

Université de Montréal

Élaboration d'une grille permettant l'analyse de la qualité
de situations d'apprentissage et d'évaluation en lecture auprès d'élèves du
parcours de formation axée sur l'emploi

par

Sylvie Martel

Département d'administration et fondement de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts en sciences de l'éducation
option mesure et évaluation en éducation

Septembre 2011

© Sylvie Martel

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Élaboration d'une grille permettant l'analyse de la qualité
de situations d'apprentissage et d'évaluation en lecture auprès d'élèves du parcours
de formation axée sur l'emploi

présenté par :

Sylvie Martel

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Nathalie Loyer

Présidente-rapporteur

Micheline-Joanne Durand

Directrice de recherche

Roseline Garon

Codirectrice

Joëlle Morrissette

Membre du jury

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'une recherche de développement pédagogique d'objet, destinée à des enseignants du secondaire. L'objectif porte sur la conception, et la validation auprès d'un groupe d'experts, d'une grille visant l'analyse de la qualité de situations d'apprentissage et d'évaluation en lecture (GASAEL) conçues pour des élèves de niveau secondaire en difficulté d'apprentissage, notamment ceux du parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE).

La problématique expose la nécessité chez les enseignants de trouver des réponses ajustées aux besoins d'apprentissage des élèves ciblés, dans un contexte de programmes élaborés par compétences. La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) est une instrumentation pertinente, mais demeure sous-utilisée.

Le cadre conceptuel, guidé par le modèle de la situation pédagogique de Legendre (2005), assure l'analyse du contexte de la SAE et permet d'identifier ses caractéristiques. Ce cadre est suivi par la méthodologie de l'Analyse de la valeur pédagogique de Roque, Langevin et Riopel (1998) exposant la procédure d'analyse des fonctions du produit, au regard des besoins des utilisateurs.

L'innovation de ce produit pédagogique tient en son caractère pragmatique; il propose à la fois l'analyse de la qualité des SAE, et une référence rapide à propos des concepts porteurs d'une SAE, fournis par des exemples ou des explications.

Mots-clés : Grille d'analyse, situation d'apprentissage et d'évaluation, lecture, Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE).

ABSTRACT

This research project involved the development of an assessment tool for secondary teachers. The objective of the project was to design and validate, with a group of experts, a rubric for analyzing the quality of Learning and Evaluation Situations (LESs) for students with learning difficulties—notably, those in the Work Oriented Training Path (WOTP).

This research was designed to support WOTP teachers' efforts to develop competency-based instruction. The LES is a powerful context for teaching and learning, but remains underutilized.

The rubric's conceptual framework, based on Legendre's (2005) model of situated learning, facilitates (a) identification of the key features of LESs, and (b) analysis of their quality. Roque, Langevin and Riopel's 1998 methodology—'*l'Analyse de la valeur pédagogique*' (AVP)—was used to analyze the effectiveness of the rubric for its intended users (i.e., WOTP teachers).

This research project's contribution to the field of education lies in its practicality. The rubric provides teachers with ready access to a reference bank of explanations/examples of key LES features, encouraging reflection regarding the quality of LESs they design.

Keywords: Rubric, Learning and Evaluation Situation (LES), reading, Work Oriented Training Path (WOTP)

Table des matières

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	ix
Liste des annexes	x
Liste des abréviations	xi
REMERCIEMENTS	xii
INTRODUCTION À LA RECHERCHE	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	5
1.1 Le contexte général : le Renouveau pédagogique	6
1.1.1 L'approche par compétences	6
1.1.1.1 Le savoir-agir	8
1.1.1.2 La mobilisation des ressources	9
1.1.1.3 L'utilisation efficace des ressources	9
1.1.2 L'évaluation authentique	9
1.1.2.1 L'évaluation des compétences	11
1.1.2.2 L'évaluation des connaissances au sein de la compétence	12
1.1.2.3 Les connaissances, la cognition et l'arrimage entre les processus mentaux et les exigences d'une tâche	13
1.1.2.4 Un modèle cognitif d'apprentissage	16
1.1.2.5 L'instrumentation	17
1.2. Le contexte spécifique : La situation d'apprentissage et d'évaluation au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)	20
1.2.1 Nature et fonction de la situation d'apprentissage et d'évaluation	20
1.2.2 Le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)	22

1.2.2.1 Les besoins des élèves du PFAE	23
1.2.2.2 Les besoins émergents chez le personnel enseignant du PFAE	24
1.2.2.3 La situation d'apprentissage et d'évaluation en lecture	29
1.2.2.4 La lecture et les compétences en lecture au PFAE	32
1.3 Objectif général de recherche	36
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	38
2.1 Le modèle de la situation pédagogique de Legendre (2005)	40
2.1.2 La composante Sujet	43
2.1.2.1 La clientèle du parcours de formation axée sur l'emploi	45
2.1.2.2 Niveau de développement cognitif et métacognitif	46
2.1.3 La composante Objet	56
2.1.3.1 Le concept de situation	56
2.1.3.2 Les types de situation	58
2.1.3.3 La hiérarchisation des situations	63
2.1.3.4 Le choix de la situation d'apprentissage et d'évaluation comme Objet de recherche	68
2.1.4 Les principales caractéristiques de la SAE	69
2.1.4.1 Le caractère complexe	69
2.1.4.3 Le caractère authentique	75
2.1.4.4 La signifiante	78
2.1.5 La composante Agent	81
2.1.5.1 Les enseignants du PFAE : connaissances et expériences des SAE	82
2.1.5.2 Les enseignants du PFAE : leur degré de confort à utiliser les SAE	84
2.1.6. La relation d'apprentissage	86
2.1.6.1 Les processus de traitement impliqués en lecture	87
2.1.6.2 Liens entre les processus impliqués en lecture et la SAE en lecture	90

2.1.7 La relation d'enseignement et l'intervention en lecture auprès des élèves plus âgés	91
2.1.8 La relation didactique à travers la motivation de l'enseignant à piloter la SAE	101
2.1.9 La situation d'apprentissage et d'évaluation de qualité	105
SYNTHÈSE	109
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	111
3.1 Présentation du modèle de l'analyse de la valeur pédagogique (AVP)	113
3.2 PHASE 1 : Préconception	116
3.2.1 Étape 1 : Données de la problématique motivant le type de recherche	116
3.2.2 Étape 2 : Savoirs théoriques du cadre conceptuel	118
3.2.3 Synthèse	119
3.3 L'échantillonnage et la procédure de cueillette de données	119
3.3.1 Les échantillons	120
3.3.2 Procédure de cueillette de données auprès du panel d'experts	123
3.4 Description de l'instrumentation	127
3.4.1 Le questionnaire adressé au personnel enseignant du PFAE	127
3.4.2 Grille d'appréciation du produit pédagogique	128
3.5 PHASE II : Analyse fonctionnelle et Cahier des Charges Fonctionnel	129
3.5.1 L'analyse fonctionnelle	130
3.5.2 Les techniques de l'analyse fonctionnelle	132
3.5.2.1 Analyse intuitive et analyse écosystémique	132
3.5.2.2 Analyse de produits existants	138
3.5.3 Étape 5 : Cahier des Charges Fonctionnel (CdCF)	142
3.6 PHASE III Conception et mise à l'essai	144
3.6.1 Recherche de solutions et construction du prototype initial	145
3.6.2 Étape 7 : Évaluation et modifications	146

CHAPITRE 4 ANALYSE DES RÉSULTATS	153
4.1 Premier constat	153
4.2 Deuxième constat	156
4.3 Troisième constat	161
4.4 Quatrième constat	162
CHAPITRE 5 DISCUSSION	173
5.1 Le choix de la méthodologie de l'AVP	173
5.2 Examen de la Phase I : Préconception	177
5.3 Examen de la Phase II Analyse fonctionnelle	178
5.3.1 Le processus sous-jacent à l'analyse intuitive et à l'analyse écosystémique	179
5.3.2 L'analyse de produits existants	180
5.4 Le Cahier des Charges Fonctionnel	181
5.6 Création du prototype initial	183
5.7 Évaluation et modifications du prototype	188
5.8 Synthèse de la discussion	189
CONCLUSION	192
RÉFÉRENCES	197
Annexe 1 SYNTHÈSE DE LA PHASE DE PRÉCONCEPTION	207
Annexe 2 QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT DU PFAE	209
Annexe 3 Grille d'appréciation du produit pédagogique	213
Annexe 4 GASAEI version 1.0	215
Annexe 5 Compilation des données tirées du questionnaire à l'intention des enseignantes et enseignants de la FPT	234

Annexe 6 Fonctions potentielles tirées de l'analyse de la composante Sujet et de la relation d'apprentissage	235
Annexe 7 Fonctions potentielles liées aux critères de qualité de la SAE (Objet)	237
Annexe 8 Génération de fonctions potentielles à partir des indicateurs liés aux principaux utilisateurs	239
Annexe 9 Besoins et intérêts des enseignants du PFAE en rapport à l'apprentissage d'un outil pédagogique	240
Annexe 10 Fonctions potentielles en lien avec les domaines d'intervention associés aux élèves plus âgés présentant des difficultés en lecture	241
Annexe 11 Outil pour l'analyse d'une situation d'évaluation	243
Annexe 12 Le COMP.A.S. (Compétence analyse situation)	247
Annexe 13 Les ensembles didactiques (Bureau d'approbation du matériel didactique)	252
Annexe 14 Fonctions potentielles tirées de trois outils d'analyse de SAE	255
Annexe 15 Cahier des Charges fonctionnel (CdCF) version 1.0	257
Annexe 16 Cahier des Charges fonctionnel (CdCF) version 2.0	262
Annexe 17 GASAEEL version finale	270

Liste des tableaux

Tableau I	Comparaison des caractéristiques des principaux utilisateurs	26
Tableau II	Principales caractéristiques pouvant être présentes chez l'élève plus âgé ayant des difficultés en lecture	55
Tableau III	Types de situations et leur fonction	67
Tableau IV	Connaissances et expériences des SAE parmi l'échantillon des enseignants au PFAE	83
Tableau V	Degré de familiarité de l'échantillon par rapport à l'évaluation des compétences et les difficultés d'apprentissage	85
Tableau VI	La relation d'enseignement et l'intervention jugée efficaces en lecture chez et les lecteurs en difficulté plus âgés	100
Tableau VII	Étapes de la méthode <i>Delphi</i> dans le contexte de la présente recherche	126
Tableau VIII	Synthèse des commentaires du panel d'experts	147
Tableau IX	Fonctions retirées à cause de leur similitude à une autre fonction	150
Tableau X	Grille d'appréciation finale du produit pédagogique GASAEL	152
Tableau XI	Commentaires des panélistes concernant le contenu de la version 0.1 de GASAEL	166
Tableau XII	Commentaires des panélistes concernant les fonctions d'estime et autres commentaires généraux de la version 0.1 de GASAEL	167
Tableau XIII	Synthèse de l'appréciation finale du produit (GASAEL) par les panélistes	170

Liste des figures

Figure 1	Compétence <i>Lire et apprécier des textes variés</i> à la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé	34
Figure 2	Compétence <i>Lire et apprécier des textes variés</i> à la formation préparatoire au travail	35
Figure 3	Modèle de la situation (Legendre, 1983, 1993) où APPRENTISSAGE = $f(S,O,M,A)$	42
Figure 4	Modèle adapté de la situation pédagogique, contextualisé au PFAE APPRENTISSAGE = $f(S,O,M,A)$ (Legendre, 2005)	43
Figure 5	Niveau de complexité des situations selon Durand et Chouinard, (2006) et Scallon, (2004), p.125.	65
Figure 6	Adéquation entre le type de situation et la mobilisation des ressources	66
Figure 7	Principales caractéristiques de la SAE	80
Figure 8	Processus de traitement impliqués en lecture Laplante (2009)	87
Figure 9	Synthèse des qualités et caractéristiques attribuables aux composantes et aux relations de la situation pédagogique	108
Figure 10	Démarche méthodologique de l'AVP adaptée	115
Figure 11	Les quatre étapes du développement d'objet	174
Figure 12	Modèle de recherche-développement technologique en éducation de Nonnon (1993)	175

Liste des annexes

Annexe 1 Synthèse de la phase de préconception	206
Annexe 2 Questionnaire à l'intention des enseignantes et enseignants de la formation préparatoire au travail	208
Annexe 3 Grille d'appréciation du produit pédagogique	212
Annexe 4 GASAEL version 1.0	214
Annexe 5 Compilation des données tirées d'un questionnaire à l'intention des enseignantes et enseignants de la FPT	233
Annexe 6 Fonctions potentielles tirées de l'analyse de la composante Sujet et de la relation d'apprentissage	234
Annexe 7 Fonctions potentielles liées aux critères de qualité de la SAE (Objet)	236
Annexe 8 Génération de fonctions potentielles à partir des indicateurs liés aux principaux utilisateurs	238
Annexe 9 Besoins et intérêts des enseignants du PFAE en rapport à l'apprentissage d'un outil pédagogique	239
Annexe 10 Fonctions potentielles en lien avec les domaines d'intervention associés aux élèves plus âgés présentant des difficultés en lecture	240
Annexe 11 Outil pour l'analyse d'une situation d'évaluation	242
Annexe 12 <i>Le COMP.A.S. (Compétence analyse situation)</i>	246
Annexe 13 <i>Les ensembles didactiques (Bureau d'approbation du matériel didactique)</i>	251
Annexe 14 Fonctions potentielles tirées de trois outils d'analyse de SAE	254
Annexe 15 Cahier des Charges fonctionnel (CdCF) version 1.0	256
Annexe 16 Cahier des Charges Fonctionnel (CdCF) version 2.1	261
Annexe 17 GASAEL version finale	269

Liste des abréviations

AVP :Analyse de la valeur pédagogique

FLA : Français, langue d'enseignement

FMS : Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé

FPT : Formation préparatoire au travail

ISPJ : Insertion sociale et professionnelle des jeunes

MELS : Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport

MEQMinistère de l'Éducation du Québec

PFAE : Parcours de formation axée sur l'emploi

RP : Régime pédagogique

SAE : Situation d'apprentissage et d'évaluation

PDF : Programme de formation

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

REMERCIEMENTS

Je voudrais d'abord remercier ma directrice de recherche, Madame Micheline-Joanne Durand, qui m'a fait entrer dans cette aventure, m'apportant une perspective différente de tout l'aspect de l'évaluation. La diversité des avenues envisagées m'a permis d'élargir mes horizons.

Je voudrais ensuite remercier Madame Roseline Garon, codirectrice de cette recherche qui, par sa rigueur, m'a amenée à raffiner l'aspect méthodologique de ce mémoire.

J'adresse également mes remerciements à toutes les collaboratrices et à tous les collaborateurs, enseignants et experts, qui ont contribué à valider le produit pédagogique issu de cette recherche. Sans eux, la grille d'analyse n'aurait pu voir le jour.

Je dois également ce projet de recherche à ma famille, que je tiens à remercier particulièrement. À ma fougueuse Geneviève, qui a tenu et gagné le pari de terminer la rédaction de son mémoire avant sa mère; à ma douce Laurence qui, trop souvent, a dû partager sa mère avec la recherche, et enfin à Richard, l'homme de ma vie, qui a toujours cru en moi et qui a tenu le fort pendant mes nombreuses absences.

En terminant, je ne peux passer sous silence tous mes fidèles amis qui ont attendu patiemment que je mette le point final à ce mémoire pour que l'on puisse de nouveau reprendre nos discussions sur la façon dont nous allions refaire le monde.

INTRODUCTION À LA RECHERCHE

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche de développement pédagogique d'objet (Van der Maren, 2004). Elle vise la conception d'une grille d'analyse adaptée aux exigences de la planification des apprentissages en lecture pour une clientèle d'élèves adolescents, éprouvant des difficultés d'apprentissage. L'objectif de recherche est de concevoir, et de valider auprès d'experts, une grille permettant l'analyse de la qualité de situations d'apprentissage et d'évaluation¹ (SAE) en lecture, incluant les éléments suivants : la clientèle ciblée, c'est-à-dire les élèves inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)², l'objet d'apprentissage visé, soit la SAE en lecture, et les relations pédagogiques qui les unissent dans le contexte d'une SAE de qualité.

Le premier chapitre aborde la problématique sous l'angle du changement de paradigme, de l'enseignement vers l'apprentissage. Ce changement d'importance est inhérent à la réforme du curriculum scolaire, en vigueur au Québec depuis l'an 2000, et s'applique au PFAE depuis septembre 2008. Cette porte d'entrée permet d'identifier les besoins didactiques émergents chez les enseignants dont celui de répondre différemment aux besoins d'apprentissage des élèves et dans le cas particulier qui nous intéresse, celui des élèves en difficulté. Cela nous amène à diriger la problématique de recherche vers l'aspect de l'appropriation d'une instrumentation adaptée au nouveau contexte de programmes élaborés par compétences et de s'interroger sur les caractéristiques que devrait inclure une SAE de qualité en lecture, destinée aux élèves en difficulté d'apprentissage du PFAE.

¹ L'appellation « situation d'apprentissage et d'évaluation » est propre au Québec. Il s'agit d'une situation aux visées formatives dans laquelle coexistent l'apprentissage, et l'évaluation du niveau de développement de la compétence. Les caractéristiques de ce type de situation seront détaillées au chapitre de la problématique. Notre intérêt s'est porté vers la SAE parce qu'il s'agit de l'instrumentation privilégiée par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour opérationnaliser le Programme de formation de l'école Québécoise (PFEQ) et que notre grille d'analyse s'adresse aux enseignants œuvrant au PFEQ.

² Le PFAE est l'un des trois parcours de formation offerts, au Québec, au deuxième cycle du secondaire. Il s'adresse à des élèves de quinze ans et plus, au prise avec des difficultés d'apprentissage importantes.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre conceptuel et introduit le modèle de la situation pédagogique de Legendre, (2005) comme base théorique à la construction de notre grille d'analyse. Si nous avons choisi ce modèle, c'est en raison de son caractère écosystémique. Il comprend, en effet, quatre sous-composantes interreliées qui offrent la possibilité d'appréhender notre objet d'études en isolant les éléments « élève », « objet d'apprentissage » et « enseignant³ ».

Après avoir défini les caractéristiques de chacune de ces variables, nous nous attardons ensuite à la quatrième sous-composante « Milieu » du modèle de la situation pédagogique de Legendre, (2005). C'est dans le « Milieu » où se traduisent les relations pédagogiques qui assurent la médiation entre les trois autres éléments. Nous aborderons ainsi la contextualisation de la situation d'apprentissage et d'évaluation. En effet, puisque l'un des buts de la SAE est de mettre l'élève en action, cet outil ne peut donc être envisagé hors de son contexte d'utilisation. Comme le souligne Beckers, (2002) le caractère opératoire est le premier trait distinctif de la compétence. Puisqu'une compétence s'inscrit dans une action située, celle-ci doit être en adéquation au contexte. Ceci rejoint notre conception de l'apprentissage qui se fonde, en partie, sur le constructivisme social comme le dépeint le modèle de l'écologie de l'éducation de Rocque, (1999)⁴ selon lequel l'apprentissage est vu comme un processus actif et à travers lequel l'apprenant se construit en interaction avec l'environnement (Joannert, 2003).

³ Pour ne pas alourdir le texte, nous nous conformons à la règle d'utilisation du masculin comme valeur de neutre. Le mot enseignant représente donc aussi l'enseignante.

⁴L'écologie de l'éducation est née de la réunion de deux disciplines : écologie et éducation. Puisque l'écologie permet une meilleure compréhension de la dynamique présente dans divers écosystèmes, Rocque (1999) s'en est inspirée pour l'appliquer à l'éducation. L'intention poursuivie par ce modèle est de comprendre la dynamique qui intervient dans les divers types d'éducosystèmes, où se retrouvent des êtres humains apprenants, (Legendre 2005) pour en arriver à énoncer les lois qui régissent cette dynamique (Rocque, 1999; Legendre 2005). La nature descriptive du modèle cherche à dépeindre le plus fidèlement possible les divers types d'éducosystèmes; alors que sa nature prescriptive, vise l'élaboration de principes pouvant guider les interventions pédagogiques. Nous avons porté une attention particulière à ce modèle à cause de la nature descriptive de notre grille d'analyse et de son intention de guider les interventions pédagogiques. Nous avons cependant opté pour le modèle de Legendre (2005) et choisi d'étayer la variable Sujet (élève) en s'inspirant du modèle de l'écologie de l'éducation de Rocque (1999).

Cependant, comme notre intention est de soutenir l'enseignant à se servir de situations d'apprentissage optimales, nous ne pouvons utiliser qu'un seul modèle de référence. Ainsi, notre conception de l'apprentissage fait également place à la psychologie cognitive et aux processus par lesquels l'apprenant sélectionne, traite, recueille et emmagasine l'information. C'est donc à partir de cette conception de l'apprentissage et sur la base du modèle de la situation pédagogique de Legendre, (2005) que se dessine notre cadre conceptuel. Pour réaliser l'analyse des caractéristiques des variables « élève », « objet d'apprentissage » et « enseignant », nous utilisons les données fournies par la littérature, que nous complétons par une analyse de données, recueillies à l'aide d'un questionnaire. Nous terminons ce chapitre par une synthèse de l'analyse des principales caractéristiques et qualités retenues dans les sous-composantes du modèle de Legendre, (2005). Cette synthèse, présentée sous forme de figure nous autorise à introduire la méthodologie, dont l'intérêt porte sur l'analyse de ces caractéristiques, dans le but d'en dégager les fonctions potentielles du produit en développement.

Au chapitre de la méthodologie, nous présentons le modèle de l'Analyse de la valeur pédagogique (AVP) de Roque, Langevin & Riopel, (1998) utilisé pour des projets d'innovation pédagogique. Nous avons opté pour ce modèle à trois phases parce qu'il offre un cadre méthodologique rigoureux dans le contexte d'une recherche de développement d'objet. De plus, il s'inscrit en continuité avec notre problématique, puisqu'il permet de circonscrire les besoins généraux des utilisateurs du produit à développer et de procéder à l'analyse fonctionnelle de ce produit au regard des besoins. Nous retrouvons également dans ce chapitre le cahier des charges ayant servi à la conception de notre grille d'analyse ainsi que la grille elle-même. Nous terminons ce chapitre par l'exposé des procédures utilisées pour la validation de la grille d'analyse par les experts.

Dans le quatrième chapitre nous analysons et discutons les commentaires des membres du panel d'experts qui ont procédé à la validation de la grille d'analyse puis à l'appréciation du produit final. Les considérations apportées par les

panélistes ayant permis l'amélioration du produit y sont reprises et interprétées dans le but de mettre en évidence la progression du travail méthodologique qui a mené à finaliser la grille d'analyse. L'analyse des commentaires fait ressortir les liens entre les besoins mis en évidence dans le cadre conceptuel et l'apport de la grille, en réponse à ces besoins.

Enfin, nous concluons ce travail de recherche par un retour sur notre question initiale et le travail effectué pour arriver à y répondre. Nous abordons les contributions de la recherche en tenant compte du travail réalisé et nous enchaînons avec les limites que nous y voyons. En terminant, nous illustrons quelques perspectives de développement à court et à moyen termes.

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce chapitre développe la problématique de recherche en exposant dans un premier temps le contexte général du Renouveau pédagogique (RP) au Québec. Après avoir décrit brièvement ce contexte, caractérisé par l'approche par compétences, et nous être attardée à circonscrire la définition de la compétence retenue par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), nous abordons l'évaluation des compétences, sujet à la fois flou et complexe, qui demeure problématique malgré le fait que l'on soit au terme de la période d'implantation du RP, qui aura duré 10 ans. Sous ce thème, nous traitons de la place des connaissances au sein des compétences pour mieux mettre en relief la dimension cognitive dans le développement des compétences, compte tenu de notre intérêt porté vers les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Nous terminons la première partie de ce chapitre par la question de l'instrumentation dans un contexte d'évaluation des compétences, où nous situons notre objet d'études, soit la situation d'apprentissage et d'évaluation.

La deuxième partie de ce chapitre met en évidence la SAE au sein du Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE), et les besoins didactiques que cette nouvelle forme d'instrumentation soulève chez les enseignantes et enseignants du secteur de l'adaptation scolaire, où la culture de l'enseignement par objectifs est particulièrement ancrée. La notion de besoin étant également présente du côté des élèves, cela nous amène à dégager quelques besoins d'apprentissage, notamment en lecture, chez les élèves concernés par le PFAE.

Enfin, nous terminons ce chapitre en mettant en relief les différents angles de la problématique qui nous amènent à formuler notre question générale de recherche.

1.1 Le contexte général : le Renouveau pédagogique

La réforme du système scolaire québécois, maintenant renommée Renouveau pédagogique (RP)⁵, est en vigueur depuis 2000. Tel qu'on peut le lire dans le premier chapitre du Programme de formation de l'école québécoise de l'enseignement secondaire (PDF), la transformation de l'école proposée se fonde sur un choix de société. Dans ce contexte, le PDF expose la mission de l'école: *Instruire* dans un monde du savoir, *Socialiser* dans un monde pluraliste et *Qualifier* dans un monde en changement (MEQ, 2003b, p.5). La transformation du curriculum met de l'avant une formation centrée sur le développement de compétences et une Politique d'évaluation des apprentissages sur le thème « *Être évalué pour mieux apprendre* » qui mise sur l'intégration de l'évaluation pour soutenir les apprentissages (MEQ, 2003, p.14). Il y a une insistance sur l'importance de renouveler les pratiques, notamment par la différenciation pédagogique, en exploitant les champs d'intérêt, les rythmes d'apprentissage et les acquis différents des élèves, tout en prenant en compte la diversité de leurs contextes personnels, sociaux et familiaux.

1.1.1 L'approche par compétences

Le concept de compétence au cœur du RP n'est pas nouveau en soi et les définitions qui tentent de circonscrire sa nature sont multiples. Quelques faits saillants entourant l'évolution de ce concept sont présentés ici dans le but de mieux saisir le contexte actuel de son usage au Québec.

Vers les années 1970, le concept de compétences se substitue à la notion de qualification et, comme le précise Le Boterf, (cité dans Scallon, 2004) à cette époque, la reconnaissance personnelle est établie à travers les situations de travail,

⁵ Ce mémoire comprend de nombreux acronymes. Pour faciliter la compréhension, le lecteur peut se référer à la liste des abréviations p. x.

ce qui contribue à tenir compte davantage des compétences individuelles dans la performance.

Dans le cadre scolaire, les programmes de formation par compétences voient d'abord le jour dans le domaine professionnel, à l'ordre d'enseignement secondaire (Tardif, 2006). La notion de «compétences minimales» est présente et comprend, comme le mentionne Laurier, (2005) des standards à atteindre pour tous les élèves du secondaire, standards misant sur des savoir-faire. Le concept de compétence s'est depuis transformé pour se fondre aux besoins propres à notre société en perpétuel changement, que Collerette & Schneider, (2004) qualifient comme étant en mutation. La personne compétente doit être en mesure de s'adapter à des contextes mouvants et en devenir. Cependant, qu'en est-il aujourd'hui du concept de compétence au cœur du curriculum scolaire?

Selon Laurier, (2005) le flou persiste autour du concept. Ceci pourrait même être, selon lui, la cause des nombreuses tangentes qu'ont prises les programmes par compétences. Pour Roegiers, (2004b) les orientations induites par l'approche par les compétences sont nombreuses. Elles sont dictées suivant la façon dont le concept est compris. Selon une recherche que l'auteur a menée auprès de 66 responsables de systèmes éducatifs issus de 10 pays différents adoptant des curriculums basés sur le développement de compétences, il a été démontré que, malgré l'utilisation de ce vocable, ces curriculums désignent souvent des réalités différentes. Toujours selon Roegiers, (2004b) il arrive parfois que les choix pédagogiques qui sous-tendent les programmes par compétences soient radicalement opposés au concept de compétence. Comme Tardif, (2006) le souligne, l'absence de consensus clair entourant la définition de ce terme étant toujours actuel, ceci cause un problème lorsqu'il s'agit « ... de déterminer si une formation est véritablement orientée vers le développement de compétences... de proposer des situations d'apprentissage cohérentes par rapport à cette formation... » (p.1).

Au Québec, les nouveaux programmes de formation (MEQ, 2001) placent au premier plan le développement de compétences et mettent l'accent sur les processus d'apprentissage. La planification des apprentissages accorde une place centrale au « savoir-agir » qui, comme nous l'abordons dans les prochaines lignes, concerne les façons particulières de combiner les ressources et les savoir-faire différents d'une situation à l'autre, d'un contexte à l'autre.

La définition de la compétence retenue par le Ministère de l'Éducation⁶ s'est largement inspirée de Perrenoud (cité dans Boutin et Julien, 2000) ainsi que de Le Boterf, (cité dans Scallon, 2004). Elle consiste en « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2000). Considérant notre préoccupation d'évaluation des compétences qui se trouve intimement liée à la situation d'apprentissage et d'évaluation, les mots clés de cette définition méritent qu'on s'y attarde.

1.1.1.1 Le savoir-agir

Selon Le Boterf, (2003) la notion de savoir-agir renvoie à l'idée d'une capacité à recourir aux acquis scolaires comme aux acquis de la vie courante. Le savoir-agir a une portée plus grande que le savoir-faire car il implique une notion de transfert. Tardif, (2006) distingue le savoir-agir du savoir-faire selon quatre plans. Premièrement, le savoir-faire relève d'une série d'actions alors que le savoir-agir laisse la place aux découvertes, puisqu'il est impossible de déterminer tous les agencements de ressources qui seront mobilisées dans chacune des situations. Deuxièmement, le savoir-faire peut être automatisé et non le savoir-agir. Ensuite, le savoir-faire s'exerce hors de tout contexte contrairement au savoir-agir qui est toujours contextualisé. Enfin, le degré de complexité du savoir-agir est toujours très élevé précisément à cause du nombre important de ressources à mobiliser.

⁶ Le Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) est devenu en 2005 le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

1.1.1.2 La mobilisation des ressources

Le terme « ressource » a un sens large et s'étend au-delà des ressources cognitives. Le Boterf, (2003) distingue deux types de ressources : les ressources personnelles relevant par exemple de la connaissance de l'individu, du savoir-faire en termes d'habiletés, des ressources psychologiques et émotionnelles, de la culture et des valeurs; et les ressources de l'environnement, correspondant aux réseaux documentaires, aux banques de données, aux réseaux d'expertise, etc. Pour Roegiers, (2003) « mobiliser des ressources » signifie articuler des savoirs et des savoir-faire, c'est-à-dire les combiner pour effectuer une production attendue. Selon Scallon, (2004) le terme mobiliser implique plus qu'une application ou une utilisation de connaissances dans des situations variées. Il s'agirait plutôt d'une transformation de savoirs et de savoir-faire.

1.1.1.3 L'utilisation efficace des ressources

La définition de compétence implique également l'idée d'efficacité, que Scallon, (2004) associe à la notion « ...d'utilisation intentionnelle de contenus notionnels, d'habiletés intellectuelles et sociales... » (p. 105). Pour que l'utilisation des ressources soit efficace, le savoir-agir doit être conscient, c'est-à-dire qu'il ne relève pas d'un réflexe ou d'un automatisme. Comment, en prenant appui sur ces concepts clés de la compétence, peut-on envisager la question de l'évaluation?

1.1.2 L'évaluation authentique

Les programmes d'études relevant du curriculum précédent le RP étaient construits dans une logique disciplinaire et préconisaient une approche par objectifs. Comme le décrit le Conseil supérieur de l'éducation, (2007) ces éléments étaient découpés selon des objectifs intermédiaires et terminaux détaillés, constituant les contenus de formation. L'évaluation consistait à quantifier des prises d'information à un moment donné, souvent en dehors de tout contexte. Il

s'agissait de rendre compte formellement et d'une manière sommative, des apprentissages relatifs à une discipline.

Dans le contexte des programmes par compétences, l'évaluation appelle à l'authenticité en proposant à l'élève des contextes d'apprentissage s'approchant le plus possible de la réalité du quotidien, ce qui serait susceptible de favoriser, comme le mentionnent Laurier, (2005) & Louis, (1999) son engagement et sa motivation. Pour Wiggins, (1990) le changement de culture évaluative est issu de la prémisse que l'évaluation devait répondre aux besoins des apprenants. Selon lui, les tests traditionnels qui reposent sur des items (p. ex. les tests à choix multiples) se limitent au rappel ou à la reconnaissance, hors contexte, de ce que l'apprenant a retenu. Il ne peut y avoir place à des inférences valables. La légitimité de ces tests est alors déterminée uniquement par les éléments correspondants au contenu des programmes. En contrepartie, l'évaluation authentique permet d'observer directement la performance des élèves, dans l'action, à travers une gamme de tâches intellectuelles complexes simulant des défis réels. L'observation des élèves s'effectue tout au cours de l'apprentissage et permet à l'évaluation d'exercer sa fonction « d'aide à l'apprentissage ».

Le paradigme de l'approche par compétences accorde à l'évaluation deux fonctions : la première, celle d'aide à l'apprentissage, s'appuie sur une pratique d'accompagnement où la régulation des apprentissages s'effectue de manière itérative et interdépendante; la seconde, de l'ordre de la reconnaissance des compétences, s'exerce à des moments stratégiques afin de faire le point sur l'état du développement atteint. Qu'il s'agisse de l'une ou l'autre de ces fonctions, l'évaluation a une valeur formative accrue, car elle s'effectue de manière intégrée et simultanée en cours d'apprentissage. La fonction qui nous interpelle davantage et sur laquelle porte notre intérêt de recherche est celle d'aide à l'apprentissage et concerne précisément la SAE.

1.1.2.1 L'évaluation des compétences

La compétence implique des savoir-agir complexes et la mobilisation de plusieurs ressources dans des situations variées. Cela ouvre sur une multitude de choix de contextes et de situations d'apprentissage. Les nombreuses situations⁷ auxquelles peuvent recourir les enseignants pour mettre en œuvre chaque compétence sont déterminées par autant de paramètres différents⁸, ce qui rend l'acte d'évaluer fort complexe. De plus, ils ne peuvent plus se référer aux outils d'évaluation servant, comme le décrit Gerard, (2005) à prélever des échantillons d'objectifs spécifiques associés à des contenus. L'évaluation seule des résultats ne représente qu'une faible estimation du savoir et du savoir-faire d'une personne. L'évaluation des compétences doit tenir compte de la façon dont l'apprenant se représente les connaissances, de la manière dont il les organise et les transforme, tout en accordant une attention particulière à la dimension sociale de l'apprentissage. Cependant, bien que, d'une part, le PDF insiste sur la nécessité de recourir à la différenciation pédagogique afin de répondre plus adéquatement aux intérêts et aux besoins des élèves (MELS, 2008a, 2008 b, 2006c, 2003; MEQ, 2001, 1999) et que, d'autre part, on s'intéresse depuis longtemps aux intérêts et à la motivation des élèves (Cartier, 2007, 2006; Cartier & Théorêt, 2004; Viau, 1994), nous n'avons pas recensé d'outils, disponibles auprès des enseignants, pour évaluer le niveau cognitif d'apprentissage des élèves ou les processus engagés par les tâches complexes qui permettraient de répondre aux besoins cognitifs des élèves.⁹

⁷ Au chapitre du cadre théorique, nous définissons les différentes situations que nous avons recensées.

⁸ Tardif (2006) fait état de deux types de paramètres : la discipline ou le champ d'enseignement qui est le paramètre privilégié pour déterminer les situations, et le paramètre concernant le type de dispositifs pédagogiques tels l'enseignement magistral, l'apprentissage à partir de problèmes, de projets et de cas, etc.

⁹ Nous présentons, au chapitre de la méthodologie, quelques grilles d'analyse qui nous ont servi de modèles afin d'en tirer des fonctions potentielles utiles à notre produit pédagogique.

1.1.2.2 L'évaluation des connaissances au sein de la compétence

Le débat concernant la conception des programmes élaborés par compétences est présent depuis leur arrivée (Boutin & Julien, 2000; Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonette & Richard, 2004). Boutin & Julien, (2000) reprochent notamment aux concepteurs d'opposer l'enseignement à l'apprentissage en considérant l'enseignement comme la simple transmission de connaissances. Cette dérive qu'a effectivement prise le milieu scolaire au début de l'implantation de la réforme scolaire au Québec a accentué le débat¹⁰.

L'année 2010 marque le terme de l'implantation du RP au Québec. Des modifications importantes sont apportées, particulièrement au regard des connaissances. En effet, le MELS, (2009) a mis à la disposition des enseignants un premier document, traitant de la progression des apprentissages en français, langue d'enseignement au primaire. D'autres documents concernant la progression des apprentissages dans les autres disciplines d'ordres d'enseignement primaire et secondaire ont été produits et constituent un complément à chaque programme disciplinaire. L'intention est d'apporter des précisions sur les connaissances que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser, et de mettre à la disposition des enseignants un outil supplémentaire pour les aider à planifier leur enseignement. Nous partageons le point de vue de Tardif, (2006) en ce qui concerne le caractère restrictif du mot « connaissances », limitant les ressources mobilisables à la composante cognitive. Néanmoins, cette dernière mérite qu'on s'y attarde, d'une part parce qu'elle relie l'élève à l'objet d'apprentissage et que, d'autre part la clientèle visée par l'objet de recherche est aux prises avec des difficultés d'apprentissage dont la source peut provenir d'un déficit cognitif.

¹⁰ À titre d'exemple, le mouvement de Coalition Stoppons la réforme mène depuis le début de l'implantation de la réforme scolaire une lutte commune pour faire cesser son implantation.

1.1.2.3 Les connaissances, la cognition et l'arrimage entre les processus mentaux et les exigences d'une tâche

Du point de vue de l'écologie humaine, la cognition serait selon Legendre, (2005) le « Processus par lequel un organisme ou un dispositif acquiert des informations sur l'environnement et les interprète pour régler son comportement » (p. 227).¹¹ L'apprentissage est un processus complexe dont la nature, pour paraphraser Laberge, (2002) est à la fois cognitive, sociale et affective. L'évaluation en fait partie de manière intégrante. Le point de vue cognitiviste renouvelé de l'évaluation de Pellegrino, Chudowsky & Glaser, (2001) se rapproche de cette conception. Les auteurs posent les bases de l'évaluation, peu importe sa fonction, en mettant en évidence 3 piliers : (1) un modèle cognitif exposant la façon dont les étudiants se représentent les connaissances et développent leurs compétences en la matière (incluant les conditions du contexte lors de l'apprentissage)¹², (2) les tâches ou les situations permettant d'observer la performance des étudiants, et (3) une méthode d'interprétation pour l'élaboration des inférences à partir des éléments de preuve ainsi obtenus de la performance. Ces trois piliers — la cognition, l'observation et l'interprétation — doivent être explicitement reliés et conçus comme un ensemble coordonné, sans quoi le sens de l'évaluation en sera compromis (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001). Toujours selon les auteurs, le problème est que l'évaluation des résultats scolaires est fondée sur des croyances très restreintes concernant l'apprentissage et les compétences, croyances qui ne sont pas toujours conformes aux connaissances actuelles à propos de la cognition et de l'apprentissage. Ils précisent qu'une bonne évaluation devrait se préoccuper davantage de la façon dont l'apprenant apprend (par exemple en analysant les

¹¹ Sous cet angle, nous entendons par « connaissances » l'ensemble des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, tel que Tardif (2006) les conçoit.

¹² Pellegrino et *al.* incluent ici les conditions du contexte de la classe lors de l'apprentissage, soit la façon dont sont présentées les apprentissages et les tâches évaluatives. Les contextes social et culturel doivent également être pris en compte en évaluation puisqu'ils peuvent renseigner sur la façon dont les élèves s'engagent dans les pratiques communicatives appropriées (poser des questions et y répondre).

processus mentaux des apprenants au cours de l'exécution des tâches)¹³ ainsi que des exigences cognitives des tâches. Cependant, soulignent-ils, la validation des tâches pertinentes qui exploitent les connaissances et les processus cognitifs fait souvent défaut. Si la préoccupation d'établir l'adéquation entre les connaissances et les processus cognitifs engagés au sein des situations d'apprentissage et d'évaluation n'est pas présente, il semble préoccupant de questionner le jugement évaluatif basé sur ce type de situations.

Or, notre intérêt à analyser la qualité des situations d'apprentissage proposées aux élèves vient notamment de notre questionnement concernant la présence ou non de l'équilibre entre les processus mentaux mis en œuvre par un apprenant lors de l'exécution d'une tâche, et les exigences cognitives proposées par cette tâche. Cet exercice nous semble encore plus important lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté d'apprentissage puisque plusieurs d'entre eux sont aux prises avec des troubles spécifiques ayant comme point de départ des atteintes ou limitations cognitives. Les travaux de John Sweller (cité dans Tricot, 1998) viennent appuyer la nécessité de circonscrire cet aspect de notre recherche. Ces travaux concernent principalement les effets produits par la façon dont une situation est présentée ainsi que son but sur la charge cognitive et sur l'apprentissage.

La définition la plus récente de la charge cognitive selon Chanquoy, Tricot & Sweller, (2007) est la suivante : « Le phénomène de la charge cognitive correspond à l'intensité du traitement cognitif mis en œuvre par un individu lorsqu'il réalise une tâche donnée dans un contexte particulier » (p.248). La notion de la charge cognitive en éducation est d'autant plus pertinente que le déploiement de compétences implique la mobilisation d'un ensemble de ressources. Or, toujours selon les auteurs, l'élève dont les capacités cognitives sont toutes

¹³ Il existe une variété de stratégies d'enseignement en ce sens telles les entrevues, l'observation des élèves lors de pratiques guidées en enseignement stratégique où l'élève pense à haute voix au moment d'exécution de tâches de résolution de problème, l'analyse des erreurs, etc.

occupées à la résolution d'une tâche disciplinaire (peu importe la discipline) n'aura plus de ressources disponibles pour l'apprentissage dans le domaine en question. Chanquoy & al., (2007)¹⁴ mettent en évidence plusieurs variables en interaction, impliquées dans le phénomène de la charge cognitive. Le degré d'intensité du traitement cognitif engagé lors du traitement d'une tâche peut dépendre du nombre d'informations à traiter et de leurs relations d'interdépendance, de la quantité d'informations à traiter, des stratégies employées par l'individu, de la présence d'interférences cognitives, sociales ou émotionnelles dans la situation, de la proximité entre les traitements ou de l'effort que l'individu produit au moment de la réalisation de la tâche. Une dernière variable s'ajoute à la théorie de la charge cognitive : à long terme, l'accroissement des connaissances relatives à la tâche devrait diminuer la charge. L'analyse de ces variables dans un contexte de situation d'apprentissage et d'évaluation de qualité nous semble être incontournable, d'autant plus que Chanquoy & al., (2007) confirment que dans les situations où la réalisation de la tâche implique l'apprentissage, le coût lié à la situation diffère de celui lié à l'apprentissage.¹⁵

Comme nous l'avons mentionné, la cognition constitue l'une des composantes de la compétence. Sa place dans la nouvelle façon de considérer les apprentissages demeure cependant d'une grande importance, particulièrement lorsqu'il s'agit d'intervenir auprès d'élèves présentant des dysfonctions cognitives. Selon Pellegrino & al., (2001), une des caractéristiques essentielles dans la conception d'une bonne évaluation consiste en une interprétation qui correspond à un modèle basé sur la cognition et l'apprentissage.

¹⁴ Nous nous sommes appuyés sur ces travaux pour analyser la complexité des tâches ainsi que la qualité du rapport entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant.

¹⁵ Par exemple, le déficit de compréhension en lecture chez les élèves en difficulté pourrait s'expliquer, en partie, par la surcharge cognitive causée par la demande simultanée des processus de compréhension exigés par la tâche et les ressources mobilisées pour l'apprentissage des connaissances linguistiques déficitaires (vocabulaire, syntaxe, orthographe...).

1.1.2.4 Un modèle cognitif d'apprentissage

Les compétences se développent dans l'action. Cela signifie que plusieurs contextes peuvent être nécessaires pour porter un jugement sur le niveau de compétence d'un apprenant. Afin de soutenir l'élève dans la progression de ses apprentissages, les enseignantes et enseignants doivent documenter leur parcours de développement de compétences en gardant des traces à l'aide notamment de situations d'apprentissage et d'évaluation. Ce parcours doit suivre une trajectoire développementale et il devrait y avoir, à travers les productions des élèves, des éléments observables permettant de traduire les changements qui s'opèrent au regard des étapes du développement des compétences visées. Dans les programmes d'études québécois, ce parcours est guidé par des attentes de fin de cycles et des échelles de niveaux de compétences, mais qui, selon Tardif, (2006) ne correspondent pas aux caractéristiques d'un modèle cognitif d'apprentissage. Il s'agit plutôt de portraits globaux auxquels pourrait correspondre le profil des élèves à des moments de leur formation. Comme le souligne l'auteur, il n'existe pas de modèles cognitifs d'apprentissage qui permettraient de préciser les étapes de développement des compétences. De tels modèles, selon lui, donneraient l'opportunité dans un contexte de formation axée sur le développement de compétence, de délimiter le choix des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Or, ce choix est particulièrement crucial dans le cas des élèves en difficulté. Puisque plusieurs de ces élèves rencontrent des obstacles ou limitations dans leur développement cognitif, affectif ou social, il est important de connaître quelles sont précisément les étapes de développement de la compétence pour anticiper les contraintes qu'ils auront à affronter. Il en est de même pour les formes d'évaluation qui sont différentes dans un contexte de développement de compétences et qui peuvent avoir une incidence sur l'apprentissage des élèves¹⁶. Si

¹⁶ Par exemple, l'entrevue ou la coévaluation qui, de par le dialogue pédagogique qui s'établit entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève, permettent d'accéder à la pensée et au raisonnement.

l'enseignant ne peut disposer de modèles ou n'est pas guidé dans l'utilisation d'une nouvelle instrumentation, la fiabilité des résultats peut en être affectée. Pellegrino & al., (2001) soulignent, à cet effet, la nécessité d'explorer la manière dont les enseignants peuvent être assistés pour intégrer de nouvelles formes d'évaluation dans leurs pratiques pédagogiques. C'est dans cette perspective que le produit pédagogique développé peut notamment supporter les enseignants à mieux utiliser l'instrumentation qu'est la SAE.

1.1.2.5 L'instrumentation

La Loi sur l'instruction publique mentionne qu'il revient à l'enseignante ou l'enseignant de choisir les modalités d'intervention pédagogiques ainsi que l'instrumentation pour vérifier l'atteinte des objectifs des programmes (LIP, 2010). Toutefois, le MEQ, (2002) recommande aux enseignantes et enseignants d'utiliser la SAE, comme outil privilégié pour le développement des compétences. On peut lire dans le *cadre de référence* portant sur *l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*:

« L'enseignant qui doit se prononcer sur les progrès accomplis pendant le cycle ou sur les niveaux de compétence à la fin du cycle porte son jugement à partir des tâches qui ont permis aux élèves de démontrer leurs compétences dans leur globalité, à l'intérieur de situations significatives et complexes, qui incitent les élèves à mobiliser des savoirs essentiels dans des contextes variés. Les tâches à réaliser à l'intérieur de ces situations correspondent à des activités que les élèves sont appelés à faire à l'école ou à l'extérieur de l'école. Les situations d'apprentissage et d'évaluation se déroulent parfois durant plusieurs périodes, plusieurs jours, voire plusieurs semaines. » (MEQ, 2002, p.22).

Dans ce même document, il est écrit que l'évaluation des apprentissages est « ... une démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences développées et les connaissances acquises par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir. Ce jugement doit s'appuyer sur des informations pertinentes et suffisantes qui donnent un sens à la décision. » (p.7).

On peut donc se questionner à savoir si les enseignants disposent d'une instrumentation signifiante et complexe, leur permettant d'identifier ce qui est pertinent et suffisant pour témoigner du développement des compétences de l'élève, notamment de l'élève ayant des difficultés d'apprentissage.

Nous remarquons que les procédés d'évaluation des compétences sont très diversifiés. Tardif, (2006) a observé que plusieurs modalités d'évaluation constituent une adaptation d'approches, d'instruments ou d'outils, différente de la logique conceptuelle d'une formation axée sur le développement de compétences. D'autres auteurs (Gerard, 2007; Gerard & Roegiers, 2006; Roegiers, 2004, 2000) confirment la difficulté à concevoir des outils pertinents et valides permettant d'évaluer les compétences. Dans un rapport portant sur l'évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise à l'enseignement primaire, Deniger & Kamanzi, (2004) relatent que les difficultés sont persistantes au regard de l'évaluation et que les enseignants ont du mal à utiliser les outils mis à leur disposition. Un second rapport mené par la Table de pilotage du RP¹⁷ (MELS, 2006) rapporte également que les enseignants ne sont toujours pas à l'aise avec les pratiques évaluatives, plus particulièrement avec «...l'utilisation des critères d'évaluation du Programme, les attentes de fin de cycle définies dans le Programme et l'utilisation des échelles de niveaux de compétence. » (p. 63).¹⁸

En somme, ce qui ressort de cette première partie de l'exposé de notre problématique est que l'évaluation, dans un contexte de développement de

17 La Table de pilotage du RP a été mise sur pied en juin 2005 par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Elle est présidée par le sous-ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et est formée de représentants du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec et des principaux partenaires de l'éducation. De façon globale, son mandat consiste à identifier les enjeux liés à la mise en œuvre du RP, les changements et les obstacles inhérents et de recommander au ministre des stratégies et des actions appropriées.

¹⁸ Afin de suivre l'implantation du RP au secondaire, le MELS a mandaté, en 2007, une équipe de recherche de la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval pour conduire une étude sur les impacts du RP auprès des jeunes. Le projet ERES (Évaluation du Renouveau à l'enseignement secondaire) a pour but principal d'évaluer le fonctionnement scolaire des élèves, leurs perceptions de l'enseignement et la perception qu'ont leurs parents de l'école (ERES, 2008).

compétences, demeure confuse. D'une part, il y a un flou entourant le concept de compétence ce qui donne comme résultat des modalités d'évaluation controversées. D'autre part, l'instrumentation utilisée ne semble pas bien comprise. Comme les compétences ne sont pas élaborées suivant un modèle cognitif d'apprentissage, la documentation du parcours de formation de l'élève est difficile à réaliser. Les cibles de fin de formation et les échelles de niveaux de compétences proposées aux enseignants ne peuvent suffire à dresser un portrait réel de développement des apprentissages. Le caractère complexe des tâches qui appelle la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources n'est pas sans compliquer davantage la mise en place de situations permettant le déploiement des compétences.

Puisque le Ministère de l'éducation du loisir et du sport (MELS, 2006c; MEQ, 2002) privilégie la situation d'apprentissage et d'évaluation comme principal instrument permettant le développement et l'évaluation des compétences en cours d'apprentissage, comment, dans ce contexte, s'assurer qu'elle remplit bien son rôle au regard de la qualité des apprentissages et de l'évaluation, particulièrement au sein du parcours de formation axée sur l'emploi?

1.2. Le contexte spécifique : La situation d'apprentissage et d'évaluation au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)

Nous situons, dans cette deuxième partie de la problématique, la SAE en contexte du PFAE. D'abord, nous mettons en relief la nature et la fonction de la SAE. Ensuite nous établissons un lien entre ce nouveau type d'instrumentation et les besoins didactiques des enseignants du PFAE.

1.2.1 Nature et fonction de la situation d'apprentissage et d'évaluation

Les situations d'apprentissage peuvent être de natures différentes¹⁹ : situation de connaissances, d'habiletés, ou de compétences (Scallon, 2004). La SAE est une situation de compétences. Elle vise avant tout le développement de compétences, mais contribue également, en cours d'apprentissage, à faire le point sur leur développement. Son caractère complexe²⁰ fait appel à la capacité de l'apprenant à mobiliser un certain nombre de ressources, ce qui, selon plusieurs (Gerard, 2003; Scallon, 2004; Tardif, 2006), est l'essence même de la compétence. L'utilisation de situations complexes, dans un contexte de programmes axés sur le développement de compétences, est une pratique également reconnue par plusieurs (De Ketele, 2001; Gerard, 2007; Laveault, 2005; Legendre, 2001; Rogiers, 2004a; Scallon, 2004; Tardif, 2006). La conception de telles situations comporte cependant des difficultés. Gerard, (2007) expose le problème sous deux angles : la première contrainte est d'évaluer le niveau de complexité de la situation, qui peut être variable d'un élève à l'autre, selon les connaissances ou les expériences de chacun en rapport à la situation²¹. Ainsi, une même situation peut s'avérer

¹⁹ Nous retrouvons les définitions de ces types de situation au chapitre du cadre conceptuel.

²⁰ Nous définissons de manière plus substantielle le caractère complexe de la situation, au chapitre du cadre conceptuel.

²¹ Rogiers (2004) aborde la notion de proximité de l'élève par rapport à la situation. Cette notion réfère au degré de connaissance de l'élève par rapport à la situation. L'auteur gradue ce degré de connaissances selon qu'elles sont cognitives ou affectives. Nous revenons sur cette notion au chapitre du cadre contextuel et nous établissons un lien entre cet aspect et les représentations de l'élève au regard de la situation.

complexe pour un élève, mais très peu pour un autre. La deuxième, le niveau de complexité, peut aussi être envisagé selon ce qui est souhaité par le concepteur de la situation. Comme le soulignent Lodewyk & Winne, (2005) le concepteur détermine les caractéristiques de la tâche, mais ce sont les élèves et non le concepteur des tâches qui construisent les informations lorsqu'ils s'engagent dans la tâche et la réalisent. Ainsi, suivant la notion de « transposition didactique » reprise par Legendre, (1998) les enseignants ont le travail de transformer les savoirs savants du curriculum en savoirs enseignés, à travers les tâches et les objets d'apprentissage, et de s'assurer que ces savoirs enseignés sont réellement appris. Elle ajoute : « ...en raison des contraintes propres au contexte scolaire et à la classe, ils [les enseignants] ne peuvent actualiser le curriculum, c'est-à-dire le rendre effectif, qu'en l'adaptant à leurs élèves » (p. 34).

La SAE a donc une fonction instrumentale. Elle permet de mettre en œuvre la compétence et de répondre aux besoins d'apprentissage et d'évaluation des élèves. Pour en assurer sa pleine efficacité et lui conférer un caractère de qualité, ce type de situation ne peut être « désincarné », c'est-à-dire traité isolément des aspects contextuels qui concourent à sa réalisation. Le contexte dans lequel son exploitation a été planifiée prend en compte les interventions du personnel enseignant, mais aussi les caractéristiques des apprenants. L'identification des forces et difficultés permet notamment d'anticiper l'ampleur des défis que peut présenter pour eux le développement de la compétence en lecture.

Nous abordons dans les prochaines lignes le contexte du PFAE. Nous mettons en relief les besoins des utilisateurs secondaires de notre grille, soit les élèves, et les besoins émergents des utilisateurs principaux c'est-à-dire le personnel enseignant du PFAE.

1.2.2 Le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)

La mise en œuvre du RP s'est effectuée graduellement depuis 2000 dans le système d'éducation Québécois, pour s'introduire au premier cycle du secondaire de 2005 à 2007, avec une année supplémentaire au calendrier initial. À compter de 2008, c'est au tour du deuxième cycle du secondaire d'appliquer le Programme de formation (PDF). Trois parcours de formation sont offerts dans un contexte d'offre diversifiée de services aux élèves. Le parcours de formation axée sur l'emploi est l'un de ces trois parcours.

Le PFAE s'adresse aux élèves de quinze ans et plus qui ont un cheminement scolaire plus difficile et qui souhaitent entrer sur le marché du travail rapidement. Deux formations y sont dispensées. L'une mène à l'exercice d'un métier semi-spécialisé et s'adresse aux élèves qui ont débuté les programmes du secondaire sans avoir atteint les standards de réussite en langue d'enseignement et en mathématiques. L'autre, la formation préparatoire au travail (FPT), est destinée aux élèves n'ayant pas atteint les objectifs des programmes d'études du primaire dans ces mêmes matières. Les deux formations du PFAE se déroulent en alternance travail-études. Ceci signifie qu'une formation pratique relevant du domaine professionnel est donnée en classe, et qu'elle s'accompagne d'une formation en milieu de travail, où les élèves peuvent développer leur employabilité lors de stages. La formation générale de base doit également être offerte en complémentarité à la formation pratique pour augmenter le niveau de transfert des apprentissages. L'alternance travail-études permet donc beaucoup d'ouverture pour développer des situations d'apprentissage ayant une portée très signifiante pour les élèves. Néanmoins, certaines observations relevées sur le terrain semblent nous indiquer que la planification des apprentissages ne va pas en ce sens. Nous précisons le contexte de ces observations dans les prochaines lignes, les mettant en relief avec certains besoins identifiés, d'abord chez les élèves puis chez le personnel enseignant.

1.2.2.1 Les besoins des élèves du PFAE

Roberts, Torgesen, Boardman & Scammacca, (2008) rapportent qu'en 2005, aux États-Unis ²², 36% des élèves de quatrième année et 27% des élèves de huitième année performant en dessous du niveau de base acceptable pour la compréhension en lecture. On note également que ces élèves sont incapables de comprendre d'importants concepts et d'acquérir de nouvelles connaissances d'un niveau plus élevé. Biancarosa & Snow, (2006) ajoutent que:

“...eight million young people between fourth and twelfth grade struggle to read at grade level. Some 70 percent of older readers require some form of remediation. Very few of these older struggling readers need help to read the words on a page; their most common problem is that they are not able to comprehend what they read. Obviously, the challenge is not a small one. (p.3).

Selon Vaughn & al., (2008) les causes des difficultés en lecture chez les élèves plus âgés²³ sont très variées :

« (a) not all students are provided with substantive early intervention, (b) some students are provided with inadequate early intervention, (c) some students who are provided with effective intervention early struggle later when text and knowledge demands increase, and (d) some students manifest reading difficulties later in their schooling who did not have reading difficulties early (Leach, Scarborough, et Rescorla, 2003; Lipka, Lesaux, et Siegel, 2006). For these reasons, improved knowledge about effective interventions for older students is needed.” (p.339)

Bien qu'il n'existe pas de statistiques aussi détaillées pour les élèves inscrits au PFAE, nos observations laissent présumer qu'ils ne font pas exception à la règle. Ces élèves ont des lacunes scolaires, établies notamment au regard du niveau d'apprentissage attendu, pour une catégorie d'âge (15-21 ans). Ils ont des

²² Ces statistiques proviennent du National Assessment of Educational Progress (NAEP).

²³ Selon les études américaines consultées, les élèves plus âgés sont considérés de la 6^e à la 12^e année, c'est-à-dire approximativement entre 12 ans et 19 ans.

difficultés ou des troubles spécifiques d'apprentissage²⁴, se traduisant par deux ans ou plus de retard scolaire. Des syndromes peuvent aussi être présents (p. ex : Asperger, Gilles de la Tourette), ou des difficultés ou troubles du comportement, etc. La plupart des élèves se retrouve sur le marché du travail, au terme de la durée de leur formation²⁵, s'ils n'ont pas quitté en cours de route. Il y a donc urgence de développer des façons d'optimiser une lecture fonctionnelle afin qu'ils puissent comprendre et utiliser l'information écrite nécessaire dans la vie courante. Ces élèves ont besoin de vivre des situations spécifiques à leur profil²⁶ afin d'assurer le transfert des apprentissages.

1.2.2.2 Les besoins émergents chez le personnel enseignant du PFAE

Le changement de culture évaluative exige, chez le personnel enseignant, un renouvellement important des pratiques pédagogiques. Si aucune modification n'est faite en ce sens, l'adéquation entre les nouvelles modalités d'enseignement et d'évaluation est difficile. Il y a, par le fait même, une émergence des besoins didactiques chez ce personnel qui, selon la définition de Legendre, (2005) se manifeste, relativement aux ressources tels les moyens, les méthodes, les pratiques, le matériel, etc. Le personnel enseignant doit comprendre et interpréter de nouveaux programmes disciplinaires, et il est nécessaire qu'il adapte ses stratégies d'enseignement afin de répondre de façon appropriée aux besoins des

²⁴ Il y a une distinction entre les difficultés et les troubles d'apprentissage. Selon L'Association Canadienne des Troubles d'Apprentissage, l'expression « troubles d'apprentissage » référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Les difficultés d'apprentissage, bien qu'elles occasionnent des retards scolaires et nécessitent des interventions particulières, ne font pas référence à une dysfonction cérébrale. Elles peuvent être passagères contrairement aux troubles d'apprentissage qui sont persistants.

²⁵ La formation préparatoire au travail (FPT) est d'une durée de 3 ans et la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS), est d'une durée d'un an. Les élèves de la FPT ont un plus grand écart d'apprentissage que ceux de la FMS.

²⁶ Au chapitre du cadre théorique nous procédons à l'analyse des caractéristiques des élèves sous la composante Sujet. Au chapitre de la méthodologie, les besoins des enseignants et des élèves sont transposés en contraintes afin d'en tirer des fonctions potentielles qui serviront à élaborer les critères de notre grille d'analyse.

élèves, de plus en plus hétérogènes. S'ajoute le besoin d'acquérir de nouvelles connaissances au sujet des stratégies d'apprentissage qui occupent une large place dans les programmes élaborés par compétences au Québec²⁷.

Mais qu'en est-il de la situation des enseignants du PFAE? Sont-ils mieux préparés à faire face à ces changements, notamment au sujet de l'appropriation d'une instrumentation adaptée au nouveau contexte de programmes élaborés par compétences?

Le PFAE remplace le programme appelé *Insertion sociale et professionnelle des jeunes* (ISPJ), destiné à la clientèle d'élèves de 16 ans et plus, en difficulté d'apprentissage. Plusieurs membres du personnel enseignant de l'ISPJ ont été affectés au PFAE. Nous avons comparé les données d'une enquête portant sur l'ISPJ (MEQ, 2003) à celles d'un autre rapport portant sur l'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire (Gaudreau & al., 2008) pour en tirer quelques données concernant le personnel enseignant impliqué en adaptation scolaire (Tableau I Caractéristiques des principaux utilisateurs).²⁸

La comparaison des deux études illustrée au tableau 1 permet d'observer une augmentation du nombre d'enseignants provenant d'autres secteurs que celui de l'adaptation scolaire et qui n'ont pas été formés spécifiquement pour enseigner à une clientèle ayant des difficultés d'apprentissage.

²⁷ Les stratégies d'apprentissage sont propres à l'élève, mais elles demandent à être enseignées explicitement.

²⁸ Il faut noter que le portrait de l'étude de 2008 comprend les enseignants impliqués en adaptation scolaire des secteurs primaire et secondaire. De ce nombre 32 % concernent le secondaire.

Tableau I Comparaison des caractéristiques des principaux utilisateurs

Caractéristiques	(MEQ, 2003)	(MELS, 2008)
	N=260 enseignants	N=97 enseignants
% rattaché au champ de l'adaptation scolaire	59,2 %	31,9 %
% issu d'autres secteurs	40,8 % (formation professionnelle, générale et autres)	68 %
% rattaché au champ de l'adaptation scolaire et détenant une formation initiale dans ce domaine (majoritairement Baccalauréat)	30,5 %	40,6 % (des données d'une étude de 2004-2005, pour le secondaire, dans 19 commissions scolaires du Québec révèlent 5,5 %)
Formule pédagogique dominante utilisée	Travail individuel dans matériel scolaire	Exercice d'application Tutorat individuel

Toujours selon les données de l'enquête portant sur l'évaluation du programme *Insertion sociale et professionnelle des jeunes* (ISPJ) (MEQ, 2003), le chapitre traitant des pratiques pédagogiques révèle que la pratique pédagogique dominante se résumerait au travail individuel des élèves dans le matériel scolaire. Quelques années plus tard, le Rapport sur l'évaluation de la Politique de l'adaptation scolaire au Québec²⁹ (MELS, 2008) soulève une discordance entre la nature des pratiques pédagogiques, qui devraient tenir compte de la diversité des capacités et des besoins des élèves en difficulté, et ce qui est observé. Pourtant, l'orientation de la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), au sujet de la prévention des difficultés, met clairement en relief la nécessité d'innover dans les approches et les modes d'intervention afin de favoriser la diversité. Dans cette visée, Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin, & Legendre (2008) en viennent à des conclusions similaires en soutenant que les pratiques observées correspondent peu aux pratiques déclarées. Le personnel enseignant, interrogé sur sa façon de

²⁹ Ce rapport d'évaluation avait pour objectif de vérifier la convergence entre la *Politique de l'adaptation scolaire* du gouvernement du Québec et son application. Les enseignants visés dans ce rapport interviennent auprès des Élèves Handicapés en Difficulté D'adaptation ou D'apprentissage (EHDA), toutes catégories de difficultés confondues, et non spécifiquement auprès des élèves du PFAE.

tenir compte des besoins particuliers de leurs élèves, a déclaré appliquer diverses formules pédagogiques, qui relèvent plus des techniques ou des stratégies d'enseignement (travail en équipes et questionnement ou enseignement individualisé ou pédagogie par projet). Les méthodes pédagogiques les plus fréquemment rencontrées sont décrites comme les plus traditionnelles. La formule pédagogique dominante qui est nettement plus répandue demeure l'exercice d'application et les questions-réponses portant sur le contenu d'apprentissage. Ces méthodes favorisent peu le développement de compétences, car elles n'exposent l'élève que faiblement, ou aucunement, à des situations complexes, dans lesquelles il est appelé à mobiliser ses ressources.

Bien que le RP place l'élève comme acteur principal dans sa formation, ce concept demeure difficile à saisir. Le rôle de l'enseignant devrait s'inscrire davantage dans ce que Scallon, (2004) décrit comme une démarche de relation d'aide guidant l'élève dans la progression de ses apprentissages. Pour exercer ce rôle, le personnel enseignant a besoin de moyens pour dresser un portrait précis des caractéristiques et besoins de ses élèves et diversifier ses stratégies d'enseignement afin d'y répondre de façon appropriée. Or, les grands encadrements du système scolaire³⁰ orientent vers la prise en compte des besoins des élèves, mais ne donnent pas d'indications sur les moyens et les actions à entreprendre puisque c'est précisément à l'enseignant à qui revient la liberté de choisir les moyens. L'enseignant doit compter sur son organisation scolaire et sur ses stratégies personnelles pour se former et s'informer au sujet de son nouveau rôle au sein du RP.

³⁰ Les grands encadrements sont des documents officiels permettant le soutien de la réalisation de la Mission de l'École Québécoise. Il s'agit de la loi sur l'instruction publique, du Régime pédagogique, de l'Instruction annuelle, du Programme de formation, des Politiques, des Cadres de référence.

En perspective de l'implantation du PFAE en 2008, le MELS mettait de l'avant, à l'automne 2007, une formule d'accompagnement³¹ à travers la province, pour soutenir des équipes d'enseignantes et enseignants du PFAE dans l'appropriation des programmes et l'utilisation de pratiques pédagogiques favorables dans un contexte de compétences. Des observations³² relevées lors des activités de formation sur le terrain ainsi que de nombreux commentaires rapportés par les personnes-ressources chargées de l'accompagnement dans les régions portent à croire que les changements dans les pratiques pédagogiques sont difficiles à implanter³³.

De ces observations et commentaires, certaines pistes de solution ont été amenées en vue de répondre aux besoins émergents, observés chez les enseignants :

- connaître les stratégies d'apprentissage mobilisées par les élèves qui apprennent maintenant dans « l'action »;
- adapter ses stratégies d'enseignement afin de répondre de façon appropriée à son nouveau rôle de relation d'aide et de guide dans la progression de ses apprentissages des élèves (Scallon, 2004);
- comprendre les fondements des contextes d'apprentissage complexes et authentiques;
- comprendre l'utilisation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation;
- concevoir des situations signifiantes qui engagent et motivent l'élève (Laurier, 2005).

De cette liste, nous avons choisi de retenir principalement la compréhension de la situation d'apprentissage et de l'évaluation. D'une part, parce qu'il s'agit de notre

³¹ Nous avons dirigé cette formule d'accompagnement qui consistait à former et soutenir une équipe de personnes-ressources œuvrant dans chacune des régions administratives de la province de Québec. Ces personnes sont toutes spécialisées dans le domaine des difficultés d'apprentissage et ont le mandat d'accompagner les commissions scolaires dans la mise en œuvre du PFAE. Plusieurs actions ont été entreprises dont la formation sur les programmes par compétences et l'évaluation, ainsi que sur le concept de SAÉ.

³² Nous sommes à même de témoigner des observations terrain puisque nous avons été chargée de mettre sur pied cette expérimentation.

³³ Les personnes responsables de l'accompagnement ont témoigné que les méthodes d'enseignement traditionnelles persistent et que peu de liens sont faits entre le milieu de stage et la planification des matières de base.

objet d'étude et, d'autre part, parce que cette instrumentation nous permet de regrouper d'autres besoins issus de cette même liste tels la connaissance des stratégies d'apprentissage, le traitement de la progression des apprentissages ainsi que l'authenticité et la signifiante qui caractérisent la situation d'apprentissage et d'évaluation.

Il semble encore une fois que la planification des apprentissages et de l'évaluation constitue un obstacle important. Le PFAE insiste pourtant sur l'importance de planifier un continuum de situations d'apprentissage en considérant la formule travail-études et de l'organiser selon une logique de progression en prenant en compte les caractéristiques des élèves (MELS, 2008). La conception de ces situations fait d'ailleurs partie des compétences professionnelles que doivent posséder les enseignants, comme le souligne le référentiel de compétences professionnelles en matière de formation des maîtres, à la compétence 3 libellée comme suit : « *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage **pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.*** » (MÉQ 2001, p.75).

Pourtant, tel que le rapportent Gerard & Braibant, (2003) de nombreux enseignants ne semblent pas trop savoir à la fois comment concevoir et organiser ces situations enseignement-apprentissage.

1.2.2.3 La situation d'apprentissage et d'évaluation en lecture

Nous avons choisi le contexte de la SAE en lecture au PFAE pour éprouver notre prototype de grille d'analyse d'une SAE de qualité parce que, d'une part,

l'apprentissage par la lecture est très présent au secondaire.³⁴ D'autre part, comme la lecture est omniprésente autant dans le cadre scolaire que dans le milieu social, le besoin des élèves plus âgés éprouvant des difficultés d'apprentissage est davantage caractérisé par la nécessité de développer une lecture fonctionnelle, augmentant ainsi leur autonomie et leur participation sociale. Cependant, comme le mentionnent Cartier & Théorêt, (2004) on remarque que peu de stratégies d'apprentissage par la lecture sont utilisées par les élèves et que les moyens dont disposent les enseignants pour intervenir sur la lecture sont restreints.

La planification des apprentissages en lecture pour les élèves en difficulté plus âgés nécessite une attention encore plus grande puisqu'il y a un écart important entre l'état actuel de leur compétence à lire et la situation souhaitée pour une lecture fonctionnelle dans la vie de tous les jours. Plusieurs auteurs (Denton & Vaughn, 2008; Roberts, Torgesen, Boardman & Scammacca, 2008; Scammacca & al., 2007) s'entendent pour dire qu'il n'est pas trop tard pour intervenir à l'adolescence, mais le niveau d'intensité de l'intervention doit être adapté en fonction de l'écart à combler. L'intervention dans l'apprentissage de la lecture auprès des élèves plus âgés présente un défi particulier et doit être ciblée, précisément à cause de la quantité limitée de temps d'enseignement disponible avant l'obtention de la certification ou l'abandon scolaire. Roberts, Torgesen, Boardman, & Scammacca, (2008) identifient cinq grands domaines d'intervention pour l'amélioration de la lecture chez les élèves plus âgés. Ces domaines concernent : l'étude avancée des mots³⁵ la fluidité, le vocabulaire, la compréhension en lecture et la motivation à lire.³⁶

³⁴ Zigmond, Levin & Laurie (cité dans Cartier, 2007) quantifient l'utilisation de la lecture pour apprendre au secondaire (par exemple la lecture de manuels scolaires) à 44% du temps consacré à l'école.

³⁵ L'étude avancée du mot (*advanced word study*), concerne l'analyse morphologique du mot, c'est-à-dire l'analyse de ses parties : préfixe suffixe, affixe pour en découvrir le sens.

³⁶ Ces domaines sont définis au chapitre suivant et repris au moment de l'analyse des besoins des utilisateurs, dans le but d'en tirer des fonctions pour notre grille d'analyse.

Parmi les interventions ciblées pour l'amélioration de la lecture, le choix des textes proposés constitue aussi une variable importante. Or, une analyse de la situation d'apprentissage par la lecture menée par Cartier, (2007) au secondaire révèle notamment que :

« ... les textes informatifs utilisés pour apprendre en lisant ne sont pas toujours adéquats et que leur complexité requiert une formation afin que l'élève puisse bien les utiliser... peu d'occasions d'apprendre en lisant sont offertes à l'élève en difficulté d'apprentissage et que, dans ces rares occasions, les activités d'apprentissage par la lecture sont inadéquates et les textes adaptés sont peu pertinents pour l'élève en difficulté d'apprentissage » (p.49).

De son côté, Mesmer, (2008) relate une activité, menée avec des enseignantes; l'exercice portait sur la sélection de matériel de lecture à l'aide de catalogues de maisons d'édition. Elle a pu observer que les différentes maisons d'édition proposent de multiples façons pour choisir le degré de difficulté des textes (lettres, nombres, couleurs, qualificatifs, etc.). L'auteure a constaté que ces diverses façons de classifier les textes sèment la confusion, et peuvent entraîner une mauvaise interprétation du niveau de difficulté des textes. Bien qu'il existe des outils pour déterminer l'indice de lisibilité des textes³⁷, tous les outils ne considèrent pas les mêmes éléments. Le choix de textes signifiants pose problème lorsqu'il s'agit de proposer des situations signifiantes en lecture, car les élèves plus vieux ayant des difficultés d'apprentissage en lecture n'ont pas le niveau d'apprentissage suffisant pour appréhender un texte correspondant à leur âge.

En somme, ce qui ressort de cette deuxième partie de notre problématique, c'est que le personnel enseignant du PFAE a du mal à comprendre le concept de compétence et ses implications pour l'évaluation dans le contexte du RP. Les méthodes pédagogiques sont des plus traditionnelles (par exemple l'utilisation

³⁷ L'indice de lisibilité des textes fournit le degré de difficulté.

d'exercices d'application ou de questions-réponses portant sur le contenu), ce qui favorise peu le développement de compétences. Des observations rapportées lors d'activités de formation chez le personnel enseignant du PFAE révèlent qu'une utilisation plus judicieuse de la situation d'apprentissage et d'évaluation pourrait aider les enseignantes et enseignants à changer leurs pratiques pédagogiques. La lecture étant omniprésente, il semble que ce soit une cible d'intervention prioritaire pour répondre aux besoins fonctionnels des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Nous allons maintenant aborder plus spécifiquement ce à quoi réfère l'apprentissage de la lecture pour les élèves du PFAE, c'est-à-dire les programmes prescrits dans lesquels se trouvent les compétences en lecture qu'ils doivent développer.

1.2.2.4 La lecture et les compétences en lecture au PFAE

Nous venons de voir que le besoin prioritaire en lecture chez les lecteurs en difficulté plus âgés est de développer une lecture fonctionnelle qui doit leur assurer une certaine autonomie sociale. Cela crée aussi chez l'enseignant un besoin, celui de disposer d'un cadre suffisant pour permettre de développer des situations d'apprentissage optimales répondant à ce besoin.³⁸ Le personnel enseignant doit se référer aux compétences en lecture décrites dans les programmes officiels édictés par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour traduire, ce que Marie-Françoise Legendre (1998) nomme les savoirs savants en apprentissages contextualisés. Mais les compétences en lecture s'articulent de façons différentes selon les programmes dans lesquels elles se trouvent. Comme notre Objet d'apprentissage est contextualisé en lecture et qu'il doit découler des compétences en lecture issue des programmes de français, langue d'enseignement (FLE), il nous semble nécessaire de décrire brièvement le contexte de ces programmes. Deux programmes de français, langue d'enseignement (FLE) sont

³⁸ Nous verrons sous la rubrique traitant de la composante Agent les besoins particuliers du personnel enseignant en matière d'enseignement de la lecture.

prescrits au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)³⁹. Chacun comprend trois compétences dont celle en lecture, libellée de la même manière dans les deux programmes : *Lire et apprécier des textes variés*, mais se distinguant selon les contenus et les exigences des programmes auxquels elles réfèrent.

Le premier programme FLE (Figure 1 Compétence *Lire et apprécier des textes variés* à la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé) est le même que celui destiné aux élèves du premier cycle du secondaire. Il s'adresse aux élèves de la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) dont le niveau d'apprentissage se situe également au premier cycle du secondaire. Le second programme FLE (Figure 2 Compétence *Lire et apprécier des textes variés* à la formation préparatoire au travail) est un programme adapté pour des élèves en plus grande difficulté de lecture. Il s'adresse à la formation préparatoire au travail (FPT) et a été élaboré à partir de contenus, puisés dans les programmes du primaire et du premier cycle du secondaire. La compétence *Lire et apprécier des textes variés* se décline selon des composantes relativement semblables : construire du sens, porter un jugement critique, mettre à profit des connaissances sur la langue, les textes et la culture et réfléchir à sa pratique de lecteur. La distinction entre les deux compétences d'un programme à l'autre porte plus particulièrement sur des éléments de contenus du programme qui s'y rattachent, des critères d'évaluation et surtout des finalités. Dans le premier programme (FMS), les élèves ont une année pour atteindre les attentes de fin de cycle alors qu'à la formation préparatoire au travail (FPT), les élèves peuvent bénéficier d'une formation de trois ans et plus selon le cas,⁴⁰ pour viser les cibles de fin de formation. Dans les deux cas, la certification des élèves ne tient pas compte de la réussite du français, langue d'enseignement.⁴¹ Cependant, les programmes d'études sont prescrits et le

³⁹ Rappelons ici que le PFAE comprend deux formations : la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé et la formation préparatoire au travail.

⁴⁰ Les élèves considérés handicapés au sens de la loi peuvent bénéficier de leur droit de scolarité jusqu'à l'âge de 21 ans.

⁴¹ Pour être certifié, l'élève doit avoir réussi certaines matières de la formation pratique.

personnel enseignant a le devoir de faire progresser tous les élèves qui lui sont confiés. Les deux figures suivantes (figure 1, Compétence *Lire et apprécier des textes variés* à la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé et figure 2, Compétence *Lire et apprécier des textes variés* à la formation préparatoire au travail) résument les compétences en lecture telles que présentées dans les programmes de français, langue d'enseignement prescrits dans les deux formations du PFAE.

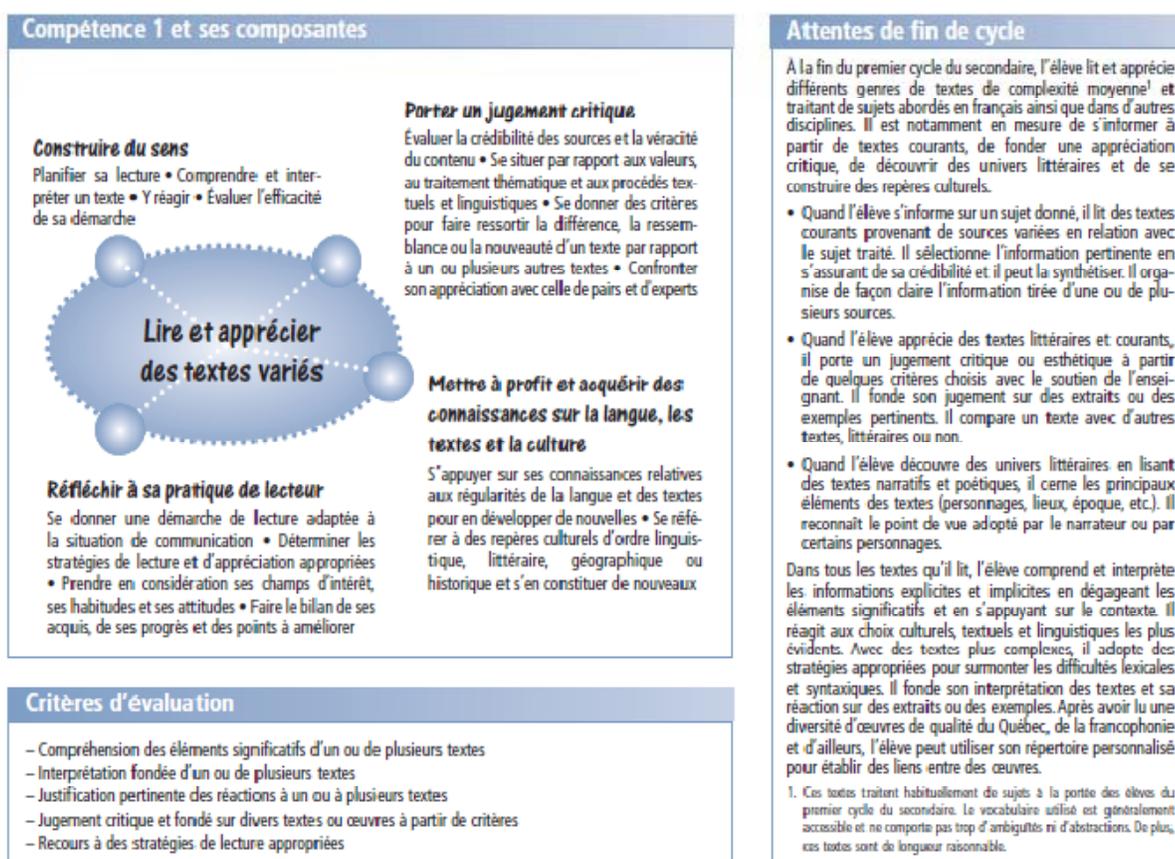


Figure 1 Compétence *Lire et apprécier des textes variés* à la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé

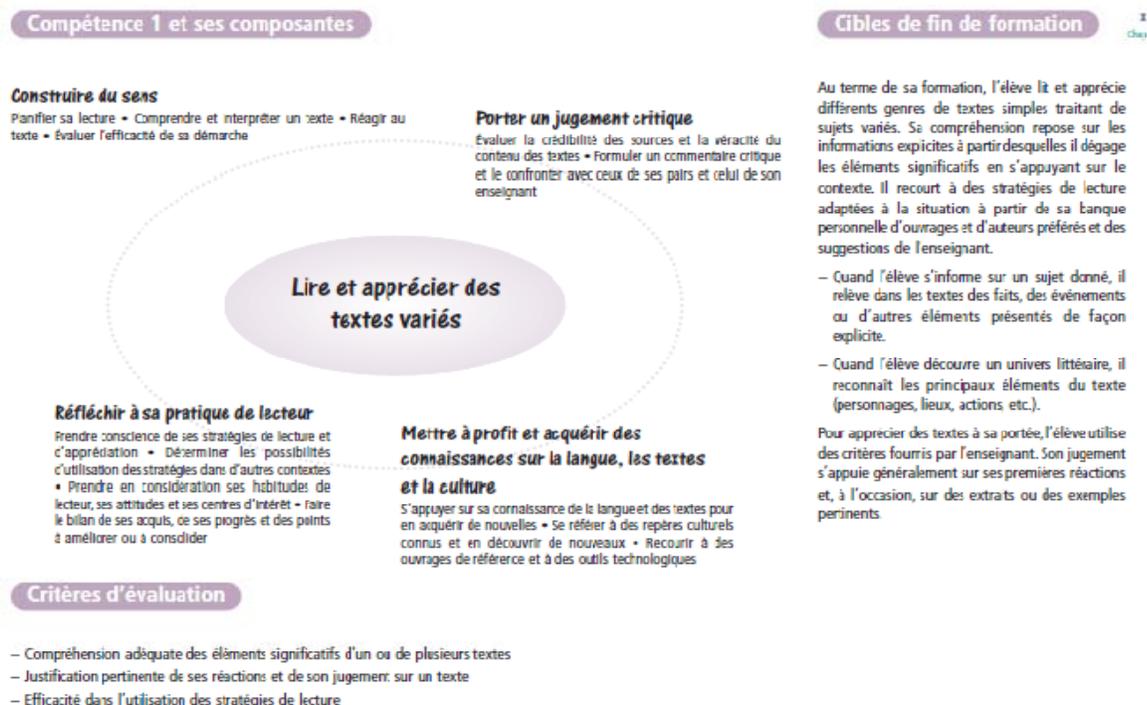


Figure 2 Compétence *Lire et apprécier des textes variés* à la formation préparatoire au travail

Dans ce contexte, la régulation des apprentissages en cours de formation ainsi que l'évaluation formative ont une valeur accrue, d'où la nécessité d'établir une relation étroite entre les besoins du Sujet sur le plan des apprentissages, et la conception de situations d'apprentissage qui doivent contenir les éléments constitutifs des programmes.⁴² La recherche reconnaît des domaines d'intervention efficaces pour améliorer la lecture chez les élèves plus vieux ayant des difficultés en lecture, qui gagneraient à être connus des enseignants du PFAE. Nous pensons qu'une meilleure connaissance de ces domaines d'intervention, combinée à une conception plus claire des compétences prescrites en lecture, contribuerait à l'amélioration de la planification de situation d'apprentissage en lecture.

⁴² Les éléments constitutifs qui nous intéressent sont la composante en lecture, ainsi que les processus et les stratégies qui s'y rattachent.

L'enjeu de notre recherche de développement d'objet est pragmatique puisqu'il cherche une résolution fonctionnelle au problème d'opérationnalisation des programmes par compétences. La solution fonctionnelle préconisée consiste en l'analyse de la qualité de la situation d'apprentissage et d'évaluation et des fonctions qu'elle doit remplir afin d'assurer le développement et le transfert des compétences. La « qualité de la situation » au sens où nous l'entendons rejoint l'écosystème de la situation pédagogique incluant les variables élève, objet d'apprentissage, enseignante/enseignant, et les relations pédagogiques qui les unissent (Legendre, 2005). Ce qui nous intéresse, c'est d'analyser ces variables sous l'angle des sous-composantes du modèle de la situation pédagogique de Legendre, (2005) : Sujet, Objet, Agent, Milieu, pour nous conduire à une définition opérationnelle du concept de qualité. Notre réflexion nous conduit à remettre en question la qualité des situations d'apprentissage et d'évaluation utilisées et leurs incidences sur les résultats issus de l'évaluation des compétences. Nous considérons qu'en outillant les enseignants à analyser la qualité des situations d'apprentissage et d'évaluation en lecture proposées à leurs élèves, ils pourront remédier plus adéquatement à leurs besoins particuliers, notamment ceux en lecture.

1.3 Objectif général de recherche

Les grandes lignes exposées dans cette problématique avaient pour but de mettre en relief la nécessité d'outiller les enseignants à propos de l'utilisation de SAE. Étant donné les différents besoins soulevés, notre recherche propose d'élaborer un produit pédagogique qui répondrait aux besoins didactiques des enseignants du PFAE, soit de « *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* » (MÉQ, 2001 p.75) en leur fournissant un outil permettant une analyse critique des situations d'apprentissage et d'évaluation en lecture, adaptées aux besoins d'apprentissage de leurs élèves.

Lorsqu'il est question de l'analyse de SAE, on se réfère à un système, et ce dernier est constitué de composantes et de liens qui les unissent. Notre objet de recherche concerne la qualité des SAE. Ce qui nous intéresse, c'est d'analyser l'environnement de la SAE en cernant chacune de ses composantes pour ensuite proposer d'établir la meilleure adéquation entre elles. De façon concrète, la présente recherche repose sur l'idée d'utiliser la recension des écrits pour décrire de manière formelle la situation d'apprentissage et d'évaluation, en définir les caractéristiques qui déterminent sa qualité et formuler des critères qui seront accompagnés de descripteurs, permettant son analyse. Ces critères pourraient contribuer à mieux documenter les éléments entourant l'objet d'apprentissage, l'élève, et les relations pédagogiques qui les unissent. Le genre de discours qu'on retrouve dans cette recherche réfère à la théorie praxéologique de Van der Maren, (2004) en ce sens qu'on y énonce comment faire pour optimiser l'action.

Pour guider notre démarche, nous utilisons le modèle de la situation pédagogique de Legendre, (2005). Il sert de fil conducteur dans le traitement de chacune des composantes, Sujet, Objet et Agent, de notre cadre conceptuel. Cette démarche de recherche sera motivée par notre question générale de recherche, suivie d'une sous-question:

Quelles sont les caractéristiques de la SAE de qualité?

Comment l'enseignant peut-il s'assurer que les SAE qu'il utilise sont de qualité?

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Nous introduisons le deuxième chapitre de notre recherche avec la présentation du modèle de la situation pédagogique de Rénald Legendre, (2005) qui sert de fil conducteur à l'élaboration de notre cadre conceptuel. Nous avons choisi cette porte d'entrée puisque ce modèle est un objet d'études écosystémique, qui intègre quatre composantes interreliées : Sujet, Objet, Agent et Milieu, dont l'orchestration est, selon l'auteur, la condition indispensable à l'apprentissage. Ce modèle nous semble des plus approprié pour analyser les principales caractéristiques qui composent la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) et pour prendre en compte l'ensemble des variables contextuelles qui s'y rattachent, c'est-à-dire les relations s'exerçant entre elle et les autres composantes du modèle⁴³. Après avoir décrit brièvement le modèle original et exposé la manière dont nous l'avons aménagé pour guider l'analyse de la SAE, nous abordons de façon plus détaillée chacune de ses composantes.

La description des composantes débute avec celle du Sujet, composante centrale, dans laquelle nous traçons le portrait de l'élève plus âgé ayant des difficultés en lecture. Nous enchaînons avec l'Objet, la deuxième composante en importance dans la présente recherche, en définissant le concept de situation. Ensuite, nous présentons les différents types de situations et leur hiérarchisation en expliquant le lien de filiation entre elles et nous précisons les raisons qui motivent le type de situation retenu, soit la SAE, comme Objet d'apprentissage dans la présente recherche. Sous la rubrique de la composante Agent, nous traitons notamment du rapport qu'entretiennent les enseignants avec la SAE en lecture, particulièrement ceux qui œuvrent auprès des élèves concernés.

⁴³ Les types de relations du modèle de Legendre (2005, 1993) sont les relations d'apprentissage, d'enseignement, pédagogiques et didactiques.

L'analyse des trois principales composantes du modèle est suivie par l'examen des relations les unissant entre elles et qui s'inscrivent dans la quatrième composante Milieu. Celle-ci regroupe les relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique. Ce type de rapport nous conduit à étayer la notion de qualité et à exposer notre représentation de la situation de qualité. Enfin, nous terminons ce chapitre en reprenant notre question générale de recherche puis en formulant des constats qui conduisent à notre méthodologie.

2.1 Le modèle de la situation pédagogique de Legendre (2005)

Le modèle de la situation pédagogique⁴⁴ de Legendre (2005, 1993) s'appuie sur une approche écosystémique de l'éducation qui, tel que le mentionne Langevin, (2007) permet d'illustrer le caractère complexe du domaine de l'éducation. Son aspect générique offre l'avantage d'analyser la situation d'apprentissage et d'évaluation de manière contextualisée, c'est-à-dire en prenant en compte tous les liens qui influencent sa mise en œuvre, par exemple le contexte de réalisation, les variables relatives à l'élève, les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant, etc. Quatre composantes sont au cœur du modèle : le Sujet (S), l'Objet (O) l'Agent (A) et le Milieu (M). Voici comment Legendre, (2005) définit chacune des variables de son modèle :

Le Sujet est « ... élève, étudiant ou apprenant dans une situation pédagogique... élément vital de toute situation pédagogique, la composante essentielle, première et centrale du phénomène d'apprentissage » (p.1281).

L'Agent est « l'ensemble des ressources humaines, matérielles et pédagogiques, offertes au Sujet dans une situation pédagogique » (p. 34). Son rôle, qui consiste à faciliter l'apprentissage, comporte plusieurs aspects. En plus de dépister les besoins d'apprentissage de chacun et de déterminer ce qui doit être prescrit, l'Agent agit comme tuteur et veille à résoudre les difficultés que peut rencontrer l'élève au cours de son parcours scolaire.⁴⁵ *L'Objet* se définit comme un « Objectif ou un ensemble d'objectifs d'une situation pédagogique » (p.962).

⁴⁴ Legendre, (2005) précise que le premier modèle a été imaginé en 1971 par Désautels, Legendre et Palkiewicz. En 2005, Legendre propose une autre version du modèle, ajoutant des précisions à chacune des composantes. On y retrouve notamment à la composante Sujet, les préalables, la compréhension de lecture, les obstacles, le moi scolaire, l'autonomie. Nous avons opté pour le modèle de 1993 puisque son cadre épuré nous offre plus de latitude pour développer les caractéristiques contextualisées à notre recherche

⁴⁵ Legendre, (2005) ajoute qu'il peut s'agir de motiver l'élève, de l'aider à développer son sens des responsabilités, d'encourager la coopération.

Le *Milieu* pédagogique est le « contexte de la situation pédagogique où s'actualise la triade dynamique Sujet-Objet-Agent » (p.888), c'est-à-dire la relation pédagogique qui comprend l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactiques. Legendre, (2005) définit ces trois types de relations comme étant toutes des relations biunivoques, c'est-à-dire que chaque élément d'un ensemble correspond à un seul élément de l'autre. Ainsi, la relation d'apprentissage unit le Sujet à l'Objet de sorte que « le développement du Sujet est fonction de l'Objet... et que... l'Objet doit être fonction du niveau de développement du Sujet » (p.1172). Suivant la même logique, la relation d'enseignement unit le Sujet et l'Agent, le développement du Sujet étant lié aux formes d'aide apportées par l'Agent qui agit au regard du niveau du développement du Sujet. Enfin, la relation didactique s'exerce entre l'Objet et l'Agent. L'Objet d'apprentissage dépend des ressources disponibles de l'Agent, qui à son tour définit les ressources par rapport à l'Objet recommandé. Ainsi, qu'il s'agisse du Sujet, de l'Agent ou de l'Objet, chacune des composantes de la situation pédagogique doit être choisie en adéquation avec les autres. La finalité de la situation pédagogique est l'apprentissage d'où la formule $APP. = f(S.O.M.A.)$. La première version du modèle a été reprise dans la dernière version de 2005. La figure suivante, figure 3, Modèle de la situation (Legendre, 1983, 1993) où $APPRENTISSAGE = f(S,O,M,A)$ illustre l'origine du modèle.

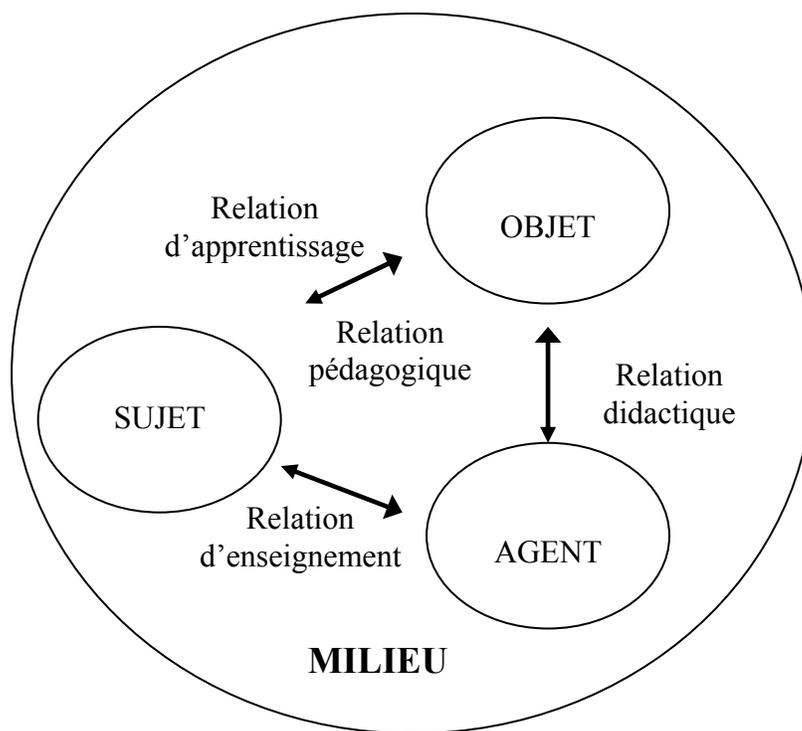


Figure 3 : Modèle de la situation (Legendre, 1983, 1993)
où APPRENTISSAGE = f (S,O,M,A)

Cela nous amène à préciser les liens que nous établissons entre ce modèle et le concept de situation utilisé dans cette étude. Nous avons adapté le modèle de Legendre, (1993) au contexte de notre recherche en précisant pour chacune des composantes ce que nous souhaitons développer. Ainsi, le Sujet (S) représente les élèves du PFAE et leurs caractéristiques ayant un lien avec l'apprentissage; l'Objet (O) concerne la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) en lecture, incluant également les caractéristiques qui la déterminent; l'Agent (A) regroupe les enseignants concernés, également avec leurs caractéristiques propres. À ces trois composantes se greffent les relations qui les unissent et c'est la quatrième composante Milieu (M), qui fait le pont entre les trois autres, en présentant les éléments pouvant conduire à la mise en place de conditions maximales d'apprentissage. Nous aborderons la composante Milieu à travers les relations

d'apprentissage, d'enseignement et didactique en ciblant les fonctions qu'elles exercent au regard de la situation d'apprentissage et d'évaluation. La figure 4 illustre ces adaptations.

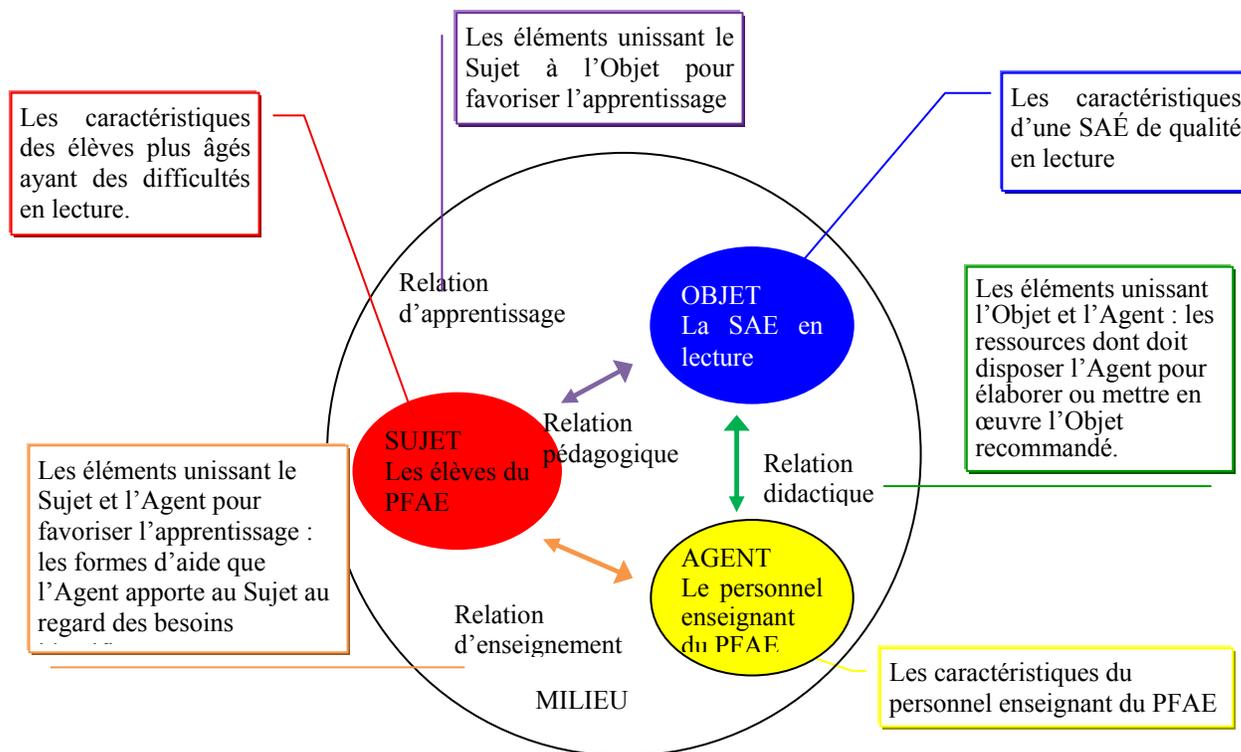


Figure 4 Modèle adapté de la situation pédagogique, contextualisé au PFAE

$$\text{APPRENTISSAGE} = f(\text{S}, \text{O}, \text{M}, \text{A}) \text{ (Legendre, 1993)}$$

La structure du modèle de la situation pédagogique de Legendre, (2005) nous permet d'aborder au plan conceptuel les différentes composantes qui en découlent. Nous poursuivons cette partie du cadre conceptuel par l'analyse des composantes formant le triangle Sujet, Agent, Objet.

2.1.2 La composante Sujet

Le Sujet (S) est la composante centrale de l'apprentissage (Legendre, 2005). Son développement dépend des autres composantes de la situation pédagogique, mais

également de lui-même, c'est-à-dire de ses caractéristiques cognitives, métacognitives, affectives et sociales. Afin d'établir ce qui convient le mieux au Sujet en termes d'apprentissage, il est essentiel de déterminer préalablement ses caractéristiques personnelles, pour ensuite établir la meilleure adéquation entre elles et les autres composantes de la situation pédagogique.

Marie-Françoise Legendre, (1998) a développé un cadre de référence servant à guider la pratique de l'enseignant. Ce cadre concerne diverses connaissances essentielles, regroupées sous trois grandes composantes interreliées. Il s'agit de la connaissance du **contexte**, de la connaissance des **élèves** et de la connaissance des **contenus**. Nous nous attarderons ici à la connaissance des élèves, soit ce qui implique leur dynamique au sein du groupe-classe, ainsi qu'à leur rapport au savoir. Pour Legendre, (1998) cette connaissance est nécessaire pour que puisse s'opérer la transposition didactique, c'est-à-dire la transformation des savoirs savants (issus notamment des programmes d'études) que l'enseignant effectue en contexte de classe. L'auteure décrit ainsi les caractéristiques relatives aux élèves et celles liées aux processus d'apprentissage, pouvant être prises en compte :

Caractéristiques des élèves:

- niveau de développement cognitif, affectif et social
- motivation à l'égard des apprentissages scolaires
- répertoire de connaissances et d'expériences
- culture d'origine
- niveau socio-économique
- répertoire des stratégies (cognitives, métacognitives, etc.)
- niveau de maîtrise des habiletés préalables

Caractéristiques relatives aux processus d'apprentissage:

- processus cognitifs en jeu dans l'apprentissage

- rôle des connaissances antérieures
- nature des « conceptions intuitives et spontanées »
- effet des représentations préalables sur l'apprentissage
- rôle des stratégies cognitives et métacognitives
- rôle de l'organisation des connaissances, etc. (p.36)

2.1.2.1 La clientèle du parcours de formation axée sur l'emploi

Comme les caractéristiques que nous venons de décrire s'adressent aux élèves en général, nous avons cherché à circonscrire celles qui pourraient plus particulièrement décrire les élèves du parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE), âgés de 15 et 21 ans, ayant des difficultés ou troubles d'apprentissage, notamment en lecture. Cette réflexion a d'abord conduit vers les travaux de Denton, Wexler, Vaughn & Bryan, (2008) qui se sont intéressées aux élèves plus âgés éprouvant des difficultés en lecture. Selon ces auteures, les causes de leurs difficultés peuvent avoir de multiples facettes, notamment des problèmes de comportement dus à leur passé d'échecs répétés. Parmi les caractéristiques observées chez ces élèves, on note qu'ils ont développé une impuissance acquise, c'est-à-dire la croyance qu'ils sont incapables de réaliser une tâche de lecture.

Nous accordons une large part à l'aspect affectif dans l'apprentissage. Cependant, nous soutenons que l'élève ne doit pas être seul à porter le problème de ses difficultés d'apprentissage. Pour cette raison, nous avons opté pour relayer le traitement des caractéristiques affectives sous la rubrique de la relation d'enseignement, où il sera question des interventions pédagogiques pouvant être efficaces pour stimuler l'attention et la motivation à lire. Ici, ce sont les caractéristiques cognitives et métacognitives du Sujet qui ont retenu davantage notre intérêt.

Nous nous sommes tournée vers les travaux de Chanquoy, Tricot & Sweller, (2007) qui sont centrés sur la charge cognitive. Ils nous ont apporté un éclairage

sur les aspects du fonctionnement cognitif, qui semble être souvent déficitaire chez les élèves ayant des difficultés importantes en lecture.

Les auteurs décrivent certains aspects du fonctionnement cognitif, engagés lors de la réalisation d'une tâche. Ils mettent en évidence d'autres caractéristiques à prendre en compte lorsque l'élève est en situation d'apprentissage : « l'attention mobilisée par la situation, les connaissances de l'individu qui se rapportent à la tâche, la stratégie mise en œuvre pour la réaliser et enfin l'effort fourni pour traiter la situation et en particulier pour résoudre la tâche » (p. 33).

Nous avons mis en relation ces caractéristiques et celles de Legendre, (1998) ce qui nous a permis de dégager celles que nous privilégions pour le traitement du Sujet qui nous concerne. Voici les caractéristiques que nous avons retenues concernant le niveau de développement cognitif et métacognitif : a) l'attention, b) la mémoire, c) les connaissances antérieures (connaissances générales) et les représentations (schémas personnels), d) le répertoire des connaissances en lecture et des stratégies (cognitives et métacognitives); e) les processus impliqués en lecture. Nous traitons plus en détails ces caractéristiques sous la rubrique suivante.

2.1.2.2 Niveau de développement cognitif et métacognitif

La connaissance des principales caractéristiques cognitives et métacognitives des élèves aide l'enseignant à analyser ce qui convient ou non de proposer en termes d'objet d'apprentissage et lui permet de saisir les opportunités d'aborder la relation d'enseignement sous différents angles. Ainsi, connaître ses élèves aux plans de leurs capacités intellectuelles, leur façon de traiter l'information, de produire une réponse ou de faire des choix, leurs habiletés de communication, leur capacité de prendre du recul par rapport à ce qu'ils apprennent ou leur manière de procéder pour apprendre en général, sont autant d'informations importantes à acquérir pour l'enseignant. Voici de façon plus détaillée ce qui a conduit à déterminer les principales caractéristiques des élèves concernés par notre recherche.

a) *L'attention* est, selon Chanquoy, Tricot & Sweller, (2007) « ...le pivot central de la réflexion, du comportement et de la réaction aux stimuli, quels qu'ils soient... la capacité à sélectionner une information pertinente au milieu d'un flux d'informations différentes » (p. 34). Ainsi, l'attention serait un phénomène complexe qui fait intervenir plusieurs traitements cognitifs. Les auteurs décrivent deux formes d'attention : l'attention sélective et l'attention partagée. L'attention sélective, traitant un seul stimulus à la fois (auditif ou visuel), ne permet de faire qu'une tâche à la fois. Selon Broadbent, (cité dans Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007) cette forme d'attention agirait comme un filtre évitant une surcharge du système de traitement de l'information ou pour Treisman (cité dans Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007)⁴⁶ contribuerait à atténuer l'information. L'attention partagée utilise tous les stimuli en même temps et rend possible l'exécution de plusieurs tâches simultanément. Or, on remarque que plusieurs élèves ayant des difficultés en lecture éprouvent des difficultés attentionnelles (attention sélective ou partagée) dont les causes peuvent être d'origines diverses, mais qui entraînent des difficultés à automatiser certains processus.⁴⁷

L'attention est aussi tributaire des émotions. Les situations de stress ou de menace affectent selon Jensen, (cité dans Sousa, 2002) la capacité attentionnelle de l'élève. Il ajoute que les émotions dirigent l'attention et donnent le sens vers la mémorisation. Sousa, (2002) confirme l'importance de porter un intérêt particulier aux émotions qu'une personne entretient par rapport à une situation d'apprentissage. Le niveau affectif que provoque la situation d'apprentissage déterminerait, selon lui, le degré d'attention qu'elle lui accordera.

⁴⁶ Pour paraphraser les auteurs, l'exemple le plus commun pour illustrer ce type d'attention est celui de la conduite automobile où le conducteur au prise avec une situation de conduite difficile (ex : freiner devant un obstacle) ne tient plus compte de la conversation qu'il entretient avec son passager.

⁴⁷ Les processus en lecture sont traités à la section des relations d'apprentissage.

b) *La mémoire* comporte plusieurs composantes. Le modèle simplifié de la mémoire d'Atkinson & Shiffrin (cités dans Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007) propose 3 registres : sensoriel, à court terme et à long terme. Selon Sousa, (2009) le terme « mémoire à court terme » désigne deux stades de la mémoire temporaire : la mémoire immédiate et la mémoire de travail.⁴⁸ L'auteur explique que les stimuli de l'environnement arrivent au cerveau par l'intermédiaire des sens, dans le registre sensoriel. Selon le degré d'importance qu'on y accorde, l'information perçue est acheminée dans la mémoire immédiate où elle n'y demeure que quelques secondes, en attente d'une décision sur la façon d'en disposer. Si le cerveau retient l'information, elle est acheminée à la mémoire de travail où les processus conscients s'exercent. La mémoire de travail ne peut contenir que quelques éléments à la fois. Toujours selon Sousa, (2009) à partir de l'adolescence, la capacité cognitive s'étend à 7 ± 2 unités de traitement simultanées et demeure ainsi chez la plupart des adultes. C'est dans la mémoire de travail que se prendra l'option d'acheminer l'information en mémoire à long terme pour y être stockée, en vue d'être rappelée pour une utilisation ultérieure.

Swanson, Zheng & Jerman, (2009) ont effectué une synthèse de recherches portant sur la comparaison entre des élèves avec et sans difficultés en lecture au regard de la mémoire à court terme et de la mémoire à long terme. Deux types de mesures ont été analysés: a) mémoire à court-terme dans des tâches exigeant le rappel des phonèmes et des séquences de données et b) mémoire de travail nécessitant simultanément le traitement et le stockage de données présentées dans des séquences de phrases, et dans des mots non reliés à des phrases. Les résultats ont révélé que les enfants ayant des difficultés en lecture étaient nettement

⁴⁸ À l'instar de Stahl (1985, cité dans Sousa 2002) Sousa (2009, 2002) a développé un modèle de traitement de l'information qui diffère de ceux présentant l'analogie du fonctionnement du cerveau au fonctionnement d'un ordinateur. Le fait d'apprendre et de se souvenir réfère à un processus biologique. Selon lui, les ordinateurs sont des systèmes linéaires fermés alors que le cerveau n'a pas ce genre de limites. Le modèle qu'il propose « ... met l'accent sur le pouvoir du transfert durant le processus d'apprentissage et sur l'importance d'amener les élèves aux degrés les plus élevés de complexité de la pensée. » (Sousa, 2002, p.41)

désavantagés par rapport aux lecteurs moyens dans les deux types de mesures. À cet effet, plusieurs autres études ont montré que les enfants ayant des difficultés en lecture ont également des difficultés dans les tâches qui exigent la rétention à court terme d'une information. (McDougall, Hulme, Ellis & Monk, 1994; Swanson, Cooney & O'Shaughnessy, cités dans Swanson, Zheng & Jerman, 2009). Il devient donc difficile pour ces élèves de stocker les informations dans la mémoire à long terme.

*c) Les connaissances antérieures*⁴⁹

Selon Sousa, (2002) la mémoire de travail est liée aux expériences passées de l'élève. Ainsi, la décision de garder ou non des informations en mémoire à long terme serait dépendante des expériences personnelles antérieures qui, de plus, détermineraient le degré d'importance du traitement. Pour Faggella-Luby & Deshler, (2008) les connaissances antérieures aident les étudiants à intégrer les nouvelles informations et à en comprendre le sens. Or, l'enfant ayant reçu peu de stimulation à la maison et ayant par le fait même moins d'expériences et de connaissances générales sera nettement désavantagé sur le plan des apprentissages, notamment de la lecture.

Le lien de sens que l'élève établit entre ce qu'il connaît déjà et la situation qu'on lui présente favorise l'ancrage de l'information en mémoire à long terme. À ce sujet, Sousa, (2002) poursuit en ajoutant que le sens et la pertinence ont un lien d'interdépendance. Le sens correspond à la facilité à comprendre alors que la signifiante⁵⁰ est relative aux expériences passées. Si une situation fait sens pour l'élève et qu'en plus il y voit une signifiante, les probabilités que l'apprentissage

⁴⁹ Nous regroupons sous cette catégorie les connaissances extra-langagières au sens de connaissances générales sur le monde et d'expériences personnelles. Le répertoire des connaissances en lecture et des stratégies que possède l'élève sera abordé au point suivant.

⁵⁰ Le concept de signifiante constitue une des principales caractéristiques de la situation d'apprentissage. Nous y reviendrons lorsqu'il sera question de traiter des caractéristiques de l'Objet.

soit stocké en mémoire sont très grandes. Cependant, toujours selon l'auteur, la signifiante sera le critère le plus important. À titre d'exemple, quel enseignant n'a pas déjà entendu demander de la part de l'élève à quoi servirait telle leçon ou tel apprentissage? Ne serait-ce pas là l'indice d'une incapacité pour l'élève à lier le nouvel apprentissage à ce qu'il connaît du sujet?

Le répertoire des connaissances de l'élève comprend également les connaissances sur la langue et les stratégies.

d) Le répertoire des connaissances en lecture et des stratégies cognitives et métacognitives

Comme le souligne Marie-Françoise Legendre, (1998) situer l'état du niveau d'apprentissage de l'élève (notamment en lecture) est l'une des connaissances essentielles que doit posséder l'enseignant. Sans la connaissance exacte de l'étendue de ce répertoire, l'enseignant ne peut établir avec précision une planification adéquate des apprentissages. Nous nous sommes basée sur le cadre de référence illustrant les composantes cognitives de l'apprentissage de la lecture développé par le *Southwest Educational Development Laboratory* (cité dans Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009)⁵¹ pour mettre en relief les principales connaissances, nécessaires à l'apprentissage de la lecture. L'idée maîtresse du cadre repose sur l'interrelation des différentes composantes: a) du langage oral, incluant notamment les connaissances relatives à la langue (phonologique, syntaxique et sémantique) et b) des concepts liés à l'écrit tel la connaissance du principe alphabétique et des lettres, la connaissance du code alphabétique, c'est-à-dire des règles propres à l'écrit, qui permet d'identifier les mots.

⁵¹ La SEDL est une société privée, à but non lucratif, basée à Austin, au Texas, dont l'intérêt est la recherche en éducation, le développement et la diffusion. Par respect des droits d'auteurs nous ne pouvons présenter le cadre dans la présente recherche. Cependant, le lecteur peut le consulter à l'adresse suivante : <http://www.sedl.org/reading/framework/elements.html>

Pour Curtis et Longo (cités dans Denton, Wexler, Vaughn & Bryan, 2008), la connaissance inadéquate du principe alphabétique⁵² serait une cause importante des difficultés rencontrées chez les lecteurs plus vieux, car selon eux, 10 % de tous les lecteurs plus vieux éprouvent des difficultés à lire les mots alors que ce pourcentage grimpe à 60 % lorsqu'il s'agit des élèves en difficulté. Cependant, pour Biancarosa & Snow, (2006) chez la clientèle des élèves plus âgés, la difficulté à lire des mots simples (correspondance graphème-phonème) peut persister, mais elle n'est présente que chez un faible pourcentage. Roberts, Torgesen, Boardman & Scammacca, (2008) partagent cet avis. Selon eux, les élèves plus âgés en difficulté de lecture ont une maîtrise raisonnable de la conscience phonémique (capacité à manipuler les phonèmes, c'est-à-dire les sons du langage) et du principe alphabétique (conscience qu'à chaque graphème correspond un son) et pourraient ainsi bénéficier davantage d'un enseignement portant sur l'étude avancée de texte par exemple le décodage multisyllabique de mots ou l'analyse morphologique, plutôt que de poursuivre des apprentissages sur les éléments phonémiques et graphémiques de la langue.

La plupart des mauvais lecteurs plus âgés peuvent lire les mots courants, mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Certains n'ont pas acquis suffisamment de fluidité en lecture pour accéder à la compréhension, le temps de traitement étant trop long pour assurer les liens entre les idées. D'autres élèves lisent couramment et avec une fluidité acceptable, mais il y a néanmoins une perte de compréhension, en raison de la méconnaissance de stratégies de lecture ou de leur sous-utilisation. Roberts, Torgesen, Boardman, & Scammacca, (2008) ajoutent à ce sujet que les bons lecteurs ajustent leur compréhension en reliant les nouvelles informations avec l'apprentissage antérieur. Lorsqu'il y a une perte de compréhension, ils

⁵² Le principe alphabétique réfère à tout système d'écriture qui recoure à un alphabet. Comprendre le principe alphabétique c'est saisir que « ...les lettres et les groupes de lettres dans les mots écrits entretiennent des liens systématiques et prévisibles avec les sons contenus dans les mots oraux. » (Hawken, J. 2009, p.49) La correspondance graphème-phonème qui permet d'identifier les mots écrits est souvent nommée comme synonyme du principe alphabétique.

déploient de manière appropriée des stratégies de correction, par exemple la relecture stratégique de certains passages. Selon eux, les lecteurs en difficulté, même ceux avec un niveau de vocabulaire adéquat et des compétences fluides acceptables, n'utilisent pas souvent les stratégies appropriées, soit parce qu'ils ne contrôlent pas leur compréhension ou parce qu'ils n'ont pas les outils nécessaires pour identifier et corriger l'incompréhension lorsqu'elle se produit.

Toujours concernant la compréhension, Ransby & Swanson, (2003) se sont intéressés à l'apport des processus cognitifs aux habiletés de compréhension en lecture chez les jeunes adultes (de 17 à 21 ans) ayant souffert dans l'enfance de dyslexie développementale. L'échantillon de leur recherche comprenait des adultes ayant une dyslexie développementale, des adultes lecteurs accomplis et des enfants dont le niveau de lecture était équivalent à celui des adultes dyslexiques.⁵³ Plusieurs mesures ont été prises notamment concernant les habiletés phonologiques (mesure de la conscience des phonèmes par la lecture de non-mots et la suppression de phonèmes au début et à la fin des non-mots), la vitesse de dénomination (nommer des nombres et des lettres), le traitement lexical (la connaissance du vocabulaire et la dénomination des mots, c'est-à-dire nommer ce que les images représentent), la mémoire de travail (tâche d'écoute et de rappel, et tâche d'association sémantique), les connaissances générales (par exemple les couleurs du drapeau canadien), l'intelligence non-verbale (compléter des séries de figures), la compréhension lors d'une lecture orale et enfin la reconnaissance du mot (lecture silencieuse de mots simples ordonnés par difficultés croissantes). Alors que la plupart des recherches sur le sujet accordent une priorité au mauvais traitement phonologique comme la cause principale des difficultés de compréhension, les conclusions de leur recherche sont à l'effet que le développement des habiletés de compréhension en lecture chez les adultes

⁵³ L'étude comprenant 60 participants âgés entre 17 et 23 ans, dont 20 adultes ayant eu un diagnostic de dyslexie développementale dans l'enfance, 20 adultes lecteurs accomplis correspondant au même groupe d'âge, et 20 enfants dont le niveau de lecture correspond aux adultes ayant une dyslexie.

dyslexiques semble tenir non seulement de déficits persistants dans les compétences de reconnaissance des mots, mais également des déficits dans le vocabulaire⁵⁴, la mémoire de travail et la compréhension orale.

En résumé, les principales caractéristiques que nous retenons chez les élèves plus âgés aux prises avec des difficultés en lecture concernent le niveau d'attention dans ses deux formes : sélective et partagée. La première forme touche le traitement d'un seul stimulus à la fois ce qui peut engendrer une difficulté à filtrer les autres informations. L'obstacle rencontré au sujet de l'attention partagée donnerait lieu à une difficulté à traiter plusieurs tâches à la fois. En ce qui concerne la mémoire, il semble que les élèves ayant des difficultés en lecture soient nettement désavantagés par rapport aux lecteurs moyens, autant en ce qui a trait à la mémoire immédiate, qu'au regard de la mémoire de travail, impliquée dans le traitement et le stockage de l'information en mémoire à long terme. Le faible répertoire des connaissances antérieures et des expériences pose également problème puisque les lacunes entraînent une perte de sens lorsqu'il s'agit de relier les expériences passées aux nouveaux apprentissages. Il en est de même pour les connaissances sur la langue (phonologique, syntaxique et sémantique). Il semble néanmoins que les élèves plus âgés aient relativement acquis une maîtrise acceptable du principe alphabétique et de la conscience phonémique, cette caractéristique n'a donc pas été retenue. Cependant, il en est autrement de la maîtrise du code alphabétique (les règles qui interviennent dans l'écriture et l'orthographe) et par le fait même, de l'aptitude à identifier les mots écrits. En effet, le déficit dans la reconnaissance des mots est une caractéristique importante chez ces élèves. Ce déficit entraîne une lecture laborieuse qui nuit à la compréhension. Toutefois, même si plusieurs arrivent à lire les mots, la difficulté majeure tient au fait qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Le problème de

⁵⁴ Le vocabulaire est compris au sens de l'étendue du bagage lexical.

compréhension en lecture ressort comme étant l'une des principales caractéristiques chez ces élèves.

Un fait important à relever est que le déficit de la conscience phonologique ne serait pas l'unique cause des difficultés de compréhension en lecture pour les jeunes adultes dyslexiques. Il semble que l'étendue du vocabulaire, la mémoire de travail, la compréhension orale et les connaissances générales jouent un rôle tout aussi important. Il n'y a pas de processus cognitif unique qui domine plus que d'autres en ce qui concerne la compréhension en lecture. Le tableau II portant sur les principales caractéristiques pouvant être présentes chez l'élève plus âgé ayant des difficultés en lecture résume cette partie.

Tableau II Principales caractéristiques pouvant être présentes chez l'élève plus âgé ayant des difficultés en lecture

Domaine cognitif et métacognitif	Caractéristiques
Attention sélective	Difficulté à traiter un seul stimulus à la fois (filtrage des informations)
Attention partagée	Difficulté à traiter plusieurs tâches à la fois (de manière simultanée)
Mémoire (immédiate et de travail)	Difficulté à traiter et à stocker une information
Répertoire de connaissances générales	Difficulté liée aux représentations qu'il se fait du sujet à l'étude
Répertoire de connaissances sur la langue	Déficit dans la reconnaissance instantanée et l'identification des mots écrits Lecture laborieuse (fluidité) Faible vocabulaire lexical
Utilisation des stratégies (cognitives et métacognitives)	Méconnaissance ou mauvaise utilisation des stratégies
Compréhension	Difficulté à comprendre ce qu'il lit, entendu selon la construction de sens

2.1.3 La composante Objet

La composante Objet est la deuxième composante en importance dans la présente recherche. Dans le modèle original de la situation pédagogique, l'Objet d'apprentissage regroupe tout ce qui a trait aux finalités, aux plans d'études, aux connaissances, habiletés et compétences (Legendre, 1993, 2005). Dans la présente recherche, l'Objet représente la SAE, que nous avons contextualisée en lecture, en lien avec les besoins du Sujet. Tout comme dans le modèle original, l'Objet (la SAE) doit inclure certaines finalités, répondre aux plans d'études, comporter des connaissances et compétences à développer ou à consolider. Il importe maintenant de situer la place qu'occupe la SAE au sein du concept plus vaste de situation, et d'établir son rapport aux autres types de situations, en précisant son lien hiérarchique au regard des rôles de chacune.

2.1.3.1 Le concept de situation

Le concept de situation se décline différemment selon les points de vue, les courants ou les traditions de recherche. Cependant, l'ensemble des auteurs consultés s'entendent pour dire que le concept de compétence et le concept de situation sont intimement liés par l'agir. Ainsi, pour Legendre, (2005) la situation, au sens général, constituerait un ensemble d'états, de circonstances et d'évènements interreliés, déterminant les conditions de vie, ou l'action d'une personne ou d'une collectivité. Roegiers, (2003) partage ce point de vue, au sens général, où la situation est déterminée par rapport à un sujet (représenté par une personne ou un groupe de personnes), et son contexte. Par exemple, la situation en contexte scolaire serait le rapport des interactions entre l'enseignant et ses élèves dans le cadre des apprentissages. Cependant, au plan scolaire, Roegiers, (2003) apporte un sens plus précis au terme situation : Il s'agit d'un « ...ensemble contextualisé d'informations qu'un élève ou un groupe d'élèves est invité à articuler en vue d'une tâche déterminée... » (p.17). Lorsque prise sous cet angle, la situation fait référence à la situation-problème, dans laquelle les contraintes à la

résolution du problème sont déterminées au regard d'une suite d'apprentissages à réaliser.

Le point de vue socioconstructiviste de certains auteurs met en relief l'aspect contextuel de la situation dans son rapport à l'individu. Ainsi, pour Joannert, (2006b) la compétence ne se développe que lorsqu'une personne est en situation, et c'est à travers cette situation que l'apprenant gère son action. Masciotra, (2007) abonde en ce sens. Il définit la situation de la façon suivante :

« Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles se trouve une personne. Du point de vue de la personne, une situation lui apparaît telle qu'elle l'appréhende, la perçoit, la comprend, la problématise en vue d'y faire quelque chose ou d'en faire quelque chose. En d'autres mots, une situation est fonction des possibilités, des actions et des intentions de la personne étant donné les circonstances (moment, lieu, conjonctures, etc.) dans lesquelles elle se trouve. » (p.2)

La relation, unissant la personne au contexte, serait alors déterminée selon sa compréhension de la situation, et c'est ce qui amènerait l'individu à agir. Sous cet angle, la situation peut être différente d'une personne à une autre, selon les représentations qu'elle se fait de la situation, selon son bagage de savoirs, de savoir-faire et savoir-être. En d'autres termes, la situation serait tributaire de ce que la personne interprète, dans un contexte particulier et au regard des interactions présentes. L'action générée par la personne donnerait lieu à la transformation de la situation. Dans ce contexte Masciotra, (2007) reformule la conception de l'approche par compétence en termes d'approche situationnelle. Il ne s'agit donc pas seulement de considérer l'agir de la personne compétente, mais également toutes les ressources mises en action, au moment présent dans le contexte de la situation.

Nous retenons cette conception de la situation, qui réfère à la notion de représentations de l'individu, dans un contexte porteur d'un ensemble de variables qui pousse l'individu à agir. L'apprenant faisant face à une situation exigeant la mobilisation de ressources dont il ne dispose pas (ou dont il ne connaît pas

l'existence) sera plus désavantagé par rapport à un autre qui, par exemple, aurait eu l'occasion de mettre à profit les mêmes ressources.

Notre conception de la situation nous amène à exposer les différents types de situations recensés, dans le but d'établir les liens de filiation entre eux et expliquer le choix porté vers la situation d'apprentissage et d'évaluation. Nous exposons le point de vue des différents auteurs consultés pour conclure sur ce que nous en retenons dans le contexte de notre recherche.

2.1.3.2 Les types de situation

Les écrits proposent une profusion de termes, associés au concept de situation, déterminant autant de types de situation et semant une confusion sémantique. Ces termes désignent tantôt une situation d'enseignement-apprentissage (Beckert, 2002; Mesure & Savidan, 2006), une situation d'apprentissage (Legendre, 2005), une situation d'évaluation (Durand & Chouinard, 2006), une situation d'apprentissage et d'évaluation (Durand & Chouinard, 2006; MELS, 2006c), une situation problème, une situation problème source ou une situation problème cible (Roegiers, 2004a, 2003), une tâche source et une tâche cible (Tardif, 2006), une tâche complexe (Louis, 1999). Parfois, on réfère à des catégories pour illustrer la situation : situation d'observation, de vérification, d'évaluation (Durand & Chouinard 2006; Scallon, 2004).

La situation d'enseignement-apprentissage est, selon Beckert, (2002) un dispositif externe (puisqu'il est aménagé par l'équipe éducative), fonctionnant comme zone de développement proche⁵⁵, puis intériorisé par l'élève, à la condition que celui-ci donne du sens aux significations proposées. Les contraintes associées aux conditions d'enseignement-apprentissage que Beckert, (2002) soulève vont dans le

⁵⁵ L'auteure fait référence ici au modèle constructiviste d'inspiration vygotkienne (1934; 1977) et aux travaux de Bruner (1996).

même sens que celles mises de l'avant par Roegiers, (2004a, 2004b), Tardif, (2007, 2006) et Gerard, (2007, 2005). Il s'agit notamment de déterminer des familles de situations pertinentes, en tenant compte des savoirs relatifs à la discipline tout en proposant des contextes qui répondraient aux pratiques sociales des élèves.

Pour Mesure & Savidan, (2006) la situation d'enseignement-apprentissage est :

« Une situation particulière de communication, qui articule trois composantes : un « formateur » ayant l'intention d'instruire, des « élèves » qui n'ont pas toujours envie d'apprendre, et un « contenu » d'enseignement. Cette situation est conçue par le formateur dans le but de provoquer un apprentissage précis chez l'élève » (p. 121).

Mesure & Savidan, (2006) comparent la situation d'enseignement-apprentissage à une situation de production dans laquelle les élèves seraient le produit à transformer. Suivant ce raisonnement, c'est à travers l'action de la situation pédagogique que les élèves sont transformés, passant de la situation N à l'entrée à la situation N+1 à la sortie, ayant acquis de nouvelles capacités ou compétences en participant au cours. L'objectif de sortie étant défini préalablement, l'enseignant peut prévoir les stratégies nécessaires pour que les élèves apprennent. Ce système est accompagné d'une activité régulatrice (évaluation formative intervenant également dans le domaine socioaffectif) qui permet d'observer et de suivre la transformation des élèves.

La situation d'apprentissage représente pour Mesure & Savidan, (2006) « Une situation conçue par un enseignant dans le but de faire apprendre, en privilégiant des stratégies basées sur la logique de l'apprentissage, plutôt que des stratégies basées sur la logique de l'enseignement (et du contenu) » (p.37). Ainsi, la situation d'apprentissage est centrée sur l'apprenant et le mode d'apprentissage privilégié passe par l'action de celui-ci.

Pour Legendre, (2005) la situation d'apprentissage se définit comme le « déroulement opérationnel de la situation pédagogique pendant laquelle le Sujet se situe dans un cheminement conduisant à l'atteinte d'objectifs » (p.1238). Elle représente donc un agencement réalisé à travers les composantes de la situation pédagogique qui permet au Sujet d'apprendre. Durand & Chouinard, (2006) décrivent la situation d'apprentissage comme un dispositif favorisant à la fois la réalisation des apprentissages et la fonction régulatrice de l'évaluation. C'est précisément le caractère distinctif de la « réalisation d'apprentissages nouveaux » qui différencie la situation d'apprentissage de la situation d'évaluation. Toujours selon les auteurs, la situation d'apprentissage permet à l'enseignant de réunir, dans un contexte, ce qui favorise le développement attendu des compétences, en plus de permettre la mobilisation de ressources. Une situation d'apprentissage porte aussi une fonction d'évaluation en raison de son rôle de régulation, mais à l'inverse, une situation d'évaluation n'est pas une situation d'apprentissage.

La situation d'évaluation (SE) se distingue de la situation d'apprentissage (et comme nous le verrons plus loin, de la situation d'apprentissage et d'évaluation) en ce sens qu'elle ne vise pas le développement d'apprentissages nouveaux. Elle permet d'évaluer le degré de maîtrise de la compétence, c'est-à-dire comment l'élève procède, de manière autonome, à la mobilisation et à l'agencement des ressources nécessaires à la réussite de la situation. La situation d'évaluation vérifie l'intégration des apprentissages déjà entrepris et leur réinvestissement (Durand & Chouinard, 2006). La situation d'évaluation ne devrait donc jamais faire l'objet de savoirs nouveaux puisque, ce faisant, l'apprenant se trouve placé *a priori* dans une situation à haut risque d'échec. La SAE et la SE sont souvent structurées sous forme de situation problème.

La situation problème serait, selon Raynal & Rieunier, (2005) une « Situation pédagogique conçue par le pédagogue dans le but :

— de créer pour les élèves un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre...

— de permettre aux élèves de conceptualiser de nouvelles représentations sur un sujet précis à partir de cet espace-problème... » (Raynal et Rieunier, 2005, p.340)

Selon Legendre, (2005), Scallon, (2004) et Roegiers, (2003) la situation-problème constitue une tâche complexe, de niveau cognitif élevé, qui pose des défis, notamment celui de la mobilisation des ressources. Elle se distingue donc du « problème à résoudre » qui est souvent amené en dehors de tout contexte, se limitant souvent aux mathématiques et s'apparentant à des situations d'application simples. Dalongeville & Huber (cités dans Roegiers, 2003) présentent la situation-problème comme porteuse d'une déstabilisation constructive.

La notion de problème est au cœur de la situation-problème. Cette notion est amenée par Roegiers, (2003) selon trois angles : 1) la présence d'un écart entre la situation existante et le but à atteindre, faisant référence à un besoin à combler; 2) l'absence de direction à suivre pour mener à sa résolution, impliquant une démarche cognitive active; 3) la subjectivité de sa résolution, puisqu'une même solution ne génère pas les mêmes exigences pour une personne ou pour une autre. La notion de problème est donc « relative » puisque, pour paraphraser l'auteur, la situation peut être problématique pour l'un, mais non pour l'autre ou encore, elle peut l'être pour un individu à un moment donné, mais pas dans un autre temps. Roegiers, (2003) distingue deux types de situation-problème : la situation-problème didactique et la situation problème cible⁵⁶. La situation-problème didactique est une situation complexe, présentée en contexte de classe, qui situe un

⁵⁶ Les études consultées portant sur les objectifs terminaux d'intégration, suivant l'approche par compétences de base, reposent sur des situations problème-cibles (Aden et Roegiers, 2003; Peyser, Gerard et Roegiers, 2006; Rajonhson et al., 2005; Gerard, 2006). Ces études démontrent des résultats intéressants au regard de la réussite des élèves. Cependant, la procédure utilisée pour intégrer les acquis scolaires s'apparente davantage à des projets intégrateurs qu'à des situations d'apprentissage telles que vécues au Québec (Joannert, 2006; Masciotra 2007). Cette procédure consiste à placer les élèves, durant cinq semaines, dans des apprentissages sous forme de situations sources ou tâches sources qui sont synonymes de situations-problèmes didactiques. Il s'agit de situations organisées dans le contexte d'un nouvel apprentissage (Roegiers, 2003). Au cours de la sixième semaine les élèves ont à résoudre des situations cibles qui intègrent les apprentissages vécus durant les semaines précédentes.

nouvel apprentissage. Le concept de situation problème cible (aussi appelée situation de réinvestissement ou situation d'intégration) réfère aussi à une situation complexe permettant à l'élève d'articuler et de combiner plusieurs ressources connues. Cependant, elle est exploitée soit pour apprendre à intégrer les acquis ou pour en évaluer la maîtrise⁵⁷.

La situation d'apprentissage et d'évaluation est une appellation propre au Québec et apparaît dans les documents ministériels en 2002.⁵⁸ Il s'agit d'une situation visant le développement des apprentissages, mais qui inclut également une fonction d'évaluation au sens de régulation des apprentissages. Le terme évaluation a été ajouté afin d'insister sur le caractère formateur de ce type de situation. La SAE porte des pistes de régulation et d'autorégulation permettant à l'enseignant et à l'élève de faire le point sur les apprentissages réalisés tout au cours de son déroulement.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) emploie *la situation d'apprentissage et d'évaluation* « ... dans le sens d'un ensemble constitué d'une ou de plusieurs tâches que l'élève doit réaliser en vue d'atteindre le but fixé (MELS, 2006c, p.9). Il précise que ce type de situation offre l'opportunité, de développer et d'exercer des compétences disciplinaires et transversales, tout en assurant un suivi du développement des compétences dans une visée d'aide à l'apprentissage. La SAE peut servir à la reconnaissance des compétences. Toujours selon le MELS (2006b), deux éléments constituent la SAE : le premier concerne le contexte qui doit être associé à une problématique⁵⁹. Le deuxième a trait à l'ensemble de tâches

⁵⁷ *La situation problème didactique* et la situation problème cible s'apparentent aux tâches sources et aux tâches cibles de Tardif (2006).

⁵⁸ Pour cette raison, nous citerons le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le présent cadre conceptuel.

⁵⁹ Le MELS (2006c) considère la problématique comme un problème à résoudre, une question à traiter ou une production à réaliser (les domaines généraux de formation servent généralement de contextes aux problématiques présentées).

complexes qui doivent favoriser la mobilisation des ressources (connaissances, stratégies, techniques) et d'activités d'apprentissage liées aux connaissances.

Plusieurs auteurs tels Beckert, (2002), Gerard, (2007), Roegiers, (2003) et Tardif, (2006) considèrent la situation d'apprentissage comme une unité d'apprentissage faisant partie d'une famille de situations. En effet, pour que les compétences se développent plusieurs contextes sont nécessaires, une seule situation ne pouvant suffire (Gerard, 2005; Roegiers, 2004, 2003; Tardif, 2007, 2006). Les SAE doivent être élaborées, tel que le mentionne Scallon, (2004) de manière à traduire une progression des apprentissages et à permettre leur transfert. Pour effectuer cette opération de calibrage, il faut situer le niveau de compétence des élèves au moment de la phase initiale et planifier des situations relativement équivalentes en terme de complexité (Gerard, 2005, 2007; Roegiers, 2004; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Ces derniers considèrent que le calibrage de la complexité des situations assure la pertinence et la validité de l'instrumentation. La notion de complexité n'est cependant pas facile à saisir. Scallon, (2004) propose une hiérarchisation des situations en fonction du degré d'exigence cognitive que nécessite le traitement de chacune.

2.1.3.3 La hiérarchisation des situations

La planification et l'évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétences commandent la distinction entre situations de connaissances, d'habiletés et de compétences, particulièrement en raison du degré de complexité qui diffère l'une par rapport à l'autre. Scallon, (2004) s'inspire de taxonomies cognitives de plusieurs auteurs tels Bloom, De Landsheere & De Landsheere, D'Hainault, Roegiers pour proposer une hiérarchie sommaire des situations, basée sur le degré de complexité, déterminée en fonction des exigences cognitives qu'elles suggèrent.

Pour Scallon, (2004) la situation concernant les connaissances est caractérisée par une demande directe d'une information, disponible dans le registre cognitif de l'élève. Cette situation serait de faible exigence cognitive, puisqu'elle ne demande que de nommer ou répéter les connaissances apprises. Le degré de complexité de la situation est donc peu élevé. Durand & Chouinard, (2006) donnent des exemples de situations de connaissances de type déclaratif à faible niveau de complexité tels : les exercices, les examens à réponses courtes, à choix dichotomiques (vrai ou faux) ou à choix multiples. Ainsi, la situation impliquant les connaissances, servant à mettre à jour les connaissances antérieures, devrait précéder celle où l'on demande à l'élève de démontrer son degré d'habileté, par l'utilisation des connaissances.

La situation mettant en jeu les habiletés permet, toujours selon Scallon, (2004) de vérifier comment l'élève utilise les connaissances apprises. Dans ce type de situation, l'élève se questionne sur le choix des connaissances à utiliser, mais ces connaissances doivent être déjà maîtrisées; il ne s'agit donc pas de situation de découverte. Gerard, (2005), Roegiers, (2004, 2003) et Scallon, (2004) apportent un éclairage particulier concernant l'utilisation des savoirs et des savoir-faire en fonction de leurs exigences. Ainsi, le degré de familiarité de la situation (connaissance cognitive ou affective), le degré de maîtrise des connaissances pour résoudre la situation, le temps écoulé entre l'acquisition des connaissances et leur utilisation, sont autant de facteurs qui peuvent affecter le degré de difficulté de traitement de la situation pour la personne.

Enfin, la situation de compétences se distingue de la situation d'habiletés principalement parce qu'elle propose un traitement complexe. Selon Scallon, (2004) le niveau élevé de mobilisation de ressources d'une situation complexe dépasse l'application ou l'utilisation de connaissances puisqu'il est question d'une transformation de savoirs et de savoir-faire. Le caractère signifiant de situations complexes offre généralement un contexte porteur de sens pour l'élève, alors que

son caractère authentique correspond à une situation non fictive qui se retrouve dans la vraie vie.

Ces trois niveaux de hiérarchisation des situations sont précisément établis selon l'exigence de mobilisation des ressources. Au plus bas niveau se situe la situation de connaissances qui demande le moins d'exigences en termes de complexité. Elle est suivie de la situation d'habiletés, de complexité moyenne, puis de la situation de compétences, qui exige un haut niveau de mobilisation. La figure 5 expose le niveau de complexité en question (Scallon, 2004; Durand & Chouinard, 2006).

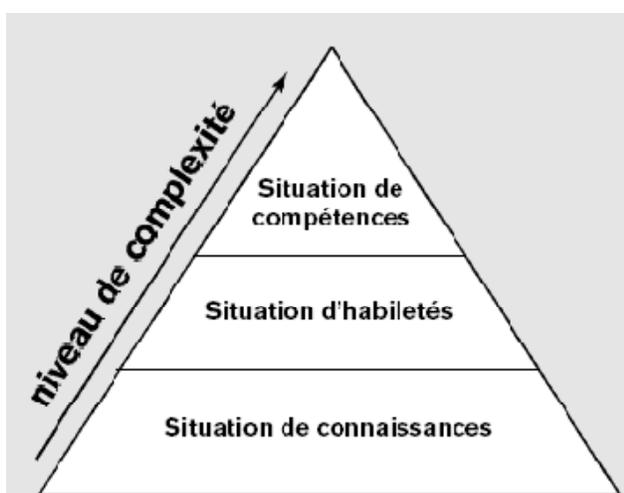


Figure 5 Niveau de complexité des situations selon Durand & Chouinard, (2006) et Scallon, (2004), p.125.

Nous avons emprunté le schéma de Durand & Chouinard, (2006) qui représente la hiérarchisation des situations selon Scallon, (2004) et l'avons modifié de manière à illustrer le niveau d'exigence cognitive impliqué par la mobilisation des ressources dans chaque type de situation. Ainsi, comme l'illustre la figure 6 (Adéquation entre le type de situation et la mobilisation des ressources), plus la situation est complexe, plus elle est exigeante sur le plan de l'effort consenti par l'élève pour mobiliser les ressources nécessaires à sa réalisation.

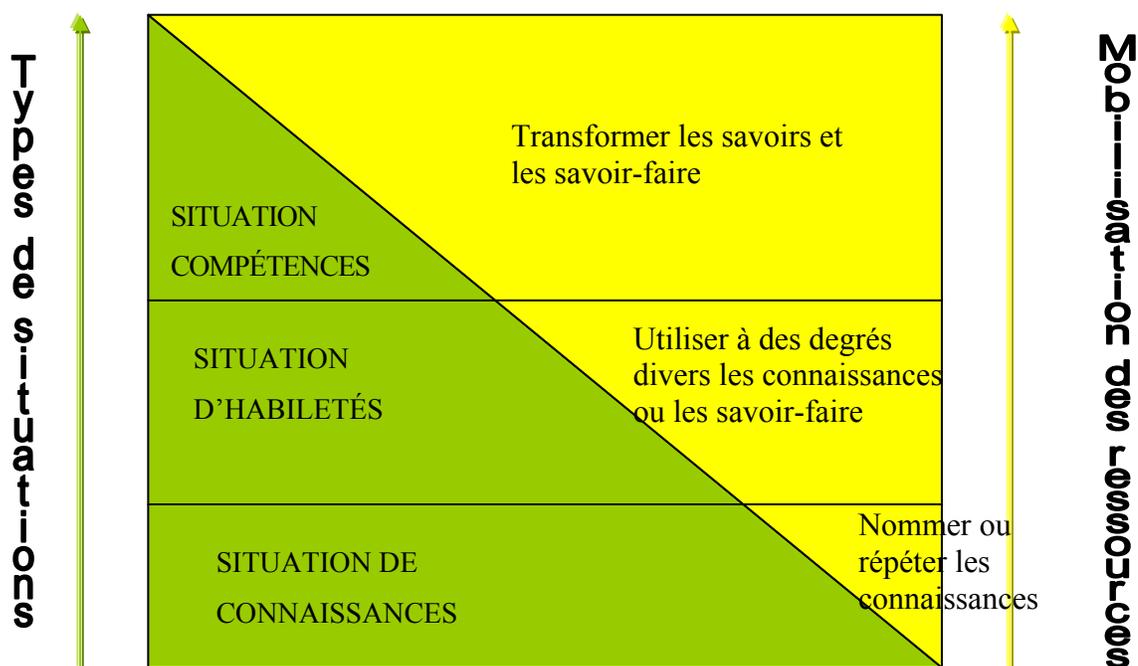


Figure 6 Adéquation entre le type de situation et la mobilisation des ressources

Les définitions que nous venons de présenter nous permettent d'établir certains liens entre les divers types de situations. D'abord, on constate que situation d'enseignement-apprentissage, situation d'apprentissage, et situation d'apprentissage et d'évaluation servent à développer de nouveaux apprentissages. Le terme « évaluation » s'ajoute à la situation d'apprentissage pour rendre plus explicite la fonction de régulation des apprentissages. Ces trois situations en plus de la situation-problème nécessitent la mobilisation d'un ensemble de ressources pour permettre sa résolution. Ce sont donc des situations complexes. Ensuite, on remarque que la situation d'évaluation et la situation-cible ont pour fonction principale de faire le point sur les apprentissages réalisés. Ces situations n'engagent pas de nouveaux apprentissages.

Ces informations mises en relief nous permettent de faire le point sur cette première partie de notre cadre conceptuel. Nous présentons dans le tableau III (Types de situations et leur fonction) la synthèse des différents types de situation que nous venons d'analyser, suivie des raisons qui précisent notre choix porté vers la SAE.

Tableau III Types de situations et leur fonction

Type de situation	Définition	Fonction
Situation	Rapport ou relations qui unissent le sujet à un contexte (Joannert (2006b); Legendre, 2005; Masciotra, 2007)	Engage la personne dans une action située, selon sa compréhension de la situation.
Situation de connaissance	Situation à faible niveau de complexité qui exige peu de mobilisation de ressources (Scallon, 2004)	Permet la restitution de réponses apprises par cœur.
Situation d'habileté	Situation qui demande le réinvestissement de connaissances acquises. (Scallon, 2004)	Permet l'utilisation de savoirs et savoir-faire relativement simple et peu nombreux
Situation de compétences	Situation complexe qui exige un haut niveau de mobilisation de ressources (Gerard, 2005; Roegiers, 2003, Scallon, 2004)	Permet l'action située
Situation problème-cible ou situation de réinvestissement ou situation d'intégration ou situation d'évaluation	Situation complexe dont la résolution exige l'articulation et la combinaison de plusieurs ressources connues. (Gerard, 2005; Roegiers, 2004, 2003, 2000; Scallon, 2004)	Apprendre à intégrer des acquis ou en évaluer la maîtrise.
Situation-problème « didactique » ou tâche source	Situation contextualisée et organisée en fonction d'un nouvel apprentissage (Roegiers, 2003; Tardif, 2006)	Créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre et permettre aux élèves de conceptualiser de nouvelles représentations sur un sujet précis à partir de cet espace-problème (Raynal & Rieunier, p.295)
Situation d'enseignement-apprentissage et situation d'apprentissage et d'évaluation	Situation complexe qui constitue une unité d'apprentissage à l'intérieur d'une famille de situations et dont la résolution exige l'articulation et la combinaison de plusieurs ressources (Beckert, 2002; Gerard, 2005; Mesure & Savidan, 2006; Roegiers, 2004, 2003; Scallon, 2004; Tardif, 2007, 2006).	Mener la réalisation d'apprentissages nouveaux ou la consolidation des ressources. Réguler les apprentissages.

2.1.3.4 Le choix de la situation d'apprentissage et d'évaluation comme Objet de recherche

Puisque notre intérêt est dirigé vers les situations qui soutiennent l'apprentissage, nous avons préféré ne pas traiter la situation-problème cible, la situation de réinvestissement ou d'intégration, et la situation d'évaluation, qui s'inscrivent à la fin d'un processus d'apprentissage. Il en est de même pour les situations de connaissances et d'habiletés que nous avons exclues, puisqu'elles ne correspondent pas au paradigme de développement de compétences dans lequel se situe la présente recherche.

La situation-problème didactique, la situation d'enseignement-apprentissage et la situation d'apprentissage et d'évaluation ont beaucoup de similitudes. Elles sont des situations complexes, exigeant la mobilisation de plusieurs ressources et permettent le développement des apprentissages dans un contexte de programmes élaborés par compétences. Nous avons ciblé la SAE parmi celles-ci, d'une part parce qu'elle représente l'instrument privilégié par le MELS pour le développement des compétences et que, d'autre part, notre préoccupation est d'outiller les enseignantes et enseignants concernés à utiliser des SAE de qualité favorisant l'apprentissage.

Avant de conclure cette partie de notre section concernant l'Objet d'apprentissage, nous allons nous attarder aux caractéristiques de la SAE. Il s'agit d'un aspect des plus importants qui représente une pièce maîtresse de notre grille d'analyse.

2.1.4 Les principales caractéristiques de la SAE

La situation d'apprentissage et d'évaluation comprend certaines caractéristiques qui sont parfois nommées différemment selon les auteurs. Scallon, (2004) en fait l'énumération suivante : « une production attendue, des problèmes mal définis, des données insuffisantes ou superflues, la valeur significative (réalisme ou authenticité) le nombre de ressources à mobiliser (complexité), des ressources à mobiliser bien précises, un contexte d'autonomie » (p. 150). Cependant la plupart des auteurs consultés s'entendent sur les caractéristiques suivantes : le caractère complexe, l'authenticité et la signifiante (Durand & Chouinard, 2006; Gerard, 2005; Laurier, 2005; Louis, 1999; Roegiers, 2003; Scallon, 2004; Tardif, 2006; Wiggins, 1990).

2.1.4.1 Le caractère complexe

La complexité est un concept difficile à appréhender. Il s'agit de la caractéristique la plus abstraite de la compétence. Pour reprendre les propos de Morin, (2002) la complexité est un mot « bouche-trous » utile pour exprimer ce qui nous est difficile d'énoncer, gardant ainsi la confusion dans l'esprit. Selon lui, il n'y a aucun statut épistémologique au mot complexe et tenter de le définir est une tâche hasardeuse. Malgré ce fait, nous avons tenté d'établir un lien entre les propos de divers auteurs au sujet du caractère complexe d'une situation.

Une première distinction s'impose entre complexité et complication. Morin, (2002) et Roegiers, (2003) s'entendent sur le fait que de confondre ces termes est une erreur. Néanmoins, chacun apporte une façon différente d'aborder le sujet.

Morin, (2002) souligne qu'il est impossible de simplifier ou de réduire le complexe puisqu'il n'y pas de linéarité sous-jacente. On ne peut expliquer un phénomène complexe par la connaissance de ses parties additionnées les unes aux autres. Il ajoute : « Il faut dire aussi que la connaissance du tout est moins que la

connaissance de la somme des parties, car l'organisation d'un système (complexe) impose des contraintes et des inhibitions sur les parties. » (p. 2). Selon lui, la complication est, au contraire, explicable par sa déconstruction.

De son côté, Roegiers, (2003) ainsi que plusieurs auteurs (Gerard, 2005, 2007; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003) semblent *a priori* aller dans une direction différente. Selon eux, le caractère complexe d'une situation serait attribuable surtout au nombre de ressources impliquées dans sa résolution. La complexité ne serait pas tellement dépendante des différentes ressources à mobiliser. Pour Roegiers, (2003) la situation compliquée est différente en ce sens qu'elle « met en jeu des savoirs et des savoir-faire nouveaux, peu connus de celui qui la résout, ou moins bien maîtrisés par lui » (p. 121). Les exemples qu'il donne illustrent bien cette assertion :

« Pour un joueur habitué à jongler avec 4 balles de même poids, il est compliqué d'apprendre à jongler avec 4 balles de poids différents, parce que cela mobilise un savoir-faire nouveau par rapport au savoir-faire précédent.

En revanche, pour ce même joueur, jongler avec 4 balles tout en menant une conversation dans une langue étrangère dont il vient d'acquérir la maîtrise n'est pas compliqué, mais c'est complexe, parce qu'il doit combiner les deux opérations. La difficulté vient non d'un savoir-faire, mais de la nécessité d'articuler deux savoir-faire connus. » (p.122)

Bien que ces exemples paraissent contraires à la notion de complexe de Morin, (2002) la notion d'articulation des ressources de Roegiers, (2003) semble rejoindre ses propos. En effet, selon lui, pour résoudre une situation complexe, il ne suffit pas de juxtaposer les ressources (savoir et savoir-faire), il faut les articuler, c'est-à-dire les mobiliser. Or, cette mobilisation, ou articulation de ressources, est aussi tributaire de la nature de ces ressources et de ce qu'elles impliquent en termes de types de traitement. Ainsi, la complexité de Roegiers, (2003) établie en fonction du nombre de ressources à mobiliser, ne peut être dissociée du facteur « traitement ». Cependant, comment déterminer ce qui est complexe pour l'un et

non pour un autre? La réponse à cette question peut trouver réponse dans le paramétrage d'une situation.

Gerard, (2005) utilise le terme « paramétrage » pour expliquer l'organisation d'une situation complexe qui sous-tend la considération d'un ensemble d'éléments, soit « ... le type de situations, le type et le nombre de supports, le type de tâche attendue, les conditions de résolution, le type de critères utilisés pour évaluer la production... » (p.4). Roegiers, (2003) résume ces éléments en trois facteurs qui déterminent selon lui le niveau de complexité d'une situation : 1) la contextualisation de la situation; 2) la nature et la quantité de savoirs et de savoir-faire élémentaires que l'élève doit mobiliser; 3) le type d'articulation que l'on demande à l'élève à propos de ces savoirs et savoir-faire (p.126). Ces facteurs sont des assises importantes de notre grille d'évaluation. Nous allons les discuter en mettant en relation d'autres points de vue d'auteurs. Pour mieux illustrer ces concepts, nous plaçons en trame de fond un exemple de SAE auquel nous référerons.

Les élèves ont à mettre en réseau trois textes traitant des accidents en milieu de travail chez les jeunes travailleurs. Ils produiront un exposé où ils devront justifier de façon pertinente leurs réactions face aux textes. Les exigences portent sur l'identification des informations pertinentes des textes (compréhension) et l'utilisation de critères adéquats dans la formulation d'un commentaire critique (justification).

La contextualisation de la situation prend des sens différents selon l'angle sous lequel on l'aborde. Selon Roegiers, (2003) le contexte peut signifier l'environnement dans lequel se déroule la situation, par exemple le contexte de classe. Dans notre exemple, la situation pourrait être contextualisée par le fait que les élèves à qui elle est adressée se préparent pour leur premier stage en milieu de travail.

La contextualisation peut être aussi être vue comme le support de la situation, permettant de poser le problème (par exemple, le contexte des accidents fréquents chez les jeunes travailleurs sert de support pour exposer le problème du manque de connaissance des facteurs de risques d'accident). Le contexte considéré comme support d'une situation offre des indices, entourant un problème à résoudre, aidant l'élève à se situer. Ce type de contexte joue un rôle de catalyseur, car il dirige l'apprenant vers l'action.

Selon Gerard, (2005) et Roegiers, (2003) la principale contrainte pour l'enseignant est d'ajuster le contexte de la situation pour permettre à tous les élèves de s'engager dans la situation et d'avoir un défi cognitif à leur mesure. Ainsi, un contexte trop familier, c'est-à-dire connu de l'élève, offre peu de défi (ex. : un élève stagiaire ayant été sensibilisé aux facteurs de risques d'accident à travers plusieurs fonctions de travail). À l'inverse, un contexte trop éloigné contribue à diminuer son engagement face à la tâche (Gerard, 2005; Roegiers, 2003; Scallon, 2004; Tardif, 2006). L'ajustement du contexte consiste principalement à prendre en compte les conditions nécessaires à la mobilisation des ressources⁶⁰ et ne pas tomber dans le piège de chercher à articuler un contexte signifiant uniquement pour susciter l'intérêt et la motivation de l'élève et pour déclencher son engagement face à la tâche. Chanquoy, Tricot & Sweller, (2007) ajoutent à ce sujet : « Une situation d'apprentissage efficace n'est pas seulement une situation motivante et propice aux échanges épistémiques; elle doit conduire à un apprentissage... » (p. 94).

Le contexte devrait également pouvoir fournir une problématique ou un but à atteindre (ex. : produire un exposé) qui regroupe des indicateurs assurant que les

⁶⁰ Pour résoudre la situation, l'élève est appelé à mobiliser des ressources internes, c'est-à-dire cognitives, conatives ou corporelles (Masciotra, 2007; Tardif, 2006), ainsi que des ressources externes, c'est-à-dire ce que Jonnaert, Barrette, Boufrahi, & Masciotra, (2004) nomment les savoirs codifiés, comme les contenus de programmes ou des types de ressources humaines et matérielles (Masciotra 2007) contribuant à donner un sens aux apprentissages (Roegiers, 2003, 2004; Scallon, 2004; Tardif, 2006;).

élèves mobilisent les ressources prévues pour répondre à l'intention d'apprentissage (ex. : identifier les informations pertinentes des textes et utiliser des critères pertinents dans la formulation d'un commentaire critique). Les indicateurs devraient aussi permettre de vérifier comment l'élève s'approprié et utilise de façon intentionnelle ses acquis scolaires (les connaissances acquises sur le sujet dans d'autres textes), ses habiletés ou expériences individuelles et sociales (ses expériences de travail), ou d'autres ressources externes dans le but de résoudre le problème posé. Cependant, il est difficile de mesurer jusqu'à quel point l'élève s'approprié les ressources aux plans cognitif et métacognitif. D'une part, la nature des ressources choisies dans une même situation influence le traitement; d'autre part, ces ressources peuvent être acquises à des degrés variables chez les élèves selon leurs connaissances ou leurs expériences acquises.

La nature des savoirs et des savoir-faire réfère aux types de ressources nécessaires pour résoudre la situation, alors que la quantité correspond au nombre de ces ressources. Rappelons que selon Roegiers, (2003) la complexité d'une situation est tributaire du nombre de ressources et que l'augmentation de leur volume entraînerait l'accroissement des types de traitements. Ceci nous renvoie une fois de plus à interroger le degré de complexité d'une situation en relation avec les différences individuelles. Qu'est-ce qui nous permet de conclure sur ce qui sera complexe pour l'un et non pour l'autre? Un autre élément de réponse se trouve dans la distinction entre ce qui appartient à la tâche et ce qui appartient à l'apprenant. Nous sommes retournée à la notion de la charge cognitive de Chanquoy, Tricot & Sweller, (2007) qui la distinguent des «ressources cognitives» ou «capacité cognitive». La charge cognitive est associée au coût cognitif exigé par la tâche (ex. : mettre en réseau plusieurs textes implique le rappel du texte, la comparaison et l'analyse des informations), alors que les ressources cognitives représentent l'énergie mentale dont l'élève dispose dans un moment déterminé pour un traitement particulier (ex. : l'élève pourrait avoir une mémoire de travail déficitaire ce qui cause un problème lors du rappel des informations importantes du texte). Lorsqu'il s'agit de déterminer la nature et le volume des ressources pour

une situation donnée, on doit évaluer le coût cognitif occasionné par le choix de ces ressources, nécessaires au traitement de la situation.

Souvenons-nous que, dans la hiérarchisation des situations que nous avons abordée précédemment,⁶¹ la mobilisation des ressources devient plus complexe lorsqu'il s'agit de traiter des informations plus exigeantes au plan cognitif, tel qu'elles se présentent dans des situations de compétences. Suivant ce raisonnement, une situation complexe a un coût cognitif élevé en raison du nombre de ressources à traiter, mais aussi de l'articulation (traitement) qui est exigée par ces ressources. Par exemple, comparer des textes à la recherche d'informations semblables est moins exigeant que d'analyser les contenus en vue d'en faire une synthèse et de porter un jugement critique.

Le type d'*articulation* renvoi à la mobilisation des savoirs et savoir-faire exigés par la situation, c'est-à-dire le traitement que l'on demande à l'élève. À ce sujet, Roegiers, (2003) apporte peu de précisions, sauf qu'il souligne le double problème : celui de choisir les contenus de programmes et celui relevant des difficultés de l'élève à accéder à ces contenus en fonction de ses propres représentations. À notre avis, c'est précisément l'aspect de « ce que l'on demande à l'élève » qui pose problème si, préalablement, on ne s'assure pas des exigences de cette demande, c'est-à-dire de ce qu'il en coûte à l'élève pour répondre à la demande. La nature des ressources semble d'une importance capitale. Tricot, (2009, 1998) et Chanquoy, Tricot & Sweller, (2007) abondent dans le sens qu'il y a un coût cognitif engagé par l'agencement de savoirs et qu'il doit y avoir une régulation de la charge cognitive, effectuée par l'Agent, puisque les exigences de tel ou tel type d'articulation (ou mobilisation de ressources) peut avoir un impact différent d'un Sujet à l'autre. La capacité cognitive de l'élève à mobiliser les ressources n'a pas d'incidence sur la complexité de la situation. L'utilisation qu'il

⁶¹ Voir à ce sujet la Figure 6 : Type de situation et mobilisation des ressources, p. 64.

en fera réfère à ses ressources personnelles et à sa capacité cognitive. Ainsi il faut départager ce qui appartient à la situation et ce qui revient à l'élève.

Si l'on reprend notre exemple de SAE, la complexité pourrait être établie au regard du nombre de ressources à mobiliser (trois textes) et du type d'articulation exigé (l'analyse et la synthèse en vue de la production d'un commentaire critique). Cependant, l'élève pourrait ne pas avoir la capacité cognitive suffisante pour mobiliser les ressources parce qu'il arrive difficilement à décoder les mots, parce que le nombre de mots inconnus est trop élevé, parce qu'il n'a pas une fluidité de lecture assez rapide pour lui assurer une compréhension adéquate, etc.

2.1.4.3 Le caractère authentique

Lorsqu'il s'agit d'évaluer le degré de développement des compétences, le caractère authentique d'une situation s'inscrit au premier plan (Laurier, 2005; Scallon, 2004; Tardif, 2006; Wiggins, 1993). Comme nous l'avons déjà mentionné, Wiggins est le précurseur du concept d'authenticité en matière d'évaluation et d'apprentissage. Pour lui, une tâche est authentique si elle soumet, sous la forme d'une problématique, des défis et des rôles à jouer, tout comme les ambiguïtés se présentant dans la vie. Cela prépare les élèves à affronter des problèmes de tous les jours (Wiggings, 1990). Son concept d'authenticité repose sur la construction de sens qui s'effectue quand les nouvelles informations sont liées aux connaissances antérieures et qu'elles se rapportent à des grandes idées⁶². La compréhension est alors reléguée au cœur de l'acte de l'enseignement. Un apprentissage est signifiant pour l'élève et assure la compréhension lorsqu'il peut explorer des questions essentielles et en mobiliser les apprentissages dans de nouveaux contextes (McTighe, Seif & Wiggins, 2004).

⁶² Les grandes idées concernent des thèmes susceptibles de rejoindre des intérêts et questions fondamentales. Les domaines généraux de formation du Programme de Formation de l'École Québécoise en est un exemple.

Pour Wiggins, (1997) la préoccupation de l'enseignant est de fournir des situations qui assurent l'engagement des élèves, le respect des styles d'apprentissage, des niveaux et des intérêts différents. On s'assurera également que les activités donnent lieu à la réflexion et que les apprentissages soient au cœur de l'objectif pédagogique. Selon lui, ces préoccupations sont essentielles à l'enseignement, mais il est peu probable que ces caractéristiques puissent aboutir à une évaluation des apprentissages, adaptée à chaque étudiant lorsque l'activité sera terminée.

Pour contrer ce problème et construire des situations authentiques qui assurent une réelle compréhension, Wiggins, (1997) suggère au concepteur un modèle d'autoquestionnement. Il s'agit pour le concepteur de compléter chaque phrase en ajoutant les actions que peuvent poser les élèves au moment de la réalisation de la situation. Voici comment l'auteur procède :

Complete the following sentence to help construct an authentic, credible performance assessment in any subject matter:

The students *really* understand (the idea, issue, theory, event being assessed) only when they can ...

- provide credible theories, models, or interpretations to explain ...
- avoid such common misunderstandings as ...
- make such fine, subtle distinctions as ...
- effectively interpret such ambiguous situations or language as ...
- explain the value or importance of ...
- critique...
- see the plausibility of the "odd" view that ...
- empathize with ...
- critically question the commonly held view that ...
- invent...
- recognize the prejudice within that ...
- question such strong personal but unexamined beliefs as ...
- accurately self-assess ... (p.22)

La situation authentique se concentre sur la compréhension comme un objectif pédagogique en opposition au traitement isolé des connaissances que l'on peut trouver dans d'autres types de situation. Selon ce principe, la situation authentique

fait référence au complexe et repose sur la mise en place de tâches de haut niveau, signifiantes et réalistes, gravitant autour de questions essentielles qui concernent des concepts clés, permettant précisément de relier des faits ou des connaissances isolés.

Afin d'exemplifier le concept d'authenticité, reprenons notre exemple de SAE. Son caractère authentique vient de la nécessité pour l'élève de se préparer adéquatement en vue la de réalisation de son stage en milieu de travail. Il s'agit donc d'une situation authentique et pragmatique puisqu'il sera appelé à expérimenter réellement des fonctions de travail qui comportent certains risques et qu'il lui est nécessaire d'envisager des moyens de les prévenir. L'élève exploite les textes dans le but d'en tirer suffisamment de renseignements pour lui permettre d'élaborer un jugement critique. À partir de la situation,⁶³ l'élève démontre sa compréhension puisqu'il peut :

- fournir des théories crédibles à partir des informations puisées dans les textes;
- interpréter les données pour expliquer son point de vue;
- éviter de reproduire des malentendus ou fausses croyances véhiculées dans les milieux de travail;
- faire des distinctions subtiles;
- interpréter des situations ambiguës de langue écrite (analogies, jeux de mots);
- expliquer la valeur ou l'importance de la prévention des accidents au travail;
- critiquer le manque de supervision ou les conditions de négligence au travail;
- critiquer les rôles et responsabilités des travailleurs;

⁶³ En supposant que les textes aient été choisis dans le but précis de fournir à l'élève les ressources nécessaires pour qu'il puisse appuyer son argumentation dans ce sens.

- inventer ses propres stratégies de prévention;
- reconnaître les éventuels préjudices face aux jeunes travailleurs dans certaines situations de risque;
- se questionner au sujet de ses convictions personnelles par rapport à la question de la prévention;
- autoévaluer avec précision son degré de compréhension de la prévention en milieu de travail.

Bien que, selon l'auteur, l'authenticité d'une situation implique la signifiante, nous apportons une nuance à propos de ces deux caractéristiques.

2.1.4.4 La signifiante

Une situation peut être authentique sans pour autant être signifiante. Selon Sousa, (2002) une situation signifiante aura beaucoup plus de chance d'être stockée dans la mémoire à long terme, favorisant ainsi le transfert dans d'autres contextes. Mais quelles sont les conditions pour qu'une situation paraisse signifiante pour les élèves? Sans doute, la même situation sera très signifiante pour l'un alors que pour l'autre, elle ne fera aucun sens. La signifiante a un lien étroit avec les représentations de l'élève, l'état du développement de ses connaissances et le contexte de la situation dans lequel se joue l'apprentissage.

Notre exemple proposé de SAE est certainement authentique pour tous les élèves du PFAE. Cependant, pour celui qui n'aspire pas à entrer sur le marché du travail, qui refuse de faire des stages ou pour qui le milieu de travail ne correspond à aucune connaissance ou expérience (représentation mentale), cette SAE ne sera sans doute pas signifiante. Comme il est plus difficile de déterminer les manifestations observables liées aux représentations de l'élève, nous avons choisi de ne pas inclure la signifiante comme critère à notre grille. Néanmoins, la signifiante peut être examinée au regard de deux aspects la motivation et le défi que cela représente pour l'élève.

Scallon, (2005) mentionne que le caractère signifiant contribue à motiver l'élève et à susciter son intérêt, en lui proposant un défi raisonnable. Durand & Chouinard, (2006) précisent que plus la situation se rapproche du réel de la vie de l'élève et qu'elle nécessite la prise en compte de ses préoccupations, plus elle l'incitera à s'investir dans les apprentissages à réaliser. La signifiante joue donc un rôle important dans la motivation par rapport à la tâche.

Avant d'aborder la composante Agent, nous concluons la section composante Objet par la Figure 7 qui regroupe les principales caractéristiques de la SAE discutées dans cette rubrique.

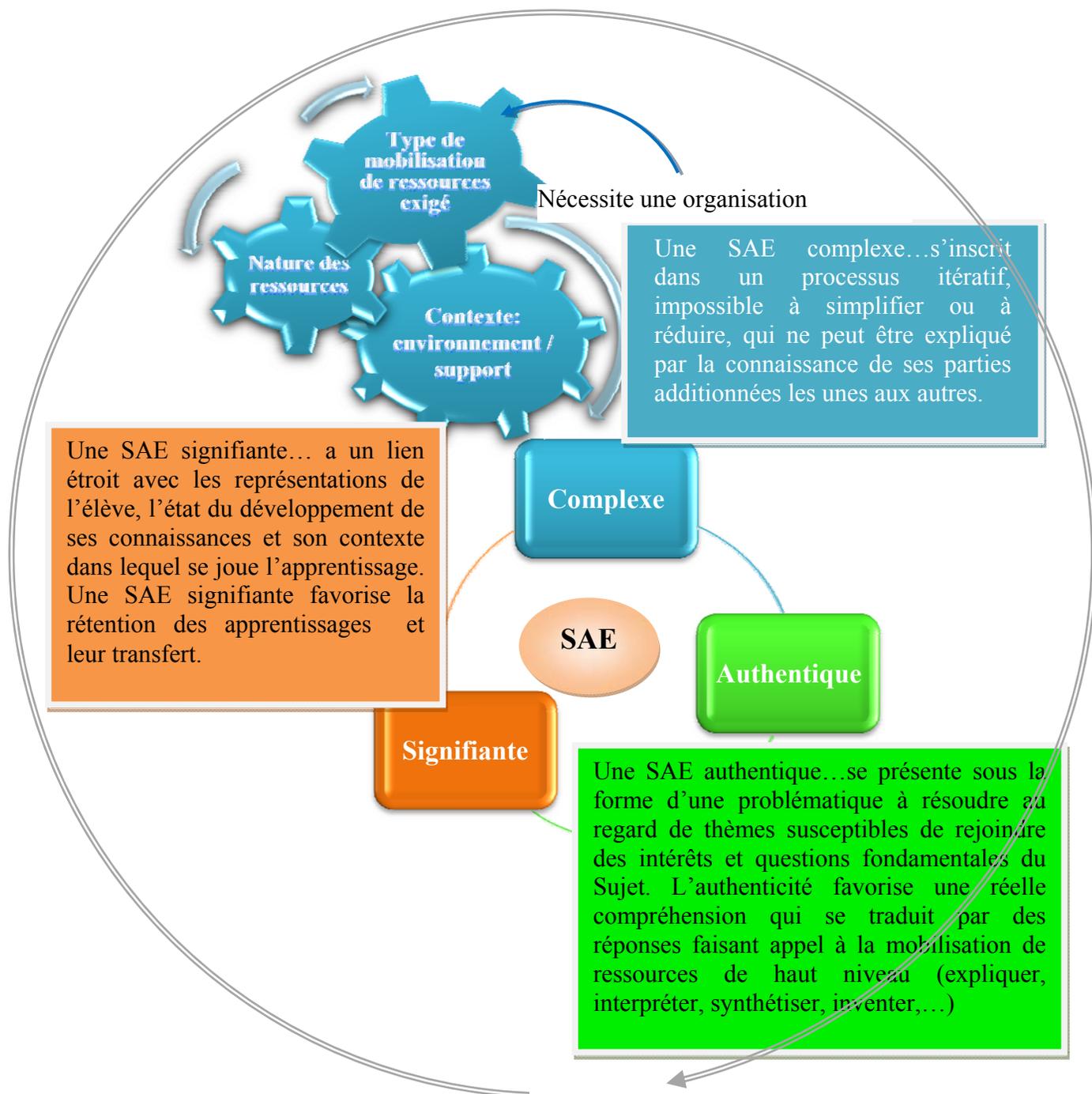


Figure 7 Principales caractéristiques de la SAE

2.1.5 La composante Agent

Rappelons d'entrée de jeu que le modèle de la situation pédagogique de Legendre, (2005, 1993) regroupe sous la composante Agent toutes les ressources (humaines, matérielles ou pédagogiques) pouvant être offertes au Sujet dans le contexte d'une situation pédagogique.

Par extension, nous avons déterminé le personnel enseignant du PFAE comme étant l'Agent principal. D'une part parce qu'il s'agit du principal utilisateur de notre produit pédagogique et, d'autre part, parce qu'il est l'acteur de premier plan en ce qui concerne l'intervention pédagogique auprès des élèves concernés.

Nous avons fait ressortir au chapitre précédent certaines caractéristiques des enseignants, notamment ceux faisant partie du secteur de l'adaptation scolaire. Nous avons également fait mention de leurs besoins didactiques soulevés par le RP. En guise de rappel, nous reprenons les informations recensées dans le rapport de Gaudreau et al., (2008), concernant les enseignants du secteur de l'adaptation scolaire :

- ont une formation en adaptation scolaire et autres;
- ont des formations inégales au sujet de la clientèle EHDAA;
- utilisent peu ou pas de stratégies d'enseignement;
- utilisent principalement des exercices d'application peu favorables au développement de compétences;
- utilisent une pédagogie conventionnelle;
- ne sont pas enclins à suivre des formations sur les TIC (même chez les enseignants qui ont terminé leur formation il y a cinq ans);
- ne sont pas enclins à réinvestir la formation (lorsque reçue) sur les TIC auprès de leurs élèves;

— priorisent l'échange d'information et de matériel pédagogique comme ordre d'importance de l'utilisation de mesure de soutien à l'enseignant.

À notre connaissance, il n'y a pas, à ce jour, de données de recherche sur les enseignants œuvrant au PFAE, puisque ce parcours n'est obligatoire que depuis 2008. Les informations disponibles concernant le rapport qu'entretiennent ces enseignants à la SAE sont rares, voire inexistantes. Nous avons donc, à l'aide d'un questionnaire (Annexe 2, p. 208) réalisé un sondage exploratoire auprès de vingt-cinq enseignants du PFAE. Les visées de ce sondage se voulaient pragmatiques. En effet, comme nous souhaitons que la grille d'analyse soit largement exploitée par les utilisateurs concernés, nous devons prendre en compte certaines données contextuelles, c'est-à-dire des informations concernant leurs connaissances des SAE et leur disposition à les utiliser.

Comme nous ne disposons que des renseignements tirés du questionnaire pour nous permettre de mieux connaître les caractéristiques des enseignants du PFAE par rapport à leurs connaissances et expériences des SAE, nous exposons sommairement au point suivant ces principales informations. Il s'agit ici d'en faire une présentation globale. Les données seront reprises de façon plus détaillée sous forme de tableaux au chapitre de la méthodologie, ainsi qu'au moment de discuter des résultats, tout comme pour la démarche de passation du questionnaire.⁶⁴

2.1.5.1 Les enseignants du PFAE : connaissances et expériences des SAE

Précisons d'entrée de jeu que plus de la moitié des répondants avaient, au moment de la passation du questionnaire, entre six et quinze années d'expérience et que la plupart enseignaient le français, langue d'enseignement, en plus d'autres matières.

⁶⁴ Le questionnaire est explicité à la section traitant de l'instrumentation.

Les données recueillies indiquent que la majorité des enseignants ont reçu de l'information ou de la formation concernant la SAE (21/25) et que plusieurs ont déjà utilisé au moins une SAE auprès de leurs élèves (23/25). Nous observons que ceux ayant utilisé trois SAE ou plus auprès de leurs élèves au cours des huit derniers sont moins nombreux (12/24). Les SAE semblent généralement être en lien avec le développement des compétences d'un programme du PFAE (20/23). La moitié des répondants ont observé une progression chez leurs élèves par rapport aux apprentissages visés par les SAE et une nette majorité d'entre eux ont pu recueillir des informations différentes pour des fins d'évaluation. Enfin une majorité (13/18) a trouvé facile l'utilisation des outils d'évaluation proposés par la ou les SAE. Le tableau IV (Connaissances et expériences des SAE parmi l'échantillon des enseignants au PFAE) expose les données recueillies en ce sens. Il précise, pour chaque item, le nombre de répondants ayant donné une réponse affirmative (oui) et une réponse négative (non).

Tableau IV Connaissances et expériences des SAE parmi l'échantillon des enseignants au PFAE

Items		Oui	Non
1.1	- ont reçu de l'information ou de la formation concernant le concept de SAE	21	4
1.2	- ont utilisé au moins une SAE auprès de leurs élèves	23	2
1.3	- au cours des huit derniers mois, ont utilisé trois SAÉ ou plus auprès de leurs élèves	12	10
1.4	- Ces SAÉ étaient-elles liées au développement d'au moins une compétence ciblée d'un programme du PFAE? (p. ex : trois SAÉ liées au développement de la compétence <i>Lire et apprécier des textes variés</i>)	20	3
1.5	- ont observé une progression chez leurs élèves par rapport aux apprentissages visés par les SAÉ	9	9
1.6	- La ou les SAÉ expérimentée(s) a (ont) permis la cueillette d'informations différentes afin d'évaluer leurs élèves	17	5
1.7	- ont trouvé facile l'utilisation des outils d'évaluation proposés par la ou les SAÉ	13	5

2.1.5.2 Les enseignants du PFAE : leur degré de confort à utiliser les SAE

En ce qui concerne le degré de confort dans l'utilisation des SAE, nous avons pu noter que les enseignants du PFAE sondés affichaient une familiarité relativement élevée, notamment au regard de l'aspect de l'évaluation des compétences. Cependant, malgré le degré de familiarité élevé, l'utilisation de SAE n'est pas fréquente puisque près de la moitié seulement des enseignants n'ont eu recours qu'à trois SAE ou plus au cours des huit derniers mois précédant la passation du questionnaire. Le tableau V (Degré de familiarité de l'échantillon par rapport à l'évaluation des compétences et les difficultés d'apprentissage) illustre les données concernant ce degré de familiarité. Le chiffre 0 indique que le répondant n'est pas du tout à l'aise avec la question alors que le 5 signifie qu'il est parfaitement à l'aise.

Tableau V Degré de familiarité de l'échantillon par rapport à l'évaluation des compétences et les difficultés d'apprentissage

	0 = pas du tout à l'aise → 5 = parfaitement à l'aise	0	1	2	3	4	5
2.1	L'évaluation des apprentissages dans le contexte du PFAE	0	2	5	11	6	0
2.2	La compréhension du concept de situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)	0	0	4	9	12	0
2.3	Les principales caractéristiques d'une SAÉ (authentique, complexe, signifiante)	0	1	3	14	5	2
2.4	L'utilisation de SAÉ auprès des élèves	0	0	4	10	9	2
2.5	La conception de SAÉ	5	1	6	6	6	1
2.6	Les façons de différencier les apprentissages pour répondre aux besoins de tous les élèves	1	0	5	8	11	10
2.7	Les causes possibles des difficultés d'apprentissage	0	1	5	9	10	0
2.8	L'enseignement de stratégies cognitives d'apprentissage (p. ex : prendre des notes, répéter à voix haute, se représenter une image, faire un tableau, un schéma...)	1	0	0	9	12	3
2.9	La connaissance des stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives déployées en lecture	1	2	3	13	6	0
2.10	Les causes possibles des difficultés d'apprentissage en lecture	0	3	3	12	7	0
2.11	Les cibles d'intervention, reconnues pertinentes par la recherche, pour soutenir le développement de la compétence à lire chez les élèves plus âgés qui éprouvent des difficultés en lecture (analyse des mots, fluidité, vocabulaire, compréhension, motivation à lire)	1	3	5	12	4	0
2.12	L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) (utilisation de logiciels, navigation sur Internet...)	0	1	4	10	7	3

Ces informations pourraient ainsi correspondre aux propos de Deniger & Kamanzi, (2004) rapportant les difficultés persistantes chez les enseignants à utiliser les outils d'évaluation mis à leur disposition. Il nous semble important de prendre en compte cet aspect en vue de la réponse aux besoins des utilisateurs de notre produit pédagogique, ce qui sera discuté au chapitre 5.

Les composantes Sujet, Objet et Agent, étant exposées, nous enchaînons maintenant avec l'analyse de la composante Milieu en débutant par la relation d'apprentissage.

2.1.6. La relation d'apprentissage

La relation d'apprentissage regroupe tout ce qui unit le Sujet à l'Objet pour favoriser l'apprentissage (Legendre, 2005). Elle peut donc toucher plusieurs aspects tels la motivation, la structure cognitive, les processus engagés en lecture, etc. Nous avons choisi d'aborder la relation Sujet/Objet en tirant profit de la variable «lecteur» tel que décrite dans le modèle de compréhension en lecture de Giasson, (1990) qui présente trois variables indissociables : le lecteur, le texte et le contexte. Nous décrivons plus particulièrement le lecteur sous l'angle des processus de traitement impliqués lorsqu'il réalise une situation en lecture,⁶⁵ que nous illustrons à l'aide de la figure 8 (Processus de traitement en lecture de Laplante, 2009).

Deux raisons motivent le point de vue adopté. En premier lieu, les processus de traitement impliqués en lecture sont la base de la compréhension. Nous avons déjà soulevé que plusieurs (par exemple Ransby & Swanson, 2003; Roberts, Torgesen, Boardman, & Scammacca, 2008) font ressortir le problème de compréhension en lecture comme étant l'une des principales caractéristiques chez les élèves en difficulté d'apprentissage. Or, les processus décrits plus bas sont susceptibles d'être, à des degrés divers, déficitaires chez le lecteur en difficulté.

En second lieu, la mise en évidence de ces processus contribue à établir certains liens unissant l'élève à la SAE, pouvant contribuer à favoriser l'apprentissage de la

⁶⁵ Le deuxième aspect de la variable lecteur de Giasson (1990) concerne les structures (cognitives et affectives). L'aspect cognitif tout comme les émotions ont déjà été abordés sous la composante Sujet. L'aspect affectif fait également l'objet de la motivation à lire sous la rubrique de la relation d'enseignement.

lecture. En effet, en donnant une visibilité à ce qui se passe dans la tête du lecteur lorsqu'il lit, il devient plus facile d'adapter la situation d'apprentissage en conséquence.

2.1.6.1 Les processus de traitement impliqués en lecture

Laplante, (2009) propose un agencement de l'ensemble des processus impliqués en lecture (Figure 8). Nous expliquons brièvement chacun des éléments présents dans cette figure et fournissons quelques exemples pour mieux illustrer les liens pouvant être établis avec la SAE en lecture.

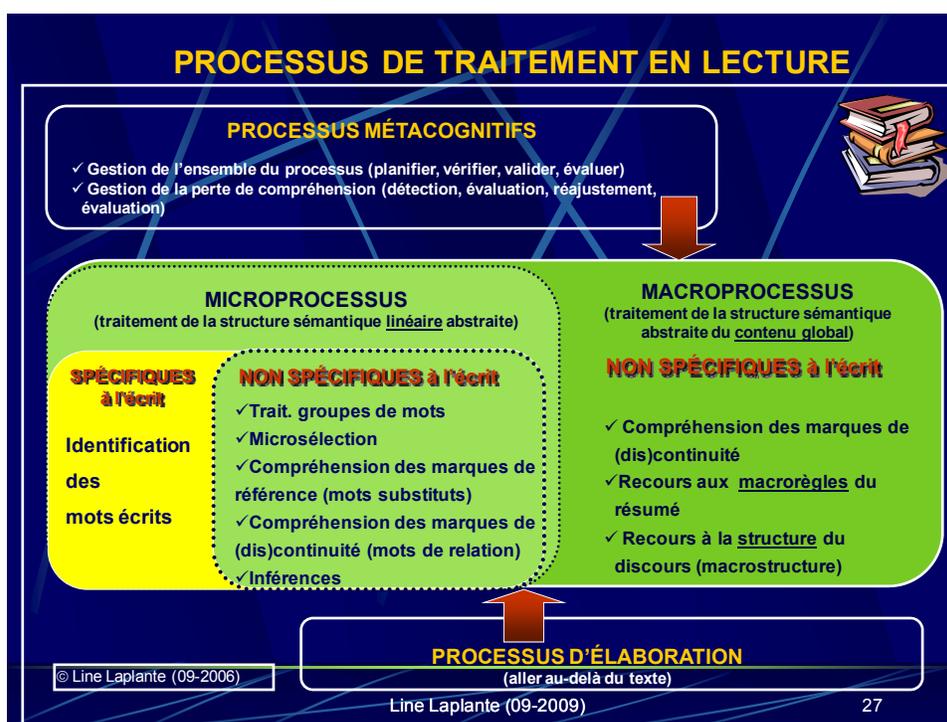


Figure 8 Processus de traitement en lecture de Laplante, (2009)

Les processus métacognitifs guident la compréhension. Ces habiletés s'exercent avant, pendant et après la lecture et sont motivées par l'autoquestionnement. Selon Sousa, (2009) les élèves ayant des difficultés en lecture négligent souvent de se questionner pour valider leur compréhension. L'autoquestionnement avant la lecture peut se faire à l'étape de l'activation des connaissances antérieures qui fait

partie de la préparation de la tâche. Il s'agit alors de permettre de cibler les concepts essentiels à la compréhension de la tâche.

Les microprocessus concernent les habiletés mises en jeu pour gérer la compréhension des phrases. Selon Laplante, (2009) on retrouve les microprocessus spécifiques à l'écrit qui permettent l'identification des mots écrits⁶⁶, dont la reconnaissance instantanée des mots, et les microprocessus non spécifiques à l'écrit incluant le traitement, ou lecture par groupe de mots, qui s'exerce notamment en utilisant les indices syntaxiques et la ponctuation. Ce type de traitement favorise la lecture fluide. Il agit sur la compréhension parce qu'il simplifie le traitement de l'information dans la mémoire à court terme : traiter une unité de mots exige moins d'effort cognitif que de traiter plusieurs mots.

La microsélection est l'habileté qui sélectionne l'information importante à retenir dans la phrase. Giasson, (1990) explique que cette information retenue en mémoire à court terme s'intègre à la suivante, assurant ainsi la compréhension lors de la lecture.

Les marques de référence sont les mots ou groupes de mots qui en remplacent d'autres, par exemple un pronom, un synonyme, un terme générique. Il peut s'agir de marqueurs de relation, comme par exemple « et, ou, puis, d'abord, ensuite, parce que, c'est-à-dire, mais... » (MELS, 2009, p. 69) qui assurent la cohérence du texte soit par les liens dans la phrase (relation entre deux propositions) et entre les phrases.

Les inférences sont les habiletés du lecteur à aller au-delà de la compréhension littérale. Les inférences peuvent être faites à partir des informations que le texte

⁶⁶ *L'identification des mots* écrits réfère aux différents moyens, utilisés pour découvrir la façon de prononcer les mots (par exemple le décodage). *L'identification des mots* se distingue de la reconnaissance du mot qui consiste à « ...reconnaître instantanément (sans analyse) les mots connus à l'oral et à l'écrit » (MELS, 2009, p.70)

livre au lecteur, mais aussi sur la base des schémas personnels du lecteur, c'est-à-dire l'organisation de ses connaissances, élaborées à travers ses expériences antérieures (inférences pragmatiques).

Les macroprocessus servent à comprendre globalement le texte. Les tâches qui demandent un résumé incitent le lecteur à éliminer les informations secondaires et redondantes (suppression) et à identifier l'idée principale (généralisation). Selon Giasson (1990), l'apprentissage de l'utilisation de la structure du texte est un autre exemple impliquant les macroprocessus. La structure du texte fournit des indications pour reconnaître le genre de texte et comprendre l'organisation des idées.

Les processus d'élaboration permettent au lecteur de dépasser le texte. Ils mettent en jeu l'univers des réactions affectives au texte, le jugement, et la façon dont le lecteur intègre les nouvelles informations du texte à ses connaissances antérieures.

Selon Giasson, (1990) ces processus réfèrent à des habiletés nécessaires pour aborder le texte. Ils s'exercent de manière simultanée, chacun contribuant à la compréhension en lecture.

Pour expliquer certains problèmes de compréhension en lecture, Chanquoy, Tricot & Sweller, (2007) proposent une hypothèse qui pourrait compléter celle du déficit des processus impliqués en lecture. En s'appuyant sur les travaux de Gaonac'h et Larigauderie (cités dans Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007), ils mentionnent que le déficit de compréhension proviendrait dans certains cas d'un déficit de la mémoire de travail (MDT). Les élèves parvenant difficilement à faire des inférences, à dégager les éléments d'un texte pour en tirer le sens, ou à utiliser le contexte pour le comprendre pourraient rencontrer certains problèmes de MDT. Cela s'expliquerait par une charge cognitive trop importante dirigée pour le décodage, ne restant plus rien pour la compréhension.

Pour Chanquoy, Tricot & Sweller, (2007) la performance en lecture dépendrait de trois conditions entourant les tâches proposées : 1) elles font appel à des stimuli différents (par exemple, voir et écouter); 2) elles ne sont pas trop difficiles, c'est-à-dire qu'elles réfèrent à l'expertise, à la quantité et la nature des connaissances que possède l'individu; 3) elles correspondent à un certain niveau d'expérience chez l'individu qui renvoie à la pratique et à l'entraînement. Cette dernière condition permettrait à l'individu de mettre en œuvre des automatismes et de libérer ainsi des ressources attentionnelles. Les élèves ayant de la difficulté à traiter plusieurs stimuli à la fois (attention partagée) devraient pouvoir bénéficier de tâches construites selon ces conditions.

D'autre part, Jensen, (cité dans Sousa, 2002) soutient que l'attention constante peut être contre-productive. Il soumet trois conditions qui selon lui sont nécessaires pour permettre l'efficacité de l'attention en classe et aider les élèves aux prises avec un faible bagage de connaissances. Il s'agit : a) d'un temps nécessaire pour traiter consciemment chacune des informations b) d'un moment d'arrêt pour intérioriser les informations c) d'une période d'apprentissage après chaque acquisition d'un nouvel apprentissage. Ces conditions nous apparaissent tout aussi pertinentes dans le contexte de la réalisation d'une SAE, car comme le souligne Tardif, (2006) le caractère développemental de la compétence implique du temps d'appropriation et les apprentissages doivent être étalés sur une certaine période pour une maîtrise progressive.

2.1.6.2 Liens entre les processus impliqués en lecture et la SAE en lecture

Nous venons de dépeindre la relation d'apprentissage unissant le Sujet à l'Objet au regard des processus impliqués en lecture. En nous appuyant sur ce qui est proposé pour illustrer chacun d'entre eux, nous pouvons établir des liens avec certaines qualités que pourrait offrir une SAE en lecture afin de stimuler ces processus.

Ainsi, pour guider la compréhension, la SAE de qualité en lecture offrirait, du point de vue cognitiviste adopté, des pistes d'autoquestionnement. La gestion de la compréhension des phrases étant améliorée par une lecture plus fluide, des exercices de reconnaissance instantanée des mots, ou de la lecture par groupe de mots seraient pertinents, en utilisant notamment les indices syntaxiques ou la ponctuation. La SAE pourrait également favoriser l'apprentissage de la lecture en proposant des tâches faisant appel aux habiletés d'inférence du lecteur en puisant dans le texte, mais aussi dans l'organisation de ses connaissances. Les textes gagneraient à être accompagnés de tâches suscitant des réactions affectives ou le jugement du lecteur tout en permettant d'intégrer les nouvelles informations du texte à ses connaissances antérieures.

De plus, une SAE de qualité s'adressant à des élèves éprouvant des difficultés de l'ordre de l'attention partagée (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007) devrait proposer des tâches sollicitant des stimuli différents, référer à l'expertise, la quantité ou la nature de l'univers des connaissances de l'élève, et lui proposer d'acquérir de l'expérience par la pratique et l'entraînement. Enfin, un temps nécessaire devrait être prévu pour permettre de traiter et d'intérioriser les informations.

Cette synthèse nous autorise à poursuivre vers la relation d'enseignement que nous abordons par des interventions reconnues comme étant efficaces auprès des élèves plus âgés ayant des difficultés en lecture.

2.1.7 La relation d'enseignement et l'intervention en lecture auprès des élèves plus âgés

Dans la présente recherche, la relation d'enseignement fait référence aux éléments unissant le Sujet (l'élève) et l'Agent (l'enseignant) pour favoriser l'apprentissage.

Comme l'une de nos principales préoccupations concerne la réponse aux besoins des utilisateurs⁶⁷, nous avons choisi de traiter les formes d'aide prioritaire que l'enseignant devraient apporter à l'élève au regard des besoins identifiés en lecture. L'apprentissage de la lecture n'étant pas un processus naturel, elle requiert un enseignement systématique approprié et cela est valable tout autant pour les élèves du secondaire que pour ceux du primaire.

Nous avons choisi de mettre en relief certains constats de la recherche portant sur l'intervention considérée efficace auprès des élèves plus âgés présentant des difficultés en lecture. Ces interventions représentent des formes d'aide que l'enseignant peut déployer à l'égard de l'élève concerné.

- *L'état des connaissances portant sur l'intervention efficace en lecture auprès des élèves plus âgés*

En 1997, le Congrès Américain demandait au *Director of the National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)*, en consultation avec *the Secretary of Education* de faire le point sur l'état des connaissances de la recherche en lecture, notamment celles concernant l'efficacité de diverses approches de l'enseignement de la lecture. Le *National Reading Panel (NRP)* ainsi créé produisait en 2000 son rapport dont les sujets à l'étude étaient les suivants : le principe alphabétique (incluant la conscience phonologique et phonémique), la fluidité, la compréhension (incluant l'enseignement du vocabulaire, la compréhension de textes et, la préparation de l'enseignant et l'enseignement des stratégies de compréhension), la formation des enseignants et l'enseignement de la lecture, et enfin l'informatique et l'enseignement de la lecture. De ces sujets à l'étude, les experts du *NRP* se sont prononcés sur cinq domaines essentiels à l'efficacité de l'enseignement en début du processus de la lecture. Il s'agit de la conscience phonologique, la connaissance du principe alphabétique, la fluidité, le

⁶⁷ Les utilisateurs de première ligne étant les enseignants alors que les utilisateurs secondaires sont les élèves.

vocabulaire et la compréhension. Cet accent sur la lecture a donné lieu à une génération de recherches, orientées sur la lecture débutante et la prévention des difficultés. Cependant, comme le soulignent Biancarosa & Snow, (2006) bien que la recherche soit largement avancée pour les élèves du primaire, l'aspect est quelque peu négligé concernant la lecture au secondaire, particulièrement en ce qui a trait à la compréhension, à l'apprentissage par la lecture, et à la lecture de contenu.

Roberts, Torgesen, Boardman & Scammacca, (2008) ont repris les cinq domaines d'intervention émis par le *NRP* pour les ajuster aux élèves plus âgés. Ceci a donné lieu aux domaines suivants : 1) l'étude du mot, 2) la fluidité, 3) la compréhension 4) le vocabulaire et 5) la motivation. De leur côté, Edmonds, Vaughn, Wexler, Reutebuch, Cable, Klingler, Tackett, Wick & Schnakenberg (2009) ont procédé à une synthèse des études menées entre 1994 et 2004 portant sur l'intervention auprès d'élèves plus âgés (de la 6^e à la 12^e année) ayant des difficultés en lecture. Plusieurs cibles d'intervention convergent avec les résultats précédents. Selon eux, la compréhension en lecture peut être interrompue selon que l'élève rencontre un problème avec l'une ou l'autre des cibles suivantes : a) le décodage des mots, incluant l'analyse de la structure; b) la fluidité; c) la compréhension du sens des mots (vocabulaire); d) l'établissement de liens avec les connaissances antérieures; e) l'application des stratégies de compréhension; et f) la régulation de la compréhension. Comme on peut le constater, ces domaines d'intervention s'inscrivent en complémentarité aux déficits relevés dans l'analyse précédente des caractéristiques du Sujet. Les différents auteurs décrivent ainsi la portée de chacune de ces interventions jugées efficaces sur la compréhension en lecture auprès des élèves plus âgés, et donnent des indications au sujet des façons de les appliquer :

L'étude avancée du mot porte, selon Henry, (cité dans Roberts, Torgesen, Boardman & Scammacca, 2008) sur les stratégies nécessaires pour analyser les mots en utilisant le sens et la structure de leurs parties. L'intervention à l'oral se

concentre à la fois sur l'analyse de la morphologie, ou l'analyse des parties significatives des mots (c'est-à-dire les préfixes, les suffixes, les terminaisons flexionnelles et les racines) et l'orthographe. On enseigne aux élèves comment découper les mots difficiles en petites unités familières et à utiliser ces significations connues pour identifier et définir les mots plus longs. Les élèves apprennent aussi à identifier les types de syllabes qui séparent les longs mots en partie. Enfin, ils apprennent à lire par groupes de mots. Selon les auteurs, l'intervention pour l'étude des mots peut améliorer les résultats de la lecture chez les élèves en leur apprenant à être des décodeurs flexibles et en leur donnant accès à l'analyse des mots et aux stratégies de reconnaissance des mots (Scammacca, Roberts, Vaughn, Edmonds, Wexler, Reutebuch, & Torgesen, 2007; Wexler, Edmonds, & Vaughn, 2007). Bien que l'étude des mots ait une incidence sur la compréhension, elle n'est cependant pas suffisante en elle-même.

La fluidité est la vitesse de lecture et l'exactitude des mots. Pour Tindal, Hasbrouk & Jones (cités dans Roberts, Torgesen, Boardman & Scammacca, 2008) un lecteur accompli lit en moyenne de 120 à 170 mots/minute selon la nature et la difficulté du texte. Parce que les bons lecteurs sont en mesure d'automatiser la majorité des mots, leur attention peut se porter vers la compréhension. Les élèves ayant des difficultés en lecture ont une lecture plus lente et plus laborieuse, notamment lorsqu'il s'agit de mots nouveaux et non familiers. Ils sont donc enclins à lire moins ce qui entrave le développement de leur répertoire de mots lus. Comme ils lisent moins couramment, ils comprennent moins ce qu'ils lisent. La fluidité jouant un rôle de facilitateur dans la compréhension et l'intervention dans ce domaine et peut aider les élèves en difficulté de lecture.

Cependant, Roberts, Torgesen, Boardman & Scammacca, (2008) décrivent les effets de l'intervention dans le domaine de la fluidité pour les élèves plus vieux comme étant relatifs : 1) la pratique de la fluidité permet d'augmenter la capacité à identifier les mots automatiquement. L'accroissement du nombre de mots reconnus a une incidence sur le registre sémantique ce qui favorise la

compréhension. 2) l'enseignement de la fluidité et la pratique répétée de mêmes textes peuvent avoir une valeur éducative pour les lecteurs plus vieux ayant des difficultés, mais dans la mesure où l'enseignement et la pratique sont combinés avec des interventions précises, par exemple lorsque la relecture est ciblée sur des passages trop difficiles ou dans lesquels le vocabulaire n'est pas fréquent pour les étudiants. De plus, pour s'assurer que la lecture répétée d'un même passage puisse améliorer la fluidité à lire des textes nouveaux, il faut qu'un grand nombre de mêmes mots soient répétés. Donc, bien que le *National Reading Panel*, (2000) ait trouvé que la lecture répétée avait un impact sur la fluidité générale et sur la compréhension des jeunes lecteurs, des nuances sont à apporter en ce qui concerne les lecteurs plus vieux. Pour Roberts et al., (2008), la recherche n'a pas démontré d'effet significatif de cette intervention sur la compréhension chez les élèves plus âgés.

Pour Willingham (cité dans Roberts, Torgesen, Boardman, & Scammacca, 2008) l'enseignement visant à améliorer la fluidité libère des ressources cognitives, alors que l'enseignement des stratégies de compréhension aux lecteurs plus âgés prévoit des conseils sur l'usage de ces nouvelles ressources disponibles. D'une façon ou d'une autre, l'enseignement de façon stratégique et explicite semble nécessaire.

La compréhension de l'écrit est l'objectif ultime de la lecture. Pour Edmonds & al., (2009) l'un des premiers constats de leur vaste enquête est que l'enseignement explicite de la compréhension en lecture aide définitivement les élèves plus âgés ayant des difficultés en lecture à améliorer leur performance. Selon eux, cette clientèle n'aurait pas reçu un enseignement efficace de la compréhension en lecture durant leur scolarité au primaire. Lorsque les élèves arrivent au secondaire, les enseignants croient, à tort, que parce qu'ils sont capables de lire les mots, ils en comprennent le sens. Ils négligent alors d'enseigner comment aborder les textes pour en comprendre le contenu, comment lire pour apprendre. Ils ajoutent que l'apprentissage par la lecture au secondaire exige un apport plus important des connaissances antérieures et du vocabulaire, et l'utilisation de stratégies de

compréhension. À défaut de quoi, il faut intervenir pour construire avec les élèves ces habiletés.

Les stratégies d'enseignement de la compréhension en lecture retenues par Roberts, Torgesen, Boardman, & Scammacca, (2008) sont les suivantes : 1) l'activation des connaissances antérieures (en utilisant par exemple la stratégie de prédiction avant la lecture); 2) l'utilisation d'organiseurs graphiques pour identifier, organiser et se souvenir des idées importantes; 3) l'enseignement explicite des stratégies d'ajustement de la lecture⁶⁸ permettant de mettre en œuvre les stratégies de dépannage de compréhension lorsqu'ils tombent en panne (par exemple : noter les mots confus et les concepts difficiles, se créer des images mentales, faire une pause après chaque paragraphe pour résumer, relire un passage, reformuler, utiliser le contexte et le décodage pour identifier les mots inconnus ou les nouvelles idées).

Les stratégies de questionnement permettent aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage de faire émerger leurs connaissances antérieures en lecture et assurent une meilleure compréhension. L'enseignement réciproque constitue une approche efficace (Edmonds et al., 2009) qui utilise le questionnement, aide les élèves à faire des synthèses, à clarifier le contenu de textes et à faire des prédictions (Sousa, 2009).

Le vocabulaire est compris au sens de répertoire lexical. L'intervention est donc abordée ici au regard de l'augmentation du bagage lexical de l'élève plus vieux, ayant des difficultés d'apprentissage en lecture.

Au secondaire, les élèves doivent apprendre un vocabulaire nouveau, souvent spécifique et lié à des contenus à l'étude par exemple en sciences ou en

⁶⁸ Edmonds et al., (2009) réfère à « *monitoring understanding* » que nous traduisons par régulation de la compréhension.

mathématiques. Pour Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei (cités dans Roberts et al., 2008) cet apprentissage peut être facilité par un enseignement explicite mettant l'accent sur des définitions simples, des exemples et des contre-exemples, et le recours aux cartes sémantiques qui tiennent compte de la fréquence et de l'utilisation possibles d'un nouveau mot. L'enseignement explicite de mots clés est particulièrement efficace.

Selon Stahl & Fairbanks, (cités dans Roberts et al., 2008) l'exposition répétée à des nouveaux mots est également essentielle. Les mots ont souvent plusieurs significations. Les élèves gagnent à s'exercer à lire ces mots dans une variété de contextes structurés qui représentent la diversité de significations. Jusqu'à douze expositions peuvent être nécessaires pour développer la compréhension profonde d'un nouveau mot (McKeown, Beck, Omanson, & Pople, cités dans Roberts, Torgesen, Boardman, & Scammacca, 2008). Les stratégies d'étude du mot peuvent soutenir l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire.

Dans un autre rapport portant sur l'intervention auprès d'adolescents pour améliorer la lecture, Biancarosa & Snow, (2006) déterminent 15 éléments qui doivent être pris en compte de manière flexible dans une variété de combinaisons pour l'amélioration de la littératie auprès des élèves : 1) l'enseignement explicite de la compréhension; 2) l'enseignement des principes efficaces intégrés au contenu (c'est-à-dire l'utilisation des sujets à l'étude pour l'enseignement des habiletés de lecture et d'écriture); 3) la motivation à lire; 4) l'apprentissage collaboratif (ce qui implique l'interaction avec les élèves les uns les autres autour d'une variété de textes); 5) le tutorat stratégique (avec lecture individualisée intensive, écriture, et un enseignement de contenu au besoin); 6) la diversité de textes et de sujets, incluant des niveaux variés de difficulté; 7) la création littéraire intensive (incluant l'enseignement relié à la nature des tâches d'écriture); 8) une composante technologique (utilisant la technologie comme un outil pour l'enseignement d'un sujet de littératie); 9) l'évaluation formative en cours d'apprentissage pour évaluer le niveau de progression des élèves; 10) l'étendue de

temps nécessaire à l'enseignement de la littératie; 11) le perfectionnement professionnel; 12) une évaluation sommative des élèves et des programmes plus formelle incluant des données pour la recherche; 13) le travail d'équipe des enseignants interdisciplinaires qui se réunissent régulièrement pour discuter des étudiants et harmoniser l'enseignement; 14) le leadership des directeurs d'école et des enseignants qui ont une solide compréhension des moyens d'enseigner la lecture et l'écriture pour l'ensemble des élèves de l'école; 15) un programme de littératie clair et interdisciplinaire, pouvant être coordonné avec la communauté.

Enfin, *la motivation à lire* constitue l'un des domaines importants en matière d'interventions jugées efficaces pour l'apprentissage de la lecture chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Roberts, Torgesen, Boardman, & Scammacca, 2008). Or, la motivation à lire et la compréhension sont intimement liées. Selon Guthrie & Davis, (2003) la compréhension de la lecture est active et nécessite des efforts de conscience stratégique pour traiter un texte, en particulier quand il s'agit d'un texte complexe. Les élèves motivés veulent comprendre le contenu du texte et l'effort qu'ils fournissent permet d'accroître le traitement. Comme ils lisent souvent avec l'intention de comprendre, ils acquièrent, par conséquent, une meilleure compétence en compréhension de lecture. Comme le soulignent Morgan & Fuchs (cités dans Roberts, Torgesen, Boardman, & Scammacca, 2008) les mauvais lecteurs manquent souvent de motivation, ce qui limite les possibilités de construire du vocabulaire, d'améliorer la compréhension et de développer des stratégies de lecture.

Guthrie & Davis, (2003) se sont intéressés aux pratiques pédagogiques qui favorisaient la motivation à lire chez les élèves du début du secondaire (*middle school*) ayant des difficultés en lecture. Les auteurs proposent un modèle d'engagement en littératie destiné à soutenir les enseignants œuvrant auprès des adolescents ayant des difficultés en lecture. Ce modèle repose sur six pratiques pédagogiques en contexte de classe. Il s'agit : 1) de construire des objectifs d'apprentissage en lecture qui intègrent à la fois la compréhension de la lecture et

le sujet dans un domaine de connaissances particulier; 2) d'utiliser des textes reliés à des situations du monde réel des élèves, c'est-à-dire de contextualiser les textes; 3) d'offrir une profusion de livres et de matériels intéressants; 4) de permettre à l'élève de choisir ses lectures parmi les documents à lire; 5) d'enseigner explicitement des stratégies de lecture importantes; et 6) d'encourager la collaboration et les interactions sociales dans de nombreux aspects de l'apprentissage.

Le tableau suivant (Tableau VI, La relation d'enseignement et l'intervention jugée efficaces en lecture chez et les lecteurs en difficulté plus âgés) résume les principales formes d'aide regroupées sous la relation d'enseignement, pouvant être proposées aux élèves plus âgés ayant des difficultés en lecture.

Tableau VI La relation d'enseignement et l'intervention jugée efficaces en lecture chez et les lecteurs en difficulté plus âgés

CIBLE	INTERVENTION
Étude avancée du mot	Enseigner spécifiquement : l'analyse des parties significatives des mots (morphologie, qui implique préfixes, suffixes, terminaisons flexionnelles et racines); l'orthographe; la segmentation des mots longs en unités plus familières; la lecture par groupes de mots.
Fluidité	Fournir des tâches de lecture répétée d'un même passage sous l'une ou les conditions suivantes : — un grand nombre de mêmes mots y est répété; — le passage est particulièrement difficile; — les mots sont particulièrement difficiles.
Vocabulaire lexical	Enseigner explicitement le sens des mots nouveaux et difficiles Enseigner explicitement les mots clés Offrir plusieurs contextes d'exposition des mots nouveaux et difficiles représentant la diversité des significations possibles
Compréhension	Enseigner la structure des textes Prendre en compte le répertoire des connaissances et des expériences des élèves au regard du sujet à l'étude Activer les connaissances antérieures et enseigner leur rôle dans l'apprentissage Enseigner explicitement les stratégies de compréhension (prédiction; organisateurs graphiques; ajustement de la lecture à l'aide de l'annotation de mots confus ou de concepts difficiles, de création d'images mentales, de résumer, de paraphrase, de reformulation, de l'utilisation du contexte et du décodage pour identifier les mots inconnus ou les nouvelles idées...)
Motivation à lire	Intégrer des objectifs de compréhension de lecture aux contenus d'apprentissage disciplinaires, en utilisant des textes contextualisés à la réalité des élèves; Offrir un choix varié de supports de lecture; Permettre aux élèves de choisir parmi ce matériel varié; Multiplier les contextes d'apprentissage collaboratifs et les interactions sociales autour des textes.

Ces formes d'aide peuvent constituer des choix pédagogiques que l'enseignant juge opportun d'incorporer à l'objet d'apprentissage. À ce titre, elles peuvent être

redéployées au cœur de la relation didactique puisque celle-ci concerne les liens entre la SAE et l'enseignant.

La prochaine section aborde la relation didactique, dernière composante du modèle adapté de la situation pédagogique de Legendre (2005) en mettant en évidence ce qui unit l'Objet (la SAE) et l'Agent (l'enseignant).

2.1.8 La relation didactique à travers la motivation de l'enseignant à piloter la SAE

La relation didactique unit de manière biunivoque l'Objet (la SAE) et l'Agent (l'enseignant). Selon Legendre (2005), l'Objet est tributaire des ressources dont l'Agent dispose. Par le fait même, l'état des connaissances de l'enseignant et le niveau de ses compétences à élaborer ou à utiliser efficacement la SAE doivent être mis à jour. Nous venons d'exposer les connaissances pouvant être utiles à l'enseignant désireux de mettre en œuvre une SAE de qualité pour soutenir l'apprentissage des lecteurs en difficulté plus âgés. Cependant, même si la SAE présente un degré de qualité exceptionnelle, son efficacité auprès de la clientèle concernée peut demeurer mitigée si l'enseignant ne croit pas en son potentiel d'exploitation et s'il ne mobilise pas lui-même ses propres ressources au profit de la mise en œuvre de la SAE.

Cette section expose la relation didactique en mettant en relief les éléments qui concourent au pilotage de la SAE par l'enseignant. Cet exercice vise à dégager certaines conditions propices à l'utilisation éventuelle de notre grille d'analyse, se trouvant directement liée à l'emploi de la SAE.

La motivation de l'enseignant à piloter la SAE

Rappelons d'entrée de jeu que la SAE a une valeur instrumentale et qu'elle est l'outil privilégié par le MELS pour rendre opérationnel les programmes par compétences (MEQ, 2001). Les attentes ministérielles quant au changement des

pratiques du personnel enseignant sont donc campées. Cependant, comme le stipule l'article 19 de la loi de l'instruction publique, l'enseignant a le droit de choisir les modalités d'interventions pédagogiques et les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés (L.I.P., 2010). Nous avons souligné les difficultés persistantes chez les enseignants à utiliser les outils mis à leur disposition (Deniger & Kamanzi, (2004). Bien que la SAE puisse offrir un outil efficace pour le développement et l'évaluation des compétences, son utilisation ne semble pas être répandue. Dans ce contexte, quels sont les éléments pouvant contribuer au pilotage de la SAÉ par l'enseignant? Nous avons choisi d'aborder la question par l'intermédiaire de la motivation.

L'utilisation de SAE est un aspect relativement nouveau dans la pratique pédagogique des enseignants, plus particulièrement au PFAE. Cette nouveauté place ces derniers dans une posture d'apprenants. Nous nous sommes appuyée sur le modèle de la dynamique motivationnelle de l'élève de Viau, (2004) pour expliquer les conséquences de ce contexte nouveau qu'est celui du pilotage de la SAE chez l'enseignant.

Selon Viau, (2004) la dynamique motivationnelle qui intervient chez l'apprenant lorsqu'il réalise une tâche d'apprentissage est générée par trois perceptions liées à la tâche à réaliser : celles des perceptions 1) de la valeur de la tâche, 2) de sa compétence à l'accomplir, 3) du contrôle qu'il est en mesure d'exercer sur celle-ci. Dans la conjoncture du changement de paradigme, l'enseignant se trouve dans une position d'apprenant. On assiste alors à la même dynamique motivationnelle que celle en présence chez l'élève en situation d'apprentissage. Ainsi, si l'enseignant croit en la valeur de la tâche (le pilotage de la SAE), parce qu'il y voit des bénéfices, s'il se sent compétent à la réaliser parce que le défi est ajusté et réaliste et qu'il est en mesure d'en contrôler le déroulement, il choisira probablement de s'engager et de persévérer, malgré les difficultés qui se présentent, parce qu'il aura confiance à les surmonter. Nous avons cherché à placer en contexte de la relation didactique chacune des perceptions de l'enseignant au regard de l'objet.

1) *La valeur de la tâche*

Un des facteurs pouvant agir sur la perception de la valeur de la tâche est sans doute les résultats obtenus en termes d'apprentissage chez le Sujet. C'est ce que De Ketele & Gerard, (2007) nomment les résultats effectifs par rapport aux effets attendus sur le terrain (EAT)⁶⁹. Ces résultats permettent d'évaluer l'Objet.

2) *Le sentiment de compétence à l'accomplir*

Si l'enseignant ne se sent pas compétent à utiliser la SAE, il y a peu de chance qu'il refasse l'expérience. Plusieurs facteurs peuvent influencer le sentiment de compétence, notamment la perception de l'enseignant de son niveau de ses connaissances, nécessaires pour assurer un enseignement de qualité en lecture. Sur ce point, plusieurs auteurs (par exemple, Ecalle & Magnan, 2003; Fayol & Morais, 2004; Giasson, 2003) s'entendent sur le fait que la lecture est complexe et qu'elle nécessite un enseignement systématique. Le but ultime de la lecture étant de comprendre, le lecteur doit, pour y arriver, posséder des connaissances et faire appel, comme nous l'avons déjà mentionné, à des processus de traitement qui seront activés selon le contexte de lecture ou le niveau de difficulté rencontré. Pour dispenser un enseignement systématique en lecture, l'enseignant doit posséder les connaissances suffisantes pour identifier les caractéristiques cognitives et métacognitives efficaces et déficientes chez leurs élèves. Ces connaissances peuvent être regroupées comme suit : connaissances sur la langue⁷⁰, connaissances sur les processus de traitement en lecture et connaissance de l'acte de lire et des

⁶⁹ Les auteurs traitent de la qualité du système éducatif et propose des critères qui seront discutés plus loin sous la rubrique abordant la notion de qualité de la SAE.

⁷⁰ Les connaissances sur la langue concernent le vocabulaire (lexique) ou tout ce qui entoure la connaissance du sens des mots et leur reconnaissance à l'écrit : les connaissances orthographiques, en rapport à l'écriture du mot en entier, à la séquence des lettres, aux parties du mot; l'orthographe, qu'il faut envisager au plan de la lecture dans le sens de la reconnaissance de la bonne orthographe. La syntaxe est relative aux règles grammaticales, à la structure des phrases et aux relations entre les éléments qui les constituent.

modèles scientifiques en lecture. Pour une mise en œuvre efficace d'une SAE en lecture, l'enseignant devrait donc posséder ces connaissances.

Une formule d'accompagnement concernant une démarche d'enseignement différenciée en lecture a été menée sur le terrain⁷¹ auprès d'enseignants du PFAE. Les données secondaires rapportées dans le rapport décrivant cet accompagnement soulignent que les enseignantes connaissaient peu le programme de français, langue d'enseignement, qu'elles utilisaient auprès de leurs élèves. Selon leurs témoignages, les stratégies de lecture étaient totalement absentes de leur pratique pédagogique.⁷²

3) *La perception de contrôlabilité*

La troisième perception concourant à la motivation de l'enseignant à piloter la SAE peut être attribuée à la contrôlabilité. Selon Viau, (1994) l'apprenant qui perçoit le degré de contrôle qu'il a sur la réalisation d'une activité est un facteur déterminant de son engagement. Ainsi, s'il se sent obligé de réaliser une démarche dont il n'est pas convaincu du résultat, il y a peu de chance qu'il s'engage ou qu'il persévère.

La contrôlabilité, tout comme les autres perceptions relève du domaine personnel. Findley & Cooper (cités dans Viau, 1994) ont recensé plusieurs études portant sur la perception de contrôlabilité qui démontrent une influence positive sur cette perception et sur la performance. Pour être en contrôle de son apprentissage, en

⁷¹ Nous avons mené cette expérimentation qui consistait à mettre à l'essai une démarche d'interventions différenciées en lecture auprès d'élèves du PFAE, incluant l'utilisation d'outils de consigne et d'évaluation. L'expérimentation et l'accompagnement se sont échelonnés sur une période de six mois totalisant six journées. Le projet impliquait la participation d'une conseillère disciplinaire en français, une conseillère pédagogique en adaptation scolaire, deux enseignantes à la formation préparatoire au travail et une personne ressource du ministère de l'éducation du loisir et du sport.

⁷² Ces témoignages sont disponibles à l'adresse suivante : <http://zoom.animare.org> (#5122, publié le 02-11-2010)

l'occurrence la mise en œuvre de la SAE, l'enseignant doit exercer une régulation constante des étapes de la réalisation et s'assurer que chacune soit réussie, comprise ou corrigée. Comme le mentionne Jorro, (2000) il ne s'agit pas de viser la conformité, mais d'envisager une démarche constituant une amélioration, un progrès. Or, un enseignant qui vit peu de succès, voire des échecs, suite à l'utilisation de SAE, sans possibilité d'en comprendre les erreurs commises, sera peu enclin à reproduire l'expérience.

En résumé, pour que la relation didactique unissant la SAE et l'enseignant repose sur une base solide, il ne suffit pas de considérer uniquement l'état des connaissances de l'enseignant et le niveau de ses compétences à élaborer ou à utiliser efficacement une SAE. Il faut également que l'enseignant croie en la valeur de l'outil et qu'il puisse valider la pertinence de son utilisation par des résultats concluants auprès de ces élèves. Or, l'utilisation de la SAE est également tributaire du contexte de la réalisation dont l'enseignant est un maître d'œuvre important.

Nous avons analysé jusqu'à présent les différentes composantes de la situation pédagogique et les rapports qu'elles entretiennent entre elles. Que retenir de l'ensemble des caractéristiques inventoriées au sujet des composantes et des relations associées qui pourraient soutenir un référentiel de critères, nécessaires à l'analyse de la qualité de la SAE? On ne peut répondre à cette question sans avoir préalablement cerné le concept de qualité auquel on réfère. La prochaine section aborde ce concept sous l'angle qui nous préoccupe, soit la qualité d'une SAE.

2.1.9 La situation d'apprentissage et d'évaluation de qualité

Puisque notre produit pédagogique vise l'analyse de la qualité de la situation d'apprentissage et d'évaluation, nous ne pouvons conclure ce chapitre sans tenter de circonscrire la notion de qualité, dont les usages sont nombreux. Nous avons choisi de conclure avec cette notion plutôt que de la traiter en premier parce que la

qualité postule une identification des composantes de la situation pédagogique et des relations qui les unissent; nous ne pouvons donc traiter de la qualité sans préalablement avoir analysé cet ensemble. Ainsi, l'étayage des différents concepts qui ont été présentés tout au long de ce chapitre a conduit, de manière implicite, à construire notre représentation de la notion de qualité.

La notion de qualité

L'élément pivot dans l'analyse de la qualité est la définition des critères. Dans une réflexion portée sur la qualité et le pilotage du système éducatif, De Ketele & Gerard, (2007) abordent la notion de qualité en termes de rapports entre l'objet de référence et ce qui est utilisé pour la comparaison en guise de critère, soit le référentiel. Mais ils ajoutent que puisque le système éducatif est une organisation constituée de plusieurs composantes fondamentales qui interagissent entre elles, la qualité devrait reposer sur un ensemble de rapports établis en comparant les composantes entre elles, l'une servant de référentiel à l'autre et vice et versa. Selon eux, nous ne pouvons parler de *la* qualité du système, mais bien *des* qualités, au sens pluriel du terme.

C'est sous cet angle que nous avons envisagé l'analyse du concept de qualité. La réflexion des auteurs nous amène à établir une correspondance entre le système éducatif et le modèle de la situation pédagogique de Legendre, (2005). Tous les deux impliquent des composantes et des relations qui les unissent. La mise en œuvre de la SAE, serait alors vue comme une action particulière au sein d'un système. Le référentiel de critères, pouvant servir à déterminer *les* qualités de la SAE, serait alors constitué en prenant appui sur les caractéristiques favorables de la principale composante concernée, l'Objet (la SAE) ainsi que sur celles des différentes relations. Par exemple, une SAE de qualité serait considérée selon la qualité de ses propres caractéristiques, c'est-à-dire *l'authenticité et la complexité*, mais également sous l'angle des caractéristiques favorables pouvant être attribuées

à la relation d'enseignement, comme les choix pédagogiques ou l'intervention ciblée par l'enseignant visant à répondre aux besoins d'apprentissage du lecteur.

Transformation des caractéristiques favorables en qualités

Dans le présent chapitre, nous avons conclu chacune des sections en résumant les principales caractéristiques des composantes et des différentes relations entre les composantes. En nous inspirant de ces résumés, nous avons revu ces caractéristiques en considérant comment elles pouvaient être transformées en un référentiel de qualités. Nous avons pu dégager plusieurs qualités de la relation d'apprentissage, de la relation d'enseignement et de la relation didactique. Les caractéristiques de la SAE déjà identifiées nous apparaissaient suffisamment claires pour qu'elles soient définies comme synonymes de qualités. Quant aux deux autres composantes, soit le Sujet et l'Agent, leurs caractéristiques identifiées nécessitent un traitement pour qu'elles soient transformées en qualités. Ce type de traitement relève de la méthodologie que nous avons choisi d'utiliser. Nous abordons cette partie dans le prochain chapitre.

La figure 9 de la page suivante porte sur la synthèse des qualités et caractéristiques attribuables aux composantes et aux relations de la situation pédagogique et présente le fruit de cette réflexion. Le but consiste à dégager les principales qualités pouvant constituer un référentiel de critères servant à l'analyse d'une SAE de qualité.

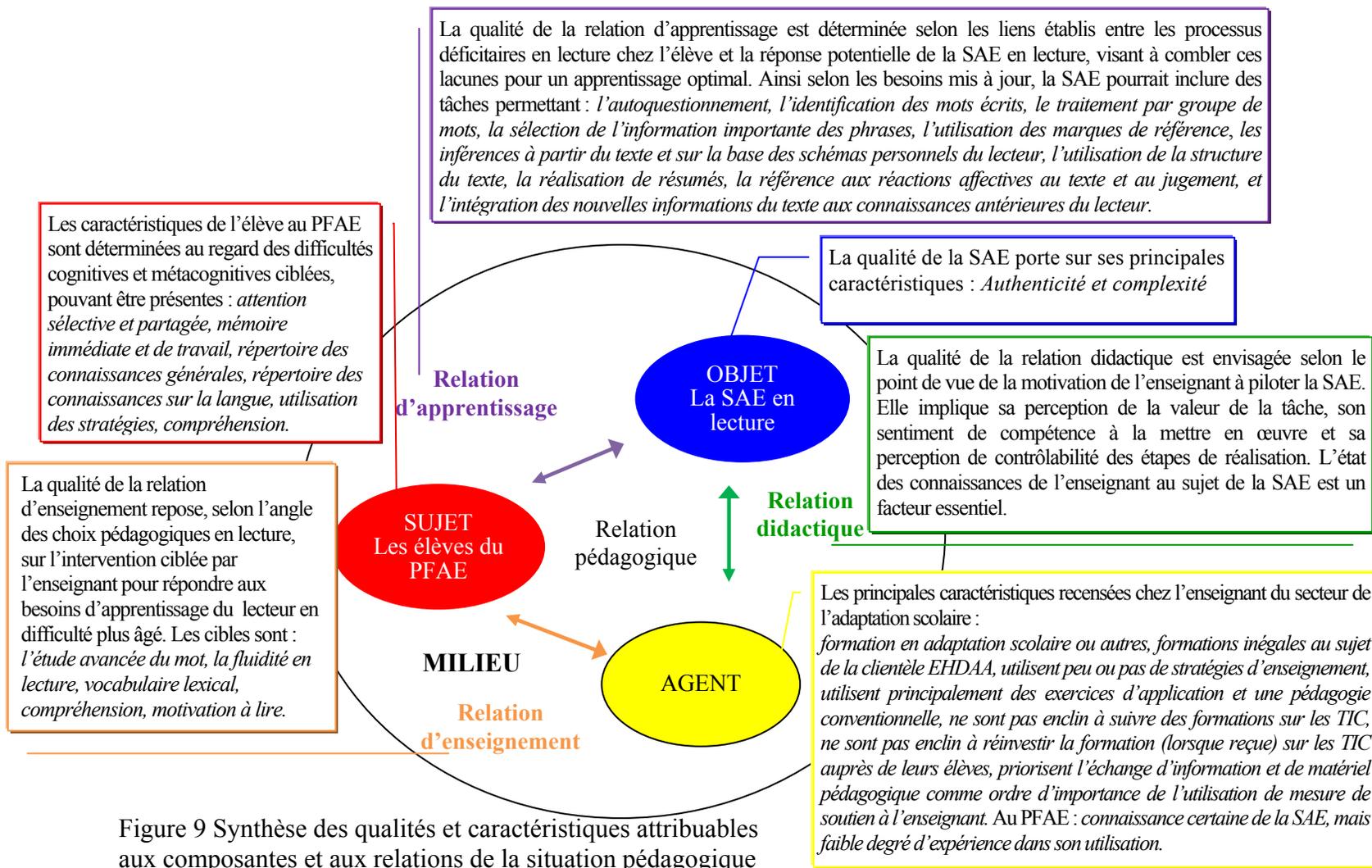


Figure 9 Synthèse des qualités et caractéristiques attribuables aux composantes et aux relations de la situation pédagogique

SYNTHÈSE

Le travail théorique réalisé

Le modèle de la situation pédagogique de Legendre, (2005) a servi de guide pour la construction de notre cadre conceptuel. Ce modèle écosystémique a permis de mieux comprendre la place qu'occupe la SAE au sein de ce système et de saisir la complexité de ses ramifications vers les autres composantes du modèle car, comme le souligne Morin, (2002) la complexité fait appel à la notion de système et à l'interaction des unités qui le composent.

Comme nous ne pouvions isoler la SAE de son contexte, nous avons mis à jour les principales caractéristiques découlant des relations biunivoques qui relient les composantes entre elles, ainsi que celles des autres composantes du modèle. Les qualités pouvant être attribuées à la SAE ont ensuite été déterminées à partir de ses caractéristiques, mais aussi selon les caractéristiques favorables aux relations, didactique, d'apprentissage et d'enseignement. Cette transformation des caractéristiques favorables en qualités est attribuable au fait que, tout comme le précisent De Ketele & Gerard, (2007) la qualité est une question de rapports et lorsqu'il s'agit d'une organisation, ces rapports peuvent être établis en comparant les différentes composantes de l'organisation entre elles. Ainsi, les relations de l'écosystème dans lequel est issue la SAE deviennent des référents au concept de qualité. Chaque rapport devient alors un critère de qualité et la qualité d'une SAE se décline en termes de qualités plurielles. Puisque nous avons traité le concept de qualité au sens pluriel et que les qualités de la SAE ont été mises à jour, il est maintenant plus approprié de transformer nos questions de recherche en constats.

Les constats de la recherche

Notre question générale de recherche était la suivante : *quelles sont les caractéristiques d'une SAE de qualité?* Cette question était suivie d'une sous-

question : *comment l'enseignant peut-il s'assurer que les SAE utilisées soient de qualité?* Étant mieux informée par la réalisation du travail théorique, nous pouvons maintenant reconsidérer notre premier questionnement et le moduler en constats. Ces derniers permettront de mieux contextualiser la suite de nos travaux en vue une recherche-développement, et de guider notre travail méthodologique.

Étant donné que:

- 1- La SAE est sous utilisée par les enseignants en adaptation scolaire et que ceux œuvrant au PFAE (Agent) semblent peu ou mal expérimentés pour répondre aux besoins des élèves plus âgés présentant des difficultés en lecture;
- 2- Les caractéristiques essentielles d'une SAE (Objet) ne sont pas toujours clairement définies;
- 3- Les paramètres à considérer dans une SAÉ en lecture destinée aux élèves plus âgés ayant des difficultés en lecture (Sujet), notamment ceux du PFAE ne sont pas définis;
- 4- L'articulation correcte des composantes Agent, Objet et Sujet dans les SAE utilisées auprès des lecteurs en difficulté du PFAE est discutable.

Cette recherche propose de centrer son objectif dans le développement d'une grille d'évaluation des situations d'apprentissage et d'évaluation en lecture en tant que réponse didactique aux besoins pédagogiques des enseignantes et enseignants qui œuvrent auprès des élèves du parcours de formation axée sur l'emploi.

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre expose la démarche méthodologique utilisée pour atteindre notre objectif de recherche, soit l'élaboration d'une grille permettant l'analyse de la qualité de situations d'apprentissage et d'évaluation en lecture, destinées aux élèves du parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE).

Puisque notre principale préoccupation concerne l'examen de la qualité des SAE et que le parcours emprunté pour circonscrire cette qualité est la recherche de réponses à des besoins soulevés par les utilisateurs, il allait de soi que nous optons pour une méthodologie qui nous permettrait d'aller dans cette direction. La méthode de l'Analyse de la valeur pédagogique (AVP) de Roque, Langevin & Riopel, (1998) se prête bien à notre question de recherche. D'un côté, elle offre de circonscrire la problématique sous l'angle des besoins généraux des futurs utilisateurs du produit⁷³ et de l'autre, elle procède à l'analyse des fonctions de l'outil au regard de ces besoins.

La première partie de ce chapitre est consacrée à la présentation du modèle de l'AVP et à la manière dont sa première phase, la préconception, a été élaborée. Il s'agit ici de procéder à la sélection des données de la problématique et du cadre conceptuel qui viennent préciser les objectifs visés par le produit pédagogique en développement. C'est aussi le lieu où s'effectue la prise en compte des caractéristiques des utilisateurs secondaires (Sujet) et celles de la situation d'apprentissage et d'évaluation (Objet). Enfin, la description de l'échantillonnage et l'analyse de ses besoins généraux (Agent) complètent cette phase.

La deuxième partie de ce chapitre porte sur la phase II du modèle de l'AVP, soit l'analyse fonctionnelle consistant à trouver toutes les fonctions potentielles que

⁷³ Lorsqu'il est question de produit, nous référons à notre grille d'analyse de la qualité de SAE.

pourrait remplir le produit pédagogique idéal (Langevin, 2007). Il s'agit de la phase la plus importante du modèle, car elle oriente la recherche de solutions aux besoins exprimés des utilisateurs. Nous décrivons l'instrumentation et les procédés d'analyse propres au modèle, qui misent sur la combinaison de trois techniques précises que nous détaillons. Cette phase comprend également l'élaboration du Cahier des Charges Fonctionnel qui ordonne les fonctions potentielles retenues en fournissant les prescriptions relatives à la construction du prototype.

En troisième partie, nous abordons les étapes six et sept de la phase III du modèle de l'AVP. Dans le modèle original, cette phase inclut les trois dernières étapes : 6- la conception du prototype initial, 7- sa mise à l'essai et 8- son appréciation. Comme le contexte de cette recherche s'en tient à une validation d'experts et ne concerne pas une mise à l'essai à large échelle, nous décrivons sous ce chapitre la première étape de la phase III, soit la conception du prototype initial, suivie de l'étape sept, évaluations et modifications dans laquelle les commentaires des experts ont été utilisés pour améliorer le produit. Quant à l'étape de l'appréciation du produit final, elle sera abordée au quatrième chapitre, alors que nous analysons l'ensemble des résultats obtenus.

3.1 Présentation du modèle de l'analyse de la valeur pédagogique (AVP)

L'AVP est une méthodologie de développement de produits pédagogiques à trois phases (Rocque, Langevin & Riopel, 1998) dont chacune joue un rôle particulier dans la conception du produit. Il s'agit d'une méthodologie adaptée de l'ingénierie, offrant la particularité de valider un produit à travers les phases de sa conception, et non lorsque son développement est terminé. Ainsi, elle prévoit mettre à contribution plusieurs personnes touchées de près ou de loin par le produit, autant les concepteurs que les utilisateurs du produit. Comme cette méthodologie s'applique à un prototype en phase de conception et de mise au point, elle assure l'ajustement des interventions nécessaires, lors du déroulement de la démarche. Pour ces raisons, elle offre un cadre pertinent dans le contexte d'une recherche de développement. Le modèle de recherche de développement technologique de Nonnon, (1993) a été envisagé, mais non retenu. Il s'apparente beaucoup au modèle choisi. Il s'agit d'un modèle en sept étapes : Énoncé du problème, Analyse, Design, Réalisation, Implantation, Appréciation et Système, offrant des allers-retours possibles entre les phases de Design, de Réalisation, d'Implantation et de l'Appréciation. Cependant, nous avons opté pour le modèle de l'AVP (1998) parce qu'il offre en plus de ces avantages l'opportunité de circonscrire de manière précise les besoins des utilisateurs, notamment par le biais de l'analyse fonctionnelle.

Nous avons choisi d'impliquer des enseignants, des conseillères pédagogiques, et des personnes spécialisées en lecture, en évaluation et dans les difficultés d'apprentissage. Ces personnes ont été sollicitées, à des degrés divers et à des étapes différentes durant le processus. Des précisions sont apportées à ce sujet pour chacune des phases et des étapes concernées.

Les huit étapes de la démarche du modèle de l'AVP sont réparties en trois phases : phase I : préconception, phase II : analyse fonctionnelle et phase III : conception

et mise à l'essai. La figure 10 (Synthèse des étapes de la méthodologie de l'AVP) regroupe toutes les phases et les étapes que nous présentons par la suite.

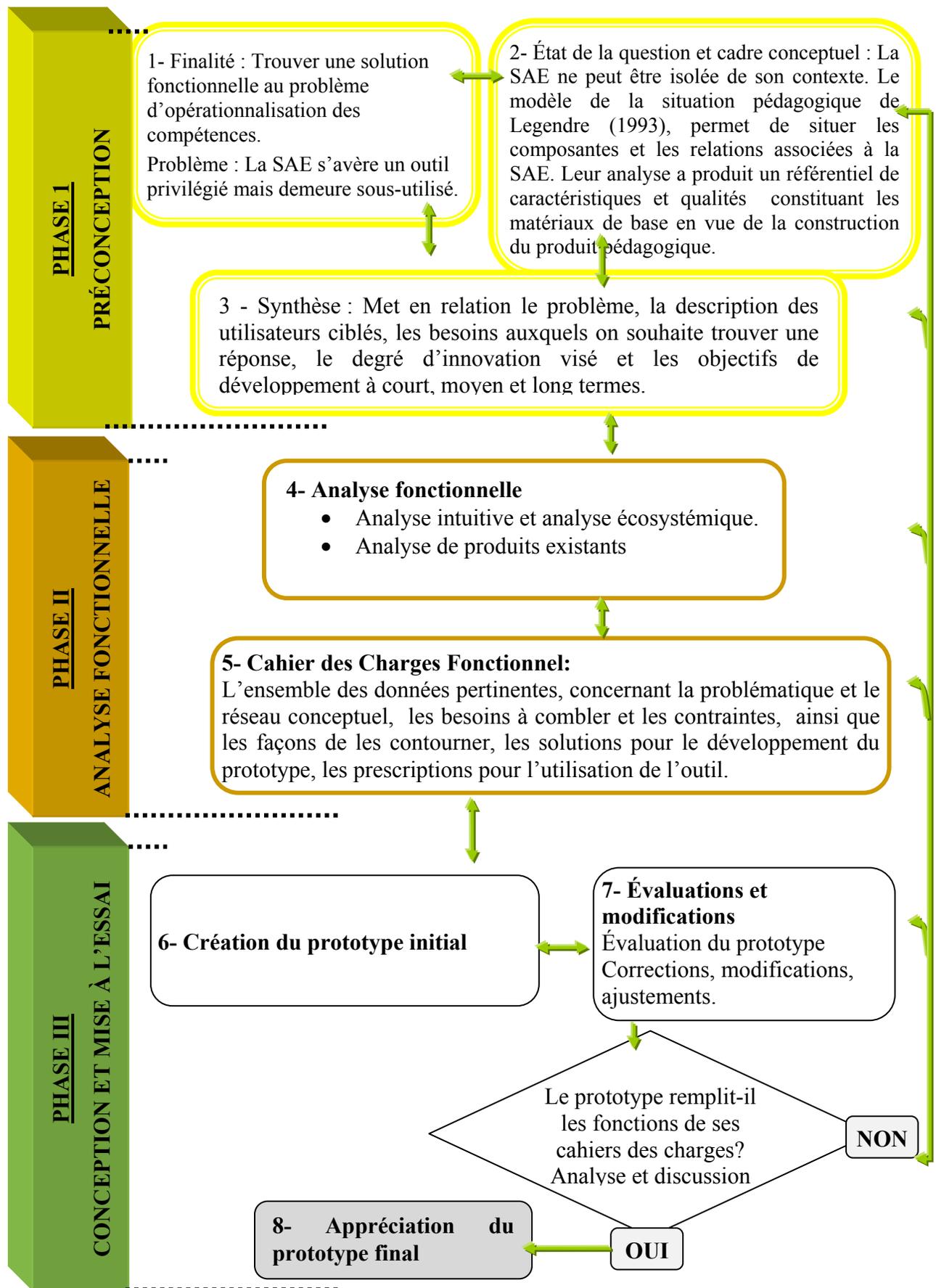


Figure 10 Démarche méthodologique de l'AVP adaptée

3.2 PHASE 1 : Préconception

La mise en marché d'un produit de consommation prend sa source dans l'identification d'un problème auquel on cherche à trouver une solution. À ce problème sont associés des besoins à combler. Ces besoins deviennent le point de départ d'une recherche de solutions, préalable à la conception du produit. C'est essentiellement la démarche que propose l'AVP.

Dans le modèle méthodologique original de l'AVP, la préconception vise à fournir une définition précise du problème identifié et à déterminer les besoins généraux des utilisateurs ciblés par le produit à développer. La préconception regroupe trois étapes : 1— *la problématique*, 2 — *l'état de la question et le cadre conceptuel*, 3 — *la synthèse*. Les deux premiers chapitres de cette recherche traitent largement de ces trois étapes. Nous avons donc orienté la phase de préconception de manière à revisiter, à la première étape, les données du premier chapitre afin d'exposer le problème en lien avec les besoins des utilisateurs constituant notre échantillon. La deuxième étape précise les données théoriques et contextuelles du cadre conceptuel, plus particulièrement les caractéristiques et qualités pouvant être associées à la SAÉ. Enfin, la troisième étape regroupe ces informations sous forme de synthèse, destinée à l'équipe de conception du produit pédagogique. Celle-ci met en évidence les contraintes au développement du produit, c'est-à-dire les obstacles qu'il faut transformer en leviers. Elle souligne le degré d'innovation admis, puis formule les objectifs de développement.

3.2.1 Étape 1 : Données de la problématique motivant le type de recherche

Cette étape nous donne l'occasion de raffiner la problématique de manière à orienter l'aspect du problème en vue de la conception de notre produit.

Le problème

La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) est l'outil privilégié par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour contribuer au développement des compétences, mais elle demeure sous-utilisée dans les programmes destinés aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage. La recherche d'une solution fonctionnelle au problème d'opérationnalisation des programmes par compétences est impérative pour répondre aux besoins des enseignants devant mettre en œuvre ces programmes.

La production d'une grille d'analyse de la qualité de SAE pourrait apporter une réponse à ces besoins et aider les enseignants à utiliser plus judicieusement une instrumentation qui soutient la mise en œuvre des programmes élaborés par compétences, tout en contribuant à répondre indirectement aux besoins des élèves.

Les données

Puisque la SAE ne peut être isolée de son contexte, nous avons procédé à une analyse de contenu visant à circonscrire les caractéristiques des composantes du modèle adapté de la situation pédagogique de Legendre, (2005) et des relations qui les unissent. Les caractéristiques répertoriées en lien avec l'Objet (O), représenté par la SAE, la relation d'apprentissage, la relation d'enseignement et la relation didactique, ont donné lieu à un référentiel pouvant être associé à une SAE de qualité. La SAE de qualité ne se définit donc pas selon *une* qualité, mais bien en fonction *des* qualités.

L'analyse des deux autres composantes du modèle adapté de Legendre, (2005) a produit un ensemble de caractéristiques. Il s'agit de la composante Sujet (S) regroupant les élèves du PFAE, ayant des difficultés en lecture, et de la composante Agent (A), les enseignants concernés, considérés comme les utilisateurs principaux du produit pédagogique. Bien que les élèves agissent

comme utilisateurs secondaires du produit pédagogique, ils sont au cœur de la situation pédagogique.

Les données recueillies au regard des qualités et des caractéristiques associées aux élèves et aux enseignants⁷⁴ constituent les matériaux de base en vue de la construction du produit pédagogique.

3.2.2 Étape 2 : Savoirs théoriques du cadre conceptuel

Les savoirs théoriques identifiés dans le cadre conceptuel constituent notre « boîte à outils ». Ils sont le point de départ de l'analyse fonctionnelle, qui consiste à générer le plus grand nombre possible de fonctions potentielles⁷⁵ du futur produit. Or, ces fonctions doivent répondre à des besoins préalablement identifiés chez les utilisateurs principaux et secondaires du produit, en lien avec la finalité dudit produit. Nous venons de préciser que la finalité de notre produit pédagogique est de trouver une solution fonctionnelle au problème d'opérationnalisation des programmes par compétences. Une utilisation plus efficace de la SAE pourrait être la solution à ce problème. La grille visant l'analyse de la qualité de la SAE s'inscrit dans ce prolongement, car si elle répond de façon pragmatique aux besoins des enseignants, on peut anticiper une utilisation accrue de la SAE.

Pour arriver à construire cette grille, il est essentiel de connaître les besoins des utilisateurs principaux et secondaires. Ce sont les matériaux du cadre conceptuel qui nous permettent d'arriver à cerner ces besoins, par l'intermédiaire de l'analyse des caractéristiques des composantes Agent et Sujet. Quant aux caractéristiques des autres composantes, leur transposition en qualités en fait un matériau directement transférable à l'étape de l'analyse fonctionnelle.

⁷⁴ Se référer à la synthèse exposée à l'aide de la figure 9, p. 108.

⁷⁵ Rappelons que les fonctions potentielles sont toutes les fonctions que pourrait remplir le produit idéal. Cependant ce ne sont pas toutes ces fonctions qui seront retenues.

3.2.3 Synthèse

La méthodologie de l'AVP comprend une étape synthèse qui vient clore la phase de préconception. Cette étape consiste à produire un résumé, destiné à l'équipe de conception, regroupant tous les éléments essentiels qui permettent de se pencher sur la problématique de conception. Bien que nous ayons construit le prototype, le panel d'experts a agi à titre-conseil pour valider le produit et trouver réponse à certaines contraintes de conception⁷⁶. Nous avons produit la synthèse de la phase de préconception (Annexe 1, p. 206) dans le but de présenter au panel d'experts le contexte de la présente recherche et de mieux situer le produit pédagogique en développement. Ce faisant, il avait en main les éléments nécessaires pour mieux articuler des solutions aux contraintes.

La synthèse comprend la reprise du problème, la description des utilisateurs ciblés parmi les utilisateurs potentiels, les besoins auxquels on souhaite trouver une réponse, le degré d'innovation visé et les objectifs de développement à court, moyen et long termes.

Le degré d'innovation s'inscrit dans la phase de préconception puisque la réflexion sur la viabilité du produit doit être faite avant d'amorcer le développement du produit. Cela suppose d'anticiper ce qui favorisera l'utilisation maximale de ce produit plutôt que d'un autre. La partie suivante explique plus en détail les deux types d'échantillons ayant contribué au développement du produit.

3.3 L'échantillonnage et la procédure de cueillette de données

Le modèle de l'AVP recommande de mettre à profit, dès le début de la phase de préconception, plusieurs partenaires impliqués par la mise en marché du produit en développement. Nous avons fait le choix de solliciter les experts après avoir

⁷⁶ Le mandat du panel d'experts est détaillé à la page 123.

amorcé la conception du prototype initial pour deux raisons. La première vient du fait que notre recherche en est une de développement d'objet et qu'elle repose principalement sur les données tirées du cadre conceptuel. En deuxième lieu, comme nous avons utilisé les données recueillies auprès de notre échantillon d'enseignants pour procéder à l'analyse fonctionnelle, cela nous fournissait d'autres matériaux suffisant pour élaborer une première version du produit. Nous avons sollicité le panel d'experts pour valider le prototype initial et demander de répondre à certaines questions laissées en suspens.

3.3.1 Les échantillons

Deux échantillons distincts ont contribué au développement du produit. Un premier, le personnel enseignant au PFAE (A), a servi à recueillir des données sur certaines caractéristiques de l'Agent, notamment afin de compléter la phase de préconception. Un second, le panel des experts (B), a été mis à contribution pour valider le produit (appréciation d'experts) lors de la phase III de la mise à l'essai et apporter des solutions à certains problèmes de conception.

— Échantillon A

L'échantillon du personnel enseignant envisagé à l'origine était de quinze personnes, associées au français, langue d'enseignement, au parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE). Compte tenu de certaines contraintes contextuelles,⁷⁷ nous avons dû élargir la participation au personnel enseignant de toutes les disciplines, mais, en contrepartie, nous avons ciblé celui à la formation préparatoire au travail (FPT).⁷⁸

⁷⁷ Certains enseignants ont refusé de participer à la recherche en appui aux moyens de pression déployés dans le contexte du renouvellement de la convention collective des enseignants. Certaines directions d'écoles ont refusé que leurs enseignants participent à la recherche en guise de contestation aux coupures de services du MELS.

⁷⁸ Rappelons que la FPT regroupe les élèves en plus grande difficulté d'apprentissage.

L'échantillon A est issu de deux régions du Québec (Abitibi Témiscamingue-et-Nord du Québec, et les Hautes-Laurentides). La première région a bénéficié d'un accompagnement soutenu par rapport à l'implantation du PFAE alors que la deuxième région a connu l'inverse. Il est composé de 25 personnes enseignant à la formation préparatoire au travail (FPT), ayant été sollicitées pour répondre à un questionnaire sur une base volontaire et anonyme. Il s'agit d'un échantillon intentionnel critérié (Patton, 2002), le critère unique étant celui d'enseigner à la FPT. Les personnes ont de six à quinze ans d'expérience en enseignement. Près de la moitié des répondants (13/25) enseignent le français, langue d'enseignement. Leur mandat consistait à compléter un questionnaire (Annexe 2, p. 208) portant sur leur expérience professionnelle en milieu scolaire et leurs besoins en matière d'outils concernant la planification des apprentissages en lecture pour la clientèle de la FPT.

Deux groupes ont été recrutés par l'intermédiaire de leur direction d'école et, dans le cas du troisième, par un conseiller pédagogique. Nous avons contacté directement ces trois personnes intermédiaires afin de leur demander leur appui. Elles ont ensuite agi à titre de responsables pour la démarche de passation du questionnaire et du retour des copies par courrier postal. Chaque participant a reçu une lettre d'introduction présentant la recherche, un formulaire de consentement éclairé et le questionnaire. Tous ces documents ont été envoyés et retournés par la poste. Cette opération s'est déroulée entre les mois de mai et juin 2009.

— Échantillon B

Un deuxième échantillon, constitué d'experts, a été recruté pour soutenir la phase III de la démarche méthodologique. Cet échantillon rationnel était composé de six personnes à qui nous avons adressé une demande directe de participation à notre recherche, par voie de courrier électronique puisque leur participation ne nécessitait pas l'anonymat.⁷⁹ Ce sont des informateurs clés connus (conseillères pédagogiques et experts du ministère de l'Éducation) qui nous ont dirigée vers ces personnes.

Nous présentons les membres du panel d'experts ainsi que la façon dont leur degré d'expertise a été jugé pertinent pour la présente recherche :

- 1) deux enseignantes de français, langue d'enseignement à la formation préparatoire au travail, dont nous avons jugé leur niveau d'expertise en fonction du degré de compétence atteint, à la suite d'une formation et d'un accompagnement dont elles ont pu bénéficier concernant le nouveau programme de français à la FPT et l'utilisation de SAE⁸⁰;
- 2) deux conseillères pédagogiques en français, langue d'enseignement ayant un mandat particulier d'analyser la qualité des SAE pour le compte du MELS;
- 3) une professionnelle spécialisée dans le domaine des difficultés d'apprentissage en lecture;
- 4) une professionnelle spécialisée en évaluation.

⁷⁹ Il est à noter que, suivant la méthode Delphi utilisée, les experts conservent l'anonymat entre eux, seul l'étudiante-chercheuse peut identifier les réponses données par les experts.

⁸⁰ Nous avons participé à la formation et à l'accompagnement de ces enseignantes, échelonnés sur une période approximative de six mois.

Rappelons que ce panel a été choisi dans le but de procéder à une appréciation du produit à une étape précise de la phase de conception et d'apporter des solutions à certains problèmes de conception.

Le mandat du panel d'experts consistait principalement à évaluer le produit, dans la version provisoire qui leur était proposée. Comme prescription additionnelle, il devait faire un choix de manière à diminuer le nombre de pages de l'outil afin de répondre à une fonction d'estime identifiée⁸¹, soit celle de ne pas excéder dix pages pour l'apprentissage d'un nouvel outil pédagogique. Voici en résumé, les consignes que les membres du panel ont reçues et les items ciblés prioritairement :

- évaluer le produit pédagogique au regard de leur champ d'expertise et de leur expérience;
- remplir la grille d'appréciation du produit en ajoutant commentaires et suggestions pour l'amélioration du produit;
- se prononcer sur les pages ou sections qui devraient être retirées afin de réduire le nombre de pages (réduire de dix-sept à dix pages);
- se prononcer sur la pertinence de fournir deux types de grilles d'analyse de la qualité de SAE à l'intérieur du produit pédagogique.

Tous les commentaires ont été recueillis et analysés en vue d'améliorer le prototype. Cette analyse est résumée au chapitre traitant de l'analyse des données.

3.3.2 Procédure de cueillette de données auprès du panel d'experts

Une lettre d'introduction ainsi qu'un formulaire de consentement éclairé ont été envoyés aux membres du panel. Le formulaire de consentement éclairé nous a été retourné par courriel, l'adresse de messagerie faisant foi de signature. Par la suite,

⁸¹ Il nous a été possible d'identifier cette fonction grâce à l'une des questions tirée du questionnaire destiné aux enseignants du PFAE.

nous leur avons fait suivre par courrier électronique la synthèse de la recherche (Annexe 1, p. 206) regroupant le problème, la description des utilisateurs ciblés, les besoins sur lesquels se pencher, le degré d'innovation visé par le produit et les objectifs de développement à court, moyen et long termes. Cette synthèse était accompagnée d'une grille d'appréciation du produit pédagogique (Annexe 3, p. 212) et du produit lui-même dans une version provisoire, portant le nom de GASAEEL pour Grille d'analyse de situation d'apprentissage et d'évaluation en lecture (Annexe 4, p. 214).

La cueillette des données a été réalisée suivant la procédure de la méthode Delphi, développée en 1950. Bien qu'à l'origine, cette méthode ait été conçue pour évaluer les résultats probables de la guerre nucléaire aux États-Unis, Vázquez-Ramos, Leahy & Hernández, (2007) mentionnent qu'elle a été utilisée dans une grande variété de contextes de recherche. Dans sa version originale, *Delphi* consiste en une consultation, à l'aide d'un questionnaire distribué par la poste, auprès d'un groupe d'experts, dans un champ particulier, dans le but de mettre en évidence les convergences et les consensus sur un sujet précis (Grosjean, 2008). Plus spécifiquement, il s'agit d'un processus structuré débutant par la conception d'un premier questionnaire portant sur des points précis d'analyse et soumis aux experts par courrier. Au retour, l'analyse des données fait ressortir les points de convergence. La synthèse obtenue est ensuite retournée aux participants avec la consigne de revoir leurs réponses et de les comparer au consensus du groupe. Chacun doit alors se prononcer soit en se ralliant au groupe d'experts, soit en maintenant leur première opinion. On procède ainsi jusqu'à saturation.

Selon Brown, (2007) cette méthode offre des avantages, mais pose également des inconvénients. Parmi ses avantages, *Delphi* permet de rejoindre un grand nombre d'experts diversifié autant au plan géographique que social. D'autre part, toujours selon Brown, (2007) les participants ne répondant pas aux questions en situation de face-à-face, il y a beaucoup moins de risque qu'ils se sentent intimidés par d'autres groupes professionnels ou par de fortes personnalités. Les gens seraient

libres de réfléchir à leur propre rythme, sans la pression des autres. L'auteur ajoute qu'elle est très rentable en termes de déplacements, parce que les experts ainsi que le chercheur peuvent participer à l'enquête en fonction de leur horaire respectif. Sur le plan des inconvénients, l'auteur note que l'intérêt des participants risque de s'amenuiser à cause des délais encourus par la réception et le retour de l'information. De plus, la vigilance du chercheur doit être constante afin d'éviter que les panélistes ne démissionnent. Pour contourner cet inconvénient, nous procéderons par voie électronique. L'Internet offre l'avantage d'être rapide. Ainsi, le temps de traitement entre les envois étant plus rapproché, l'intérêt des participants risque moins de s'effriter.

Nous avons utilisé la méthode *Delphi* principalement pour valider le prototype initial et pour compléter le CdCF afin de générer d'autres fonctions potentielles du produit. Le tableau VII (Étapes de la méthode Delphi dans le contexte de la présente recherche) résume le processus qui s'est échelonné du 1^{er} décembre 2010 au 15 avril 2011.

Tableau VII Étapes de la méthode *Delphi* dans le contexte de la présente recherche

Dates des opérations	PREMIÈRE ÉTAPE : analyse du prototype initial
1 ^{er} décembre 2010	A- Premier envoi du prototype et du questionnaire servant à l'appréciation du produit au panel d'experts, le tout via Internet.
14 décembre 2010 au 28 janvier 2011	B- Retour du questionnaire, saisie des données, analyse de contenu des résultats des panélistes et modification du prototype initial suivant la synthèse des experts.
	DEUXIÈME ÉTAPE : analyse du prototype modifié
29 mars 2011	A- Envoi du prototype modifié suivant les recommandations des panélistes et du questionnaire d'appréciation, via Internet.
12 au 15 avril 2011	B-Synthèse finale des résultats et dernière modification du prototype.

À la première étape de l'analyse, le panel avait en main le prototype initial dans une version incomplète ainsi que le questionnaire d'appréciation. Cette étape visait à obtenir un consensus sur les questions de conception et inciter le panel à ajouter d'autres fonctions potentielles ou des solutions aux problèmes soulevés, notamment le trop grand nombre de pages et le choix à faire entre l'une ou l'autre des deux grilles proposées. Cette opération s'est déroulée durant le mois de décembre 2010. Pour faire suite aux commentaires du panel, nous avons procédé à l'amélioration du produit et l'avons retourné pour une approbation finale. Nous présentons dans la prochaine rubrique les différents outils qui ont servi à la collecte de données.

3.4 Description de l'instrumentation

La section instrumentation regroupe les outils utilisés dans la présente recherche au cours des étapes menant à l'élaboration du produit. Il s'agit :

- du questionnaire distribué au personnel enseignant pour la cueillette des données concernant les caractéristiques de l'Agent;
- de la grille d'appréciation du produit par les experts.

3.4.1 Le questionnaire adressé au personnel enseignant du PFAE

Le questionnaire adressé au personnel enseignant du PFAE (Annexe2, p. 208) portait sur leur expérience professionnelle en milieu scolaire, sur leur degré de confort par rapport à la SAE, à l'évaluation et aux difficultés de leurs élèves, ainsi que sur leurs besoins et intérêts en rapport à l'apprentissage d'un outil pédagogique. Le but de cette démarche de questionnement était de recueillir des caractéristiques additionnelles sur l'Agent servant principalement à documenter les besoins existants. Les données ont été consignées dans un fichier Excel (Annexe 5, p. 233). L'analyse des données, abordée à la phase de l'analyse fonctionnelle, a permis de générer des fonctions potentielles du produit en développement.

Ce questionnaire se divise en trois sections. La première comprend une catégorie de sept questions, à choix de réponses dichotomiques (oui ou non) visant à cerner le degré de connaissance et d'expérience des enseignants au sujet de la SAE. La deuxième cherche à identifier le degré de familiarité des enseignants par rapport à l'évaluation des compétences et aux difficultés en lecture. Cette section propose neuf questions à répondre selon une échelle de Likert, graduée de 0 à 5. Le chiffre 0 indique que le répondant n'est pas du tout à l'aise et le 5 qu'il est parfaitement à l'aise. La dernière section comprend six questions à choix multiples, orientées vers la cueillette des intérêts des enseignants, en lien avec l'appropriation d'un nouvel outil pédagogique. Cette partie du questionnaire est destinée à générer des

fonctions d'estime, c'est-à-dire celles ayant pour but de rendre le produit attrayant pour l'utilisateur. Les fonctions d'estime sont également considérées pour s'assurer de son utilisation. Par exemple, si les répondants ne sont pas familiers avec les technologies de l'information et de la communication, il est inutile d'envisager à court terme la mise en ligne du produit puisqu'il risque de ne pas être utilisé.

3.4.2 Grille d'appréciation du produit pédagogique

L'instrumentation utilisée par le groupe d'experts est une grille d'appréciation comprenant deux sections (Annexe 3, p.212), destinée à recueillir leurs commentaires sur le produit pédagogique. Les experts devaient se prononcer sur la pertinence et l'exhaustivité des critères, la formulation, la précision et la distinction des rubriques, ainsi que sur l'aspect général du produit (convivialité et facilité d'utilisation). Plus précisément, cette grille d'appréciation comporte deux parties. La première regroupe onze items répartis en trois catégories : les critères, les rubriques et la pertinence de certains aspects précis du produit. Cette section expose des choix de conception à faire, notamment au sujet de la pertinence d'inclure dans le produit pédagogique deux types de grille pour l'analyse des SAE (grilles globale et analytique). L'expertise des membres du comité a été mise à contribution, comme annoncé dans la lettre de présentation qui leur avait été envoyée. Les experts pouvaient se prononcer en indiquant leur appréciation à l'aide d'une échelle graduée comme suit : *totalemment, plus ou moins, aucunement*. Un espace était réservé pour ajouter des commentaires. Comme la grille d'appréciation a été envoyée en version Word dans un format électronique, les participants n'étaient pas restreints dans leurs commentaires.

La deuxième partie de la grille d'appréciation concerne plus spécifiquement la fonction d'estime du produit pédagogique. Cette fonction souligne le rôle qu'elle doit jouer sur la motivation de l'utilisateur à consommer le produit. Cette partie comporte également une échelle d'appréciation graduée comme suit : *oui, plus ou*

moins, non, suivie d'un espace pour les commentaires. Six items concernant des fonctions d'estime y sont regroupés.

En résumé

Nous avons abordé la phase I de préconception par un retour sur le problème soulevé par cette recherche et un rappel des principales données du cadre conceptuel servant de matériau à l'élaboration du produit pédagogique. Nous avons profité de l'ouverture que nous permettait cette phase pour introduire la description de l'échantillonnage et de la procédure de la cueillette de données, ainsi que la description de l'instrumentation. Nous allons maintenant revenir au cœur de notre méthodologie et aborder l'analyse fonctionnelle qui nous mènera vers le Cahier des charges fonctionnel.

Les caractéristiques et les qualités des composantes et des relations du modèle adapté de la situation pédagogique de Legendre (1993), analysées dans le cadre conceptuel, sont traitées dans la phase II de l'AVP, par l'intermédiaire de l'analyse fonctionnelle. Cette analyse guide les prescriptions en vue de la construction du produit pédagogique.

3.5 PHASE II : Analyse fonctionnelle et Cahier des Charges Fonctionnel

La phase II de l'AVP regroupe deux étapes importantes : l'étape 4, l'Analyse fonctionnelle et l'étape 5, le Cahier des Charges Fonctionnel. Nous présentons une définition succincte de l'analyse fonctionnelle, suivie de la description des trois techniques que nous avons utilisées : *l'analyse intuitive, l'analyse écosystémique et l'analyse d'un produit type*. Nous décrivons ensuite la façon dont le Cahier des charges fonctionnel (CdCF) a été conçu. Ce dernier contient les prescriptions pour la fabrication du produit.

3.5.1 L'analyse fonctionnelle

L'analyse fonctionnelle consiste à trouver toutes les fonctions du produit idéal destiné aux utilisateurs identifiés. Le but souhaité par la génération du plus grand nombre de fonctions est d'encourager un processus créatif duquel viendra l'innovation par l'émergence de fonctions nouvelles, inexistantes dans d'autres produits (Langevin, 2007). L'analyse fonctionnelle est combinée à l'analyse des besoins des utilisateurs, soulevés dans la problématique. Il est donc essentiel de s'attarder à ces besoins auxquels les fonctions du produit doivent répondre.

Dans le cas qui nous intéresse, les fonctions de notre grille d'analyse devraient correspondre aux besoins des enseignants déjà identifiés et, par extension, à ceux des élèves plus âgés, aux prises avec des difficultés en lecture. Elle a de plus l'obligation de fournir des indications sur les qualités d'une SAE en lecture destinée aux élèves visés. C'est donc par l'intermédiaire d'un traitement effectué sur les caractéristiques et les qualités des composantes et des relations du modèle adapté de la situation pédagogique de Legendre, (1993) que nous procéderons à l'élaboration des fonctions. Mais avant cet exercice, il est nécessaire de comprendre le concept de fonction qui est déterminant dans une démarche d'analyse de la valeur pédagogique (AVP).

Le concept de fonction

Selon Langevin (2007), la fonction exprime le rôle caractéristique que le produit en développement doit remplir, au regard du besoin à combler chez l'utilisateur. Certaines règles doivent être respectées pour formuler et présenter les fonctions. Pour Langevin (2007), la fonction commence toujours par un verbe à l'infinitif qui exprime un rôle à remplir par le produit. Ainsi, le verbe doit être le plus précis possible afin d'orienter l'équipe de conception. Par exemple F1 : Fournir à l'enseignant des repères pour qu'il puisse évaluer de façon appropriée le critère choisi. De plus, la fonction doit toujours identifier l'utilisateur visé. Dans

l'exemple précédent, on sait que ce sont les enseignants qui sont visés. La fonction ne doit pas contenir la solution. L'exemple suivant illustre une fonction qui comporte une solution : F2 : Fournir à l'enseignant des repères pour qu'il puisse évaluer de façon appropriée le critère choisi *en mettant en place un code de couleur*. Cette façon de faire nuit à la créativité de l'équipe de conception. La fonction doit être libellée sous une forme positive pour assurer la même valeur positive de tous les rôles du produit en développement. Les fonctions sont ensuite classées selon deux types : fonction principale ou fonction secondaire puis, chacune d'elles est caractérisée selon sa nature, soit usage (U), contrainte (C) ou estime (E). Enfin, les fonctions subissent un dernier traitement, celui de la valorisation qui consiste à leur attribuer un coût. Avant d'aborder les techniques ayant servi à l'analyse fonctionnelle, nous expliquons succinctement en quoi consistent la caractérisation et la valorisation des fonctions.

Caractérisation des fonctions

Langevin, (2007) explique que « la caractérisation consiste à identifier la nature du rôle de chacune selon trois types possibles : fonction d'usage (U), fonction de contrainte (C) ou fonction d'estime (E) » (p 148). Toujours selon l'auteur, la première fonction (U) sert à spécifier l'utilité réelle du produit pour les utilisateurs, la deuxième (C) indique le rôle nécessaire et forcé du produit qui est imposé par l'une des caractéristiques issues des composantes du modèle pédagogique⁸², et la troisième (E) souligne le rôle que la fonction joue sur la motivation de l'utilisateur à consommer le produit. Les fonctions d'usage sont habituellement limitées puisqu'un produit efficace ne peut servir à trop d'usages à la fois. Les fonctions contraintes, ne pouvant être exclues, doivent être détournées, c'est-à-dire qu'on doit trouver des solutions pour pallier les difficultés qu'elles suscitent. Enfin, les

⁸² Nous référons au modèle pédagogique de Legendre (2005) utilisé comme base théorique du cadre conceptuel. Les composantes sont le Sujet (S), l'Objet (O), l'Agent (A) et le Milieu (M).

fonctions d'estime sont importantes à considérer puisque nous souhaitons que le produit soit utilisé le plus largement possible.

Valorisation des fonctions

Valoriser une fonction c'est lui attribuer un coût. Le coût peut être calculé en valeur monétaire comme par exemple le coût en fonction du nombre d'heures consacré à la conception du produit, à la validation, etc. Ce nombre d'heures, multiplié par le nombre de personnes, multiplié à son tour par un tarif horaire, peut déterminer un coût de production. S'ajoute à cela les frais afférents par exemple les coûts liés à la production, la promotion, etc. Dans le cas qui nous intéresse, le coût est considéré en fonction de l'investissement en termes de temps que l'utilisateur consacre pour s'approprier le produit. Pour nous aider à établir ce coût, nous avons utilisé la troisième partie du questionnaire destiné au personnel enseignant qui cible ses intérêts et sa motivation à s'approprier un nouvel outil pédagogique. Les réponses aux questions ont rendu possible la création de certaines fonctions d'estime (E) pouvant être associées à un coût par exemple le nombre d'heures que l'enseignant est disposé à consacrer par semaine, pour apprendre à utiliser un nouvel outil pédagogique.

3.5.2 Les techniques de l'analyse fonctionnelle

Nous avons centré l'analyse fonctionnelle sur la combinaison de trois techniques : l'analyse intuitive que nous avons fusionnée à l'analyse écosystémique, et l'analyse d'un produit type. Nous allons maintenant détailler chacune de ces analyses.

3.5.2.1 Analyse intuitive et analyse écosystémique

L'analyse intuitive est une technique créative qui consiste à générer le maximum de fonctions potentielles du produit en développement, à partir de l'analyse de

données tirées du cadre de référence ou de l'analyse des besoins des utilisateurs. Ce type d'analyse ne suit pas des procédures formelles, mais s'avère néanmoins rigoureuse puisqu'elle repose sur des données du cadre conceptuel (Langevin, 2008).

L'analyse écosystémique est un autre type d'analyse, utilisée dans la méthodologie de l'AVP. Il s'agit de considérer chacune des composantes d'un écosystème pour envisager comment le produit idéal pourrait répondre aux besoins qui en découlent. Nous avons choisi d'inclure ce deuxième type d'analyse puisqu'il correspond à notre cadre conceptuel, dans lequel nous avons précisément utilisé un modèle écosystémique, soit celui de la situation pédagogique de Legendre, (1993).

Nous avons fusionné l'analyse intuitive à l'analyse écosystémique afin de générer le maximum de fonctions potentielles pour chacune des composantes et pour chaque relation interactive du modèle. Pour ce faire, nous avons utilisé les renseignements fournis par les différentes analyses du cadre conceptuel (Sujet, Objet, Agent, Relation d'apprentissage, Relation d'enseignement et Relation didactique)⁸³. Nous présentons ces fonctions à l'intérieur d'un ensemble d'annexes plutôt que de les annoncer comme tableaux qui auraient pu être inclus dans ce chapitre. Le choix de les placer en annexes relève de la décision d'alléger la présentation de ce chapitre. Chacune de ces annexes (Annexes 6 à 10, p.235-242) contient un grand nombre de fonctions potentielles qui n'ont pas toutes été retenues pour le CdCF. Ces fonctions subissent un autre traitement qui permet de conserver uniquement les fonctions que le concepteur juge les plus pertinentes pour la construction du produit. Cette sélection de fonctions constitue le CdCF.

⁸³ La figure 9, p. 108, illustre la synthèse des caractéristiques et des qualités identifiées pour ces composantes et ces relations.

Dans les tableaux regroupés en annexes, on trouve une colonne sous laquelle les lettres GR, pour grille, ou GU, pour guide, sont indiquées pour chacune des fonctions. La régulation du processus d'analyse a mené à cette façon d'identifier les fonctions. Il semblait alors plus approprié que certaines d'entre elles soient attribuées à un guide d'utilisation de la grille plutôt qu'à la grille elle-même. Pour cette raison, ces fonctions n'ont pas été retenues dans les prescriptions de construction de la grille d'analyse.

Nous poursuivons en expliquant comment nous avons procédé à la génération des fonctions potentielles pour chacune des composantes et relations du modèle adapté de la situation pédagogique de Legendre, (1993).

Fonctions potentielles liées à la composante Sujet et à la relation d'apprentissage

Le premier exercice de génération de fonctions concerne le Sujet et la relation d'apprentissage, que nous avons regroupés dans un même tableau (Annexe 6 Fonctions potentielles tirées de l'analyse de la composante Sujet et de la relation d'apprentissage) à cause de leurs liens de complémentarité. Les besoins des élèves (Sujet) sont envisagés sous l'angle des principales caractéristiques cognitives et métacognitives, tirées du cadre conceptuel, pouvant être présentes chez l'élève plus âgé ayant des difficultés en lecture. Nous avons repris ces caractéristiques auxquelles nous avons ajouté les caractéristiques tirées de la synthèse de la relation d'apprentissage (Sujet/Objet)⁸⁴ qui exposent les liens entre les processus impliqués en lecture et les qualités qui pourraient s'ajouter à la SAE en lecture pour mieux répondre aux besoins de l'élève concerné. Par exemple, l'élève présentant un « déficit de l'attention sélective » aurait avantage à tirer profit d'une SAE de qualité qui devrait « fournir à l'élève un moyen de filtrer les stimuli identiques ».

⁸⁴ Rappelons que nous avons choisi de traiter la relation d'apprentissage selon le point de vue des processus cognitif et métacognitif impliqués en lecture et des aspects de la SAE en lecture pouvant permettre de stimuler ces processus.

La fonction de la grille visant l'analyse de la qualité associée à cette caractéristique serait alors de « Fournir à l'enseignant un moyen de calculer le coût cognitif des tâches ». Cette association entre les caractéristiques pouvant être présentes chez l'élève plus âgé ayant des difficultés en lecture et les caractéristiques de la relation d'apprentissage a conduit à générer certaines fonctions potentielles pouvant convenir à notre produit pédagogique.

Fonctions potentielles liées à la composante Objet

Pour tirer les fonctions potentielles de la composante Objet, nous avons utilisé les données du cadre conceptuel. L'annexe 7 (Fonctions potentielles liées aux critères de qualité de la SAE, p. 236) présente les regroupements des critères de qualité de la SAE. Il s'agit principalement des critères de qualité issus des caractéristiques associées à la SAE, c'est-à-dire la complexité, l'authenticité et la signifiante. À chacun de ces critères sont attribués des indicateurs, également tirés de l'analyse du cadre conceptuel. La génération de fonctions s'est trouvée facilitée par la présence des indicateurs. Les fonctions n'avaient dans la plupart des cas que le seul rôle d'indiquer ou de fournir un moyen à l'enseignant de vérifier si les indicateurs se trouvent dans la SAE. Par exemple, on a tiré du cadre conceptuel qu'une SAE complexe doit avoir un coût cognitif élevé (haut niveau). Cet indicateur de la qualité est ainsi transformé en une fonction potentielle du produit pédagogique. Pour remplir son rôle, la grille d'analyse de la qualité de la SAE doit avoir comme fonction d'indiquer d'abord à l'enseignant ce qu'est un coût cognitif. Comme autre fonction associée à cet indicateur, la grille devrait indiquer à l'Agent le degré de la complexité du coût cognitif.

L'analyse fonctionnelle de la composante objet, a permis de générer quelque trente et une fonctions (F11 à F42). Elles n'ont pas toutes été retenues, soit parce que

certaines sont plus appropriées à un guide d'utilisation qu'au produit pédagogique ou parce qu'elles se retrouvent dans d'autres composantes⁸⁵.

Composante Agent et relation didactique

La problématique a exposé plusieurs caractéristiques de l'Agent. Le cadre conceptuel a défini la relation didactique comme étant les éléments unissant l'Objet et l'Agent, c'est-à-dire les ressources dont doit disposer l'Agent pour élaborer ou mettre en œuvre l'Objet recommandé. De plus, le cadre conceptuel a mis en évidence que le pilotage d'une SAE par l'Agent représente un changement de pratique important qui génère des besoins didactiques.

L'analyse fonctionnelle effectuée ici rassemble ces données puis, par le procédé de l'analyse intuitive décrite précédemment, procède à la transposition des caractéristiques en besoins. Ces besoins ont conduit à la génération de nouvelles fonctions potentielles. L'annexe 8 (Génération de fonctions potentielles à partir des indicateurs liés aux principaux utilisateurs, p. 238) présente de manière détaillée le processus ayant mené à la génération de ces fonctions. Pour illustrer le processus mis de l'avant dans l'annexe 8, nous prendrons l'exemple de la fonction 45 (F 45). D'entrée de jeu, il semble incontournable que l'enseignant dispose d'un certain bagage de connaissances relatives aux stratégies d'enseignement. Or, la caractéristique de l'Agent exposée dans la problématique : « *utilisent peu ou pas de stratégies d'enseignement* » peut alors être transposée en un besoin, formulé ainsi : « *connaître les stratégies d'enseignement, notamment celles relatives à l'apprentissage de la lecture* ». La grille d'analyse de la qualité de la SAE devrait alors avoir comme fonction potentielle découlant de ce besoin, celle de « fournir à l'enseignant un indicateur ciblant les stratégies d'enseignement visées dans la SAE ».

⁸⁵ Les choix retenus en vue de la construction du CdCF sont expliqués à la prochaine section.

Ces fonctions potentielles, générées à partir des besoins didactiques, nous renseignent cependant peu sur les fonctions d'estime, c'est-à-dire celles qui incitent les utilisateurs à se servir du produit. Nous nous sommes interrogée sur les fonctions que devrait proposer notre grille d'analyse pour favoriser son usage optimal par les enseignants concernés. À l'aide de la troisième section du questionnaire utilisé pour sonder ces mêmes enseignants (annexe 2, p.208), nous avons recueilli certaines informations concernant les besoins et intérêts des enseignants du PFAE en rapport à l'apprentissage d'un outil pédagogique. La troisième partie du questionnaire s'est avérée très utile pour l'obtention de fonctions d'estime relatives au coût interprété en termes d'investissement personnel à l'utilisation du produit. En effet, nous avons pu constater que ce qui motive plus particulièrement l'enseignant à utiliser le produit relève davantage de l'aspect minimal de temps consacré à l'apprentissage de l'outil. L'ensemble de ces caractéristiques est regroupé dans un tableau présenté dans l'annexe 9 (Besoins et intérêts des enseignants du PFAE en rapport à l'apprentissage d'un outil pédagogique). Ainsi, on peut constater par exemple que l'enseignant est disposé à consacrer entre trois et cinq heures par semaine, de manière autonome, à l'apprentissage d'un nouvel outil pédagogique utile dans sa pratique. La fonction potentielle de l'outil en lien avec ce besoin serait alors de fournir à l'enseignant un moyen d'appropriation de l'outil dont la durée maximale n'excède pas cinq heures.

Fonctions potentielles liées à la relation d'enseignement

La relation d'enseignement doit relier les caractéristiques du Sujet à l'intervention. Le cadre conceptuel cible des domaines d'intervention spécifiques à mettre en œuvre pour un enseignement de qualité de la lecture auprès des élèves plus âgés présentant des difficultés en lecture. Ils concernent l'enseignement explicite de : l'étude avancée du mot, la fluidité, le vocabulaire lexical, la compréhension et la motivation à lire. Puisque le sens de la compétence implique la notion de transfert, il semble essentiel de donner aux élèves l'opportunité de transférer un enseignement explicite reçu dans un contexte de situation. Suivant cette logique,

nous avons associé les principaux domaines d'intervention identifiés à l'Objet (SAE) en mettant en relief ce qui serait souhaitable qu'il offre à l'élève dans un contexte de transfert des apprentissages réalisés par l'enseignement explicite. Cela a donné lieu à une nouvelle série de fonctions potentielles. Par exemple, nous avons répertorié dans le cadre conceptuel que l'intervention pédagogique visant l'étude avancée du mot s'avérerait efficace pour les lecteurs plus âgés en difficulté. Par extension, nous avons déterminé, toujours dans notre cadre conceptuel, que la SAE de qualité en lecture devrait pouvoir porter les traces de cet enseignement en vue du transfert des apprentissages. Ainsi, la fonction potentielle associée devrait être de fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE soutient le développement, la consolidation ou l'approfondissement des connaissances relatives à l'étude avancée du mot, ce qui implique l'analyse morphologique des mots; l'orthographe; la segmentation des mots longs en unités plus familières; la lecture par groupes de mots. L'annexe 10 (Fonctions potentielles en lien avec les domaines d'intervention associés aux élèves plus âgés, présentant des difficultés en lecture, p. 240) illustre ce procédé d'analyse.

3.5.2.2 Analyse de produits existants

L'analyse d'un produit type est un procédé utilisé pour exploiter les produits existants au sujet de ses fonctions, afin d'en tirer les qualités à retenir et les défauts à corriger. Il s'agit ainsi de générer le maximum de fonctions potentielles à partir des transformations des qualités, des défauts et des problèmes tirés de l'analyse d'un produit existant (Langevin, 2008).

La recherche de modèles types de grilles correspondant au produit que nous souhaitons développer a conduit vers quelques grilles dont trois ont été retenues pour transformation des qualités, défauts et problèmes, en fonctions potentielles. Il s'agit de l'« Outil pour l'analyse d'une situation d'évaluation » (MELS, 2007) (Annexe 11, p. 242), de la grille d'analyse *le COMP.A.S. (Compétence analyse situation)* (Annexe 12, p. 246) et du document *Les ensembles didactiques et les*

critères d'évaluation (Bureau d'approbation du matériel didactique) (Annexe 13, p. 251).

Il est à noter qu'aucune grille répertoriée ne traitait des sphères d'intervention pour répondre au besoin en lecture chez les élèves plus âgés. De plus, selon les modèles explorés, aucun ne ciblait la mobilisation des ressources nécessaires à l'enseignant pour opérationnaliser ces SAE, c'est-à-dire rendre concrète leur application en classe, et ce, en fonction des besoins des élèves concernés. Nous décrivons brièvement ces outils dont l'analyse de leurs caractéristiques a été faite suivant deux catégories : les qualités de l'outil ou ses défauts ou problèmes.

Description de l'« Outil pour l'analyse d'une situation d'évaluation »

L'Outil pour l'analyse d'une situation d'évaluation vise à analyser une situation d'évaluation s'inscrivant dans un contexte de développement de compétences, au regard des programmes disciplinaires de la réforme du curriculum au Québec. L'outil est divisé en deux sections : les caractéristiques du document de l'enseignant et les caractéristiques du document de l'élève. Nous avons concentré notre analyse sur le document de l'enseignant puisqu'il s'apparente le plus à notre produit.

Cet outil a été pensé pour analyser un produit fini et il présente une échelle dichotomique, suivie d'une section « commentaires ». Parmi les qualités nous avons noté que ce type d'échelle répond aux utilisateurs concernés c'est-à-dire des personnes expérimentées dans l'analyse de SAE. Puisque notre produit vise les enseignants ayant un besoin de formation, ce type d'échelle pourrait ne pas convenir puisqu'il ne présente pas suffisamment d'informations pour le néophyte. Notre produit propose de soutenir l'enseignant parfois novice dans l'analyse de situations d'apprentissage et d'évaluation ou dans leur élaboration. Cette qualité pourrait alors être transposée à notre produit. La fonction potentielle associée serait alors de fournir à l'enseignant un type d'échelle correspondant à ses

caractéristiques et besoins d'utilisateur. Une autre qualité retenue pour ce produit concerne les critères proposés pour évaluer le déroulement de la situation c'est-à-dire les phases de préparation, réalisation et intégration des apprentissages.

Parmi les problèmes et défauts soulevés de l'Outil pour l'analyse d'une situation d'évaluation notons : le langage plutôt hermétique des indicateurs, l'échelle du type « ± » offre une représentation floue à l'utilisateur, le manque de précisions concernant les pistes de différenciation pédagogique et l'absence de critères au sujet des adaptations ou modifications potentielles à la situation, au regard des élèves en difficulté. Nous avons transformé ces défauts ou problèmes en fonctions potentielles que notre produit devrait offrir. L'annexe 14 (Fonctions potentielles tirées de trois outils d'analyse de SAE) regroupe toutes les fonctions potentielles tirées de l'analyse de ce produit.

Description d'un outil d'analyse : le COMP.A.S. (Compétence analyse situation)

Parmentier & Paquay, (2002) ont élaboré une grille d'appréciation de situations d'enseignement/apprentissage relatives aux conditions favorables visant la construction de compétences. Prenant appui sur une définition de la compétence, élaborée à partir de concepts clés et puisés à même divers travaux récents⁸⁶ les auteurs ont d'abord mis sur pied un modèle qui intègre les différentes facettes des activités d'apprentissage favorisant la construction de compétences. L'aspect méthodologique de cette recherche de développement rejoint en ce sens nos préoccupations. Par contre, il s'agit d'un essai de synthèse conçu d'abord dans une perspective exploratoire qui n'a pas fait l'objet d'une validation par des experts. Nous avons néanmoins analysé les indicateurs de cette grille puisqu'ils semblent correspondre dans une large mesure aux fonctions potentielles dégagées jusqu'à

⁸⁶ Les auteurs réfèrent notamment aux travaux de Le Boterf, Perrenoud, Rey, Roegiers, Wittorski.

maintenant. Ces indicateurs concernent principalement l'exploitation des ressources, l'agir en situation, la réflexion et le transfert.

Le principal problème soulevé dans l'analyse de cet outil est l'absence de paramètres permettant de déterminer le développement de compétences. Les indicateurs ne réfèrent pas explicitement à des contenus de programmes prescrits. La position des auteurs concernant les constituants essentiels au développement de compétences laisse perplexe : « ... *il nous paraît illusoire de chercher à identifier quelles sont les facettes qui constitueraient LES constituants essentiels, voire indispensables au développement des compétences* » (Parmentier et Paquay, 2001, p.5) Bien qu'il s'agisse d'une tâche difficile, nous croyons qu'il est possible de circonscrire suffisamment de paramètres d'une situation d'apprentissage et d'évaluation pour permettre à l'enseignant d'exercer des choix pédagogiques judicieux qui ciblent de manière précise le développement de la compétence visée. Nous croyons également que la meilleure porte d'entrée pour y arriver est de s'attarder au contexte de la situation qui, comme nous l'avons abordé, s'inscrit dans sa complexité.

L'annexe 14 (Fonctions potentielles tirées de trois outils d'analyse de SAE, p. 254) décrit les qualités, défauts ou problèmes que nous avons dégagés de l'outil « Comp.A.S. » et les fonctions potentielles générées par la transformation de ceux-ci.

Description des critères d'évaluation des ensembles didactiques (Bureau d'approbation du matériel didactique)

Le Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD) relève de la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Comme son nom l'indique, le BAMD approuve les ensembles didactiques, composés d'un manuel imprimé destiné aux élèves et d'un guide d'enseignement imprimé, pouvant inclure des composantes numériques. Il approuve également les ouvrages de référence d'usage courant tels les atlas, les

dictionnaires usuels et les grammaires. Pour exercer son approbation des ensembles didactiques, le BAMD utilise six critères. Bien que la SAE ne s'apparente pas à un ensemble didactique, nous avons quand même considéré la grille d'analyse du BAMD à cause de la pertinence des critères d'évaluation en lien avec notre produit pédagogique. Les fonctions F83 à F85 de l'annexe 14 (Fonctions potentielles tirées de trois outils d'analyse de SAE. p. 254) présentent ces fonctions. Il s'agit principalement de fonctions qui ont trait à l'utilisation des programmes prescrits ou à ce que nous qualifions de facilité d'utilisation de la SAE.

Toutes les fonctions potentielles générées jusqu'à maintenant composent le matériau brut. Elles demandent à être traitées afin de ne retenir que les fonctions nécessaires à la construction du produit pédagogique. Nous avons sélectionné les fonctions potentielles pertinentes et, comme l'exige l'étape 5 de la méthode de l'AVP, nous les avons regroupées dans le Cahier des charges fonctionnel, constituant ainsi l'ensemble des prescriptions pour la fabrication du prototype.

3.5.3 Étape 5 : Cahier des Charges Fonctionnel (CdCF)

Le Cahier des charges fonctionnel (CdCF) consiste en un document contenant le choix de fonctions retenues suite à l'analyse fonctionnelle. Les prescriptions du CdCF doivent répondre aux besoins préalablement identifiés chez l'utilisateur dans le cadre conceptuel. Rappelons que ces besoins sont exprimés en termes de fonctions : utilitaires (U), contraintes (C) et estime (E). Les fonctions utilitaires (U) sont centrées, dans le contexte de cette recherche, sur les besoins de formation ou d'information de l'enseignant, au regard des élèves visés (S) ou de la SAE (O). Il peut s'agir d'une définition, d'un point d'information, d'une règle, d'un référentiel, etc. Les fonctions contraintes (C) sont également issues des informations du cadre conceptuel. Elles concernent les fonctions que la grille d'analyse devrait remplir et sont liées à une recherche de solutions en ce sens. Quant aux fonctions d'estime, nous avons circonscrit leur portée à ce qui devrait

permettre aux enseignants une utilisation optimale de la grille d'analyse, notamment tout ce qui touche à la facilité d'utilisation ou encore au coût minimal en termes de temps consacré à son appropriation.

L'AVP étant une méthodologie qui sous-tend une démarche de « *work in progress* », le CdCF n'est jamais définitif tant que le produit n'a pas satisfait aux exigences de l'équipe de conception. L'élaboration d'une première version du CdCF (annexe 15) a été suivie d'une version provisoire du prototype initial (annexe 4) qui a été soumise au panel d'experts. La validation du prototype a donné lieu à une révision du CdCF et, comme il était prévu, à l'amélioration du produit. Nous présentons succinctement les choix qui ont mené à l'élaboration de la première version du CdCF et à la version provisoire du prototype initial. Nous accorderons plus d'importance aux décisions qui ont suivi la validation du prototype et qui ont conduit à la version finale du produit. Ces aspects seront traités au chapitre suivant.

Les choix relatifs à l'élaboration du CdCF (version 1.0)

L'analyse fonctionnelle a permis de générer 85 fonctions potentielles au produit pédagogique. Comme ce nombre était trop élevé pour élaborer le CdCF, nous avons procédé à la sélection des fonctions retenues sur la base de l'un ou l'autre des critères suivants :

1. les fonctions reposent sur des savoirs théoriques et contextuels du cadre conceptuel;
2. les fonctions sont récurrentes, c'est-à-dire qu'elles reviennent plus d'une fois à travers les diverses techniques d'analyse utilisées⁸⁷;
3. les fonctions favorisent une économie de coûts pour l'utilisateur.

⁸⁷ Plus une fonction revient sous différents angles d'analyse, plus elle devient prioritaire puisqu'elle répond à plusieurs besoins.

Nous avons retiré certaines fonctions parce qu'elles concernent plus particulièrement un guide d'utilisation de la grille d'analyse (F8, F11, F12, F44, F46, F79, F80). D'autres fonctions ont également été retirées ou fusionnées en raison de leur similitude entre elles. Nous avons également regroupé les fonctions par catégories pour une meilleure compréhension. Ces catégories correspondent aux caractéristiques et qualités identifiées dans le cadre conceptuel : *complexité, authenticité, qualité du lien entre la SAE et la lecture pour les élèves plus âgés en difficulté de lecture, qualité du lien entre la SAE et les exigences des programmes de FLE et qualité des facilitateurs d'utilisation de la SAE*. Cet exercice a donné lieu à une nouvelle cartographie qui a grandement facilité la recherche de solutions. Les grandes catégories d'indicateurs issues de la nouvelle organisation des fonctions ont été le point de départ de la recherche de solutions pour l'élaboration de notre produit pédagogique. Nous avons repris ces fonctions et les avons reformulées en termes d'indicateurs. Nous avons fait l'exercice de prioriser les fonctions en les numérotant selon l'ordre dans lequel nous souhaitons qu'elles soient considérées dans l'élaboration du produit. Cela a donné lieu à la production du CdCF, version 2.0 (annexe 16).

Nous abordons maintenant la phase III qui consiste à expliquer les différentes étapes de la construction de la grille d'analyse, de la phase initiale du prototype à la version finale du produit.

3.6 PHASE III Conception et mise à l'essai

La phase III est la dernière de la méthodologie de l'AVP. Elle débute par l'étape six, soit la recherche de solutions dans l'optique du cadre de référence en vue de donner une forme concrète aux fonctions du cahier des charges et ainsi aboutir à la création du prototype initial. Elle est suivie de l'étape sept, où l'on procède à la mise à l'essai du prototype. C'est à cette étape que nous avons apporté une modification et dans laquelle nous procédons à la validation d'experts qui nous conduit à l'amélioration du produit, selon leurs recommandations. Nous terminons

ce chapitre par cette étape, car comme nous l'avons déjà précisé, l'appréciation du prototype final est abordée à l'intérieur du chapitre suivant où l'analyse et la discussion des résultats sont traitées.

3.6.1 Recherche de solutions et construction du prototype initial

Nous avons introduit le CdCF avec la fonction principale suivante : *aider le personnel enseignant du parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) à choisir ou à élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) de qualité, contextualisées en lecture, pour les élèves plus âgés ayant des difficultés de lecture*. Celle-ci constitue notre objectif de recherche. Nous avons ensuite recherché le meilleur type de grille pouvant convenir aux utilisateurs. Puisque le cadre conceptuel a mis en évidence une lacune au sujet des connaissances des enseignants par rapport à certains concepts sous-jacents au produit pédagogique, il nous fallait trouver une grille pouvant offrir suffisamment de latitude pour combler ces lacunes en ajoutant par exemple des explications à certains concepts. Nous avons d'abord opté pour un type de grille descriptive analytique qui nous permettait de produire des indicateurs accompagnés d'explications ou d'exemples.⁸⁸

Comme l'une des fonctions potentielles du produit indiquait de *fournir à l'enseignant deux types de support pour l'appropriation du produit*, nous avons élaboré une autre grille de type analytique globale, à partir de la première grille. Celle-ci offrait la particularité d'être plus concise. Nous avons également choisi d'exemplifier les concepts qui nous apparaissaient plus compliqués. Ces deux types de grille ont été proposés au panel en vue de recueillir leurs commentaires sur le modèle le plus approprié. Leurs appréciations et commentaires ont été compilés et analysés en vue de l'amélioration du produit. Nous présentons

⁸⁸ Les exemples produits sur la première version étaient ajoutés pour certains indicateurs seulement et devaient être bonifiés ultérieurement selon le modèle de grille retenu par le comité de validation.

maintenant l'étape sept de la phase III, faisant état des choix retenus suite aux commentaires des experts dans l'optique de l'amélioration du produit.

3.6.2 Étape 7 : Évaluation et modifications

À cette étape de la démarche méthodologique, le prototype, encore incomplet, a été déposé à un panel d'experts. L'intention était de soumettre la version aux experts dans le but de retenir leur opinion selon le domaine d'expertise respectif de chacun, en plus de recueillir leurs suggestions en vue de compléter le produit. Les visées étaient les programmes, les difficultés d'apprentissage de la lecture, l'évaluation et enfin l'expertise des enseignantes responsables de l'enseignement du français auprès des élèves ciblés. Le questionnaire d'appréciation du produit, déposé en version électronique, permettait aux membres du panel d'apposer des commentaires et des propositions d'amélioration du produit. Nous avons compilé ces commentaires et en avons fait une synthèse dans le but d'en faire ressortir les points de convergence, comme le suggère la méthode Delphi que nous avons utilisée. Il a été décidé que la convergence était accordée lorsque tous les participants cochaient le même échelon de la grille d'appréciation du produit (ex. : tous sont totalement d'accord) par item. Nous avons également tenu compte des aspects qui semblaient partagés (plus ou moins en accord), même s'il ne s'agissait que d'une personne dissidente. Les commentaires abondants⁸⁹ fournis par les membres du panel ont rendu possible l'amélioration du produit. Parfois, il s'agissait de questions qui assuraient une relance de la réflexion; à l'occasion, ces commentaires venaient du fait que certains concepts n'étaient pas bien compris. Le tableau VIII suivant présente cette synthèse.

⁸⁹ Afin de ne pas alourdir le document nous ne présentons pas tous les commentaires. Cependant citons quelques exemples de ceux qui ont été retenus en vue de l'amélioration du produit. Pour le reste, ils seront plus amplement discutés au quatrième chapitre.

Tableau VIII Synthèse des commentaires du panel d'experts

	ITEMS DU QUESTIONNAIRE
Points de convergence	Les critères ciblent les caractéristiques essentielles d'une SAE.
	Les rubriques sont distinctes les unes des autres.
	Les portraits permettant d'évaluer le profil potentiel de la qualité de la SAE sont pertinents.
	Il est non pertinent de fusionner les rubriques du gradateur (faible, acceptable, bonne) pour chaque qualité, en illustrant de façon plus globale le continuum.
	Le nom de la grille « GASAEL » est un acronyme accrocheur
	Les consignes sont claires, précises et exhaustives
	Le type de support papier est apprécié
	Il y a trop de pages
Aspects partagés	Les critères font l'objet d'une compréhension univoque.
	Les critères sont distincts les uns des autres.
	Les critères sont exhaustifs.
	La formulation des rubriques fait l'objet d'une compréhension univoque.
	L'échelle des rubriques est graduée de manière précise.
	Il est pertinent de présenter deux types de grille.
	Le gradateur de la qualité des SAE est un outil pertinent.
	L'aspect général de l'outil est convivial et invite l'utilisateur à s'en servir (moins de pages)
	L'aspect visuel (police de caractère, disposition, couleurs, etc.).

Les commentaires recueillis ont d'abord conduit à la révision du CdCF (version 1.0) afin de réduire ou réaménager les fonctions pour permettre d'alléger le prototype. Une analyse plus fine a mené au retrait de certaines fonctions potentielles puisqu'elles ont été fusionnées à un autre item. Voici les choix revus en perspective de la version finale du CdCF.

Autres fonctions retirées du CdCF

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans chacun des tableaux présentés en annexes, l'une des colonnes indique les lettres GR pour grille et GU pour guide. Ces indications réfèrent aux fonctions générées qui s'appliquent réellement à la grille d'analyse GR, c'est-à-dire le produit pédagogique, soit davantage à un guide d'utilisation de la grille (GU). Il aurait été avantageux d'accompagner la grille d'analyse d'un guide d'utilisation, mais nous avons maintenu la décision de limiter le contexte de la présente recherche à la conception du produit pédagogique. Nous avons transféré davantage de fonctions de la grille (GR) vers le guide (GU) à cause du trop grand nombre de ces fonctions ayant une portée de formation par exemple celles servant à informer ou à indiquer certains concepts. Il s'agit des fonctions suivantes : F8, F11, F12, F27, F31, F40 et F41⁹⁰, F42, F43, F44, F45, F46, F50 F51, F52, F53, F54, F55, F57, F58 et F59⁹¹, F69, F76, F77, F78, F79, F80.

Choix retenus en vue de la révision du CdCF

La démarche de révision du CdCf s'est opérationnalisée en regroupant les fonctions qui ont été maintenues, toujours sur la base de l'un ou l'autre des critères suivants :

1. les fonctions reposent sur des savoirs théoriques et contextuels du cadre conceptuel;
2. les fonctions sont récurrentes, c'est-à-dire qu'elles reviennent plus d'une fois à travers les diverses techniques d'analyse utilisées⁹²;
3. les fonctions favorisent une économie de coûts pour l'utilisateur.

⁹⁰ Ces fonctions ont été retirées parce qu'elles réfèrent aux représentations mentales de l'élève, ce qui est impossible à évaluer objectivement.

⁹¹ Les fonctions 58 et 59 sont particulières parce qu'elles relèvent d'interventions efficaces sous des conditions précises, en contexte de progression des apprentissages. Nous avons considéré qu'il serait plus approprié de les inclure dans le guide en insistant sur l'aspect contextuel de la SAE.

⁹² Plus une fonction revient sous différents angles d'analyse, plus elle devient prioritaire puisqu'elle répond à plusieurs besoins.

Comme toutes les fonctions potentielles sont issues du cadre conceptuel, il allait de soi que, peu importe les fonctions retenues, le premier critère serait respecté. Nous avons regroupé les fonctions restantes en maintenant les catégories telles que présentées dans le cadre conceptuel⁹³. En comparant les fonctions restantes, il est apparu que certaines fonctions étaient relativement semblables ou incluses dans une autre. Par exemple, la fonction F 15 : *Indiquer à l'enseignant le degré d'intensité du coût cognitif de la SAE* peut se retrouver dans la fonction F18 : *Fournir à l'enseignant un moyen de calculer le coût cognitif exigé par la SAE*. En effet, si l'enseignant peut calculer le coût cognitif de la SAE il sera en mesure de situer son degré d'intensité par rapport à une autre. La fonction F15 a donc été retirée au profit de la F18. La comparaison des fonctions a conduit à des regroupements de fonctions⁹⁴ qui ont réduit davantage le nombre. Cependant, le fait que ces fonctions se retrouvent dans plusieurs composantes témoigne de la nécessité de répondre à un réel besoin. Nous avons éliminé les fonctions semblables, mais en identifiant d'un astérisque celles que nous avons conservées afin de leur conférer un statut prioritaire. Le tableau IX (Fonctions retirées à cause de leur similitude à une autre fonction) illustre ce procédé et expose les fonctions conservées.

⁹³ Voir figure 9, p. 108. Synthèse des qualités et caractéristiques attribuables aux composantes et aux relations de la situation pédagogique.

⁹⁴ Certains regroupements ont nécessité des ajustements ce qui explique que les fonctions du CdCF peuvent différer légèrement des fonctions potentielles formulées dans les premiers tableaux.

Tableau IX Fonctions retirées à cause de leur similitude à une autre fonction

Fonctions retirées au profit de...	...fonctions (fusionnées ou modifiées) ⁹⁵
F2 et F26	F3* Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si les tâches visent l'apprentissage, la consolidation ou l'approfondissement de connaissances ou d'expériences
F5	F30* Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE assure la construction de sens en liant les nouvelles informations aux connaissances antérieures.
F9	F10* Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier les stratégies de compréhension en lecture proposées par le contexte de la SAE.
F15	F18* Fournir à l'enseignant un moyen de calculer le coût cognitif exigé par la SAE.
F20	F19* Fournir à l'enseignant un moyen de distinguer la problématique du but à atteindre dans la mise en contexte de la SAE.
F29	F28 Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE soumet à l'élève des défis ou des rôles à jouer le préparant à affronter des problèmes de tous les jours
F34, F38, F39	F32* Fournir à l'enseignant un moyen de déterminer comment la SAE exploite les questions essentielles concernant les concepts clés qui relie des faits ou des connaissances isolées
F70, F72, F73, F82 ⁹⁶	F39* Fournir à l'enseignant un modèle de grille d'analyse dont les critères assurent une compréhension univoque de la qualité de la situation de lecture pour le Sujet.

Enfin, les fonctions d'estime conservées regroupent celles favorisant une économie des coûts pour l'utilisateur, retenues sur la base du temps minimal

⁹⁵ Compte tenu de la suppression et de la fusion des fonctions, la deuxième version du CdCF propose une nouvelle numérotation. Il ne peut plus y avoir de correspondance des numéros des nouvelles fonctions avec les anciennes.

⁹⁶ Ces fonctions comportaient des moyens. Elles ont été fusionnées en un nouveau critère et les moyens qu'elles suggéraient (ex. : fournir des échelons descriptifs) seront transférés dans les solutions à proposer.

consacré à l'utilisation optimale du produit; s'ajoutent les fonctions suscitant la motivation psychologique à utiliser le produit, par exemple la F85 qui implique certains facilitateurs d'utilisation de la SAE.

Après avoir fait ce travail de révision des fonctions, nous avons de nouveau considéré les commentaires des membres du panel pour compléter le CdCF et améliorer le produit. Les commentaires ayant servi à compléter le CdCF sont de l'ordre des exemples apportés à certaines fonctions. Ces exemples ont été intégrés dans la deuxième version du CdCF de l'annexe 16 (CdCF version 2.0) ou directement dans la grille. D'autres commentaires ont été utiles pour clarifier certains concepts susceptibles d'être mal interprétés. À titre d'exemple, une précision a été demandée concernant le mot « compréhension », utilisé notamment sous la qualité « authenticité ». Comme le décrit Wiggins, (1997) la compréhension rejoint la construction de sens, qui s'avère être l'une des composantes de la compétence en lecture du programme de français, langue d'enseignement et qui réfère au processus de lecture : comprendre, interpréter, réagir et apprécier. Nous avons convenu de modifier le mot « compréhension » pour « construction de sens » puisqu'il n'entre pas en contradiction avec le concept identifié dans le cadre conceptuel.

Les corrections et les ajustements ont donné lieu au produit final (annexe 17 GASAEEL version finale). Nous avons retourné le produit aux membres du panel afin qu'ils se prononcent sur l'acceptation ou le refus de sa forme finale. Il était accompagné de la grille d'appréciation dichotomique présentée dans le Tableau X, Grille d'appréciation finale du produit pédagogique GASAEEL), qui invite les experts à se rallier ou non à l'opinion du panel. Comme le propose la méthode Delphi, nous avons pris en compte que le prototype représentait leur opinion puisqu'il a été généré à la suite de la considération de l'ensemble des commentaires des membres du panel.

Tableau X Grille d'appréciation finale du produit pédagogique GASAEL

	Date :	√
A	Le produit pédagogique remplit ses fonctions. Je me rallie à l'opinion du panel.	
B	Le produit pédagogique ne remplit pas ses fonctions. Je ne peux me rallier à l'opinion du panel.	
COMMENTAIRES :		

Nous abordons dans le prochain chapitre l'analyse entourant la création de GASAEL et incluant la dernière étape de la méthodologie de l'AVP « appréciation du prototype final ».

CHAPITRE 4

ANALYSE DES RÉSULTATS

En amorce à ce chapitre, nous choisissons comme porte d'entrée de réinterpréter l'objectif formulé à l'origine de cette recherche au regard de l'analyse des constats que nous avons formulés. Cet exercice s'effectue en tenant compte des données du cadre conceptuel, de celles tirées des commentaires des experts qui ont été sollicités pour la validation du produit pédagogique, et de certaines autres, recueillies auprès des utilisateurs potentiels par l'intermédiaire du sondage exploratoire.

L'objectif de cette recherche était de concevoir et de valider auprès d'experts une grille, permettant l'analyse de la qualité de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) en lecture, incluant le Sujet, c'est-à-dire les élèves inscrits au PFAE, l'Objet, soit la SAE en lecture pour ces élèves, et l'Agent, qui sont les utilisateurs principaux de la grille, tout en impliquant les relations pédagogiques qui les unissent dans le contexte d'une SAE de qualité. Cet objectif étant supporté notamment par les propos de Tardif, (2007) signalant l'urgence de réaliser des recherches sur la nature et les caractéristiques des situations d'apprentissage contextualisantes, relatives aux interactions régulatrices entre l'enseignant et les apprenants. Puisque le produit pédagogique s'adresse aux enseignants qui sont les utilisateurs principaux, l'analyse débute par notre premier constat concernant les besoins didactiques des enseignants du PFAE.

4.1 Premier constat

La SAE est sous-utilisée par les enseignants en adaptation scolaire, et ceux œuvrant au PFAE (Agent) semblent peu ou mal expérimentés pour répondre aux besoins des élèves plus âgés présentant des difficultés en lecture.

Afin de nous assurer que le produit comble les exigences des utilisateurs qui en auraient l'usage pour qu'ils soient enclins à s'en servir, nous devons connaître leurs besoins. Nous avons tout d'abord interrogé les écrits au sujet des caractéristiques des enseignants, notamment ceux en adaptation scolaire, en procédant par l'analyse de la composante Agent du modèle pédagogique de Legendre, (2005). Ceci a permis de mettre à jour deux types de besoins : le premier ayant trait aux connaissances et expériences des enseignants en lien avec l'apprentissage et les compétences (Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001; Tardif, 2006), et le deuxième concernant les conditions entourant l'utilisation du produit pédagogique et touchant plus particulièrement les fonctions d'estime, par exemple le nom du produit, le nombre de pages suffisant, le type de format, la présentation, etc. (Langevin, 2007). La recension réalisée pour le cadre conceptuel a révélé que les enseignants en adaptation scolaire utilisent principalement des exercices d'application, peu favorables au développement de compétences, et emploient généralement des méthodes d'enseignement traditionnelles (Gaudreau et al., 2008). Nous nous sommes alors questionnée sur ce qui aurait pu être le besoin émergent de cette caractéristique dégagée. Par exemple, était-ce le besoin pour l'enseignant de connaître la fonction d'un exercice d'application versus la fonction d'une tâche complexe, ou celui d'adhérer à la mise en œuvre des programmes par compétences? Pour chacune des caractéristiques recensées, une analyse rigoureuse a été nécessaire afin de cibler les besoins précis.

Le contexte d'utilisation du produit a également été pris en compte dans l'analyse des besoins. Ainsi, pour faire suite à l'exemple mentionné plus haut, le besoin de formation continue était exclu puisque cela ne correspondait pas avec l'intention du produit; la grille d'analyse se voulait un outil servant l'enseignant de façon ponctuelle selon le choix des situations à analyser. Par contre, nous étions interpellée par ce besoin de formation des enseignants, renforcé par Tardif, (2006) qui soulève un questionnement par rapport à la planification de la progression des situations d'apprentissage et à la sélection de situations d'évaluation qui tiennent compte d'un réel développement de compétences. Ainsi, nous avons choisi de

vérifier auprès des enseignants concernés leur degré de connaissance et d'expérience des SAE afin de déterminer si effectivement le besoin de formation était présent. Dans l'éventualité d'une réponse affirmative, nous devons trouver comment arriver à y répondre dans le contexte de notre instrumentation.

Les données du sondage exploratoire que nous avons effectué auprès des enseignants du PFAE, plus particulièrement celles portant sur leur degré de connaissance par rapport à l'instrumentation (SAE), ont révélé un besoin potentiel d'être mieux formé et informé au sujet de la SAE. Rappelons que ce sondage a été réalisé dans le but de circonscrire plus précisément les caractéristiques et besoins des principaux utilisateurs. À première vue, les enseignants semblaient bien renseignés au sujet de la SAE puisqu'ils ont déclaré dans une forte proportion (21/25) avoir reçu de l'information et de la formation concernant le concept de SAE. Toutefois, on constate qu'après l'utilisation d'une SAE, la moitié seulement des répondants ont refait l'expérience au cours des huit mois précédant la passation du questionnaire, et ce, malgré le fait qu'ils avaient observé une progression de leurs élèves par rapport aux apprentissages visés. De plus, lorsque les enseignants sont interrogés en rapport à leur degré de confort à utiliser les SAE, moins de la moitié des répondants (10/25) se situent à l'échelon trois sur une échelle de Likert, graduée de zéro à six, (0 indiquant que le répondant n'est pas du tout à l'aise avec la question alors que le 5 signifie qu'il est parfaitement à l'aise) alors que onze se situent entre quatre et cinq. La sous-utilisation de SAE pourrait-elle avoir un lien avec un faible degré de connaissance et d'expérience ou encore de signifiante au regard de son utilisation? Cela viendrait alors confirmer ce qu'ont constaté Deniger & Kamanzi, (2004) par rapport aux difficultés persistantes chez les enseignants au regard de l'évaluation et de l'utilisation des outils, mis à leur disposition. Des données plus récentes (Gaudreau et al., 2008) vont dans le même sens.

Dans ce contexte et afin de favoriser un usage maximal du produit par les utilisateurs, nous avons opté pour donner à l'outil une fonction à la fois formative

et informative, en ajoutant des exemples et des explications pour assurer une meilleure compréhension des concepts porteurs de la SAE. Cette décision reposait également sur le fait que les enseignants sondés s'étaient exprimés sur un nombre maximum de pages (10) qu'un outil devrait contenir pour assurer son utilisation, et que l'ajout d'exemples apportait un aspect pragmatique à l'outil tout en proposant une lecture moins dense. Les experts consultés ont également relevé l'aspect négatif du trop grand nombre de pages, ce que nous avons corrigé dans la deuxième version.

En tenant compte des données recueillies et des commentaires des panélistes, aurions-nous pu tirer davantage de besoins, à partir des caractéristiques des enseignants, afin de développer le produit? En réponse à cette question, nous considérons que la nécessité d'être mieux formé et informé au regard de la SAE est un besoin plutôt générique qui englobe plusieurs aspects. En nous appuyant sur les commentaires des enseignants faisant partie du groupe d'experts, nous pouvons présumer que la forme actuelle du produit pédagogique assure, par l'intermédiaire de ses indicateurs, une réponse qui pourrait être satisfaisante concernant les concepts porteurs de la SAE. De plus, toujours au regard de ces commentaires, il est possible d'anticiper que la grille puisse contribuer à augmenter l'utilisation des SAE, notamment grâce à son volet assurant la clarification de certains concepts et aussi par l'aspect pragmatique des exemples. Ceci nous autorise à conclure que le besoin prioritaire retenu qui est d'améliorer le degré de connaissance des enseignants sur les concepts porteurs de la SAE est un bon choix. Néanmoins, l'usage du produit pédagogique par un plus grand nombre d'utilisateurs serait nécessaire afin de déterminer d'autres caractéristiques et de nouveaux besoins.

4.2 Deuxième constat : Les caractéristiques essentielles d'une SAE (Objet) ne sont pas toujours clairement définies

L'analyse des différents ouvrages consultés dans le cadre conceptuel a montré que les caractéristiques d'une SAE sont parfois nommées différemment selon les

auteurs (Scallon, 2004). La polysémie du terme contribue à semer la confusion entourant ce concept (Tardif, 2006). Pour cette raison, nous avons cherché à définir les caractéristiques d'une SAE ainsi que celles qui concernent plus spécifiquement les SAE favorisant l'apprentissage de la lecture chez les élèves plus âgés présentant des difficultés en lecture. Ce travail visait à générer les critères de notre produit pédagogique car les caractéristiques retenues constituent les critères de la grille d'analyse.

La contribution du cadre conceptuel à l'élaboration des critères

Nous avons abordé le deuxième constat en utilisant d'abord le cadre conceptuel qui a donné, au plan théorique, différentes caractéristiques et qualités du Sujet, de l'Objet et de l'Agent. Il a été relativement aisé de recenser suffisamment de données pour déterminer deux premières caractéristiques désignant une SAE de qualité: la complexité et l'authenticité. Par contre, le travail conceptuel pour arriver à définir ces caractéristiques n'a pas été aussi facile. La complexité a représenté la caractéristique la plus difficile à cerner puisqu'il s'agit de la plus abstraite de la compétence. Telle que Morin, (2002) la décrit, la complexité sert à exprimer ce qui nous est difficile d'énoncer, maintenant la confusion dans l'esprit. Quant à la signifiante, bien que certains auteurs (Durand & Chouinard, 2006; Gerard, 2005; Laurier, 2005; Louis, 1999; Roegiers, 2003; Scallon, 2004) présentent généralement cette caractéristique de la SAE de manière distincte, nous avons fait le choix de l'inclure à la caractéristique d'authenticité, comme présenté par Wiggins, (1997). Cette décision a été supportée par le fait qu'une même SAE peut être signifiante pour un élève et non pour un autre, cela nous amenant à associer la signifiante aux représentations que l'élève s'en fait. Puisqu'il est difficile, voire impossible à déterminer les manifestations observables liées aux représentations de l'élève, nous ne pouvions, dans le présent contexte de cette recherche, inclure la signifiante comme critère à notre grille. Nous avons tiré un avantage d'intégrer la signifiante à l'authenticité puisque le résultat s'est traduit

par une réduction du nombre de critères de la grille d'analyse ce qui contribue à en simplifier la lecture.

Pour ce qui est de la motivation à lire, cette caractéristique a d'abord été retenue comme élément favorisant les élèves en difficulté de lecture. Cependant, certains experts ont affirmé que la motivation à lire était importante pour tous les élèves, ayant ou non des difficultés en lecture. Nous avons convenu d'en faire un critère général de qualité de la SAE.

La contribution des panélistes à l'analyse des critères

Le deuxième constat nous a ensuite menée à questionner les experts afin de nous assurer de la compréhension univoque des critères de la grille d'analyse et, dans le cas contraire, de trouver un moyen d'y remédier. À ce sujet, les avis étaient partagés entre « totalement » et « plus ou moins ». Afin d'améliorer la compréhension des critères, des aménagements ont été suggérés concernant l'ajout de pistes de différenciation liées à la lecture, par exemple le fractionnement de la lecture. Il a été proposé d'indiquer l'importance d'un défi de lecture réaliste pour l'élève et de clarifier la question des contraintes qui semblait porter à confusion avec le défi.

Les commentaires des panélistes spécialisés en éducation ont révélé une représentation du concept de complexité relativement semblable à ce que nous décrivons dans le cadre conceptuel. Ceux-ci présentent la complexité des SAE comme une suite graduée d'opérations cognitives allant d'un plus faible niveau, comme la sélection d'informations utiles à la tâche, à un niveau moyen de complexité, comme l'organisation de l'information, pour finalement arriver à une SAÉ de complexité plus grande qui serait, par exemple, de comparer l'information entre des textes. Cependant, ces panélistes nous renvoient au Programme de français, langue d'enseignement du deuxième cycle du MELS, pour compléter les informations de la grille. Or, nous constatons que ce document, tout comme

d'autres documents du MELS, présente des nuances, voire dans certains cas des avis divergents, lorsqu'il est question de décrire la complexité. On trouve dans le programme de français, langue d'enseignement du deuxième cycle du secondaire (MELS, 2009) deux rubriques traitant de la complexité. La première, « caractéristiques et degré de difficulté » comprend un indice de complexité gradué, accompagné d'un autre item également gradué qui, selon nous, relève de la signifiante : « proches de leurs préoccupations ainsi que de leur environnement... lié à un référent connu ou plus ou moins connu... » (MELS, 2009, p.35). Dans le même programme, on peut lire un peu plus loin, une deuxième rubrique traitant explicitement des facteurs de complexité qui fait état d'opérations cognitives, graduées selon une progression du simple au complexe. Dans la version provisoire des « Échelles de niveaux de compétence » du PFAE (MELS, 2008), on présente le descripteur suivant pour témoigner d'un faible niveau de compétence de l'élève : « Le contexte est familier à l'élève » (MELS, 2008). Il semble qu'il y ait une confusion entre ce qui appartient à l'élève et ce qui concerne la complexité de la tâche. Le descripteur présenté relève du niveau de complexité de la tâche et non de la capacité cognitive de l'élève à la réaliser. Peut-être aurait-il été préférable de lire que « l'élève dispose de peu de ressources pour réaliser la tâche ».

En raison du risque d'interprétation du concept de complexité d'une situation, nous avons convenu d'apporter des précisions en ajoutant une explication à notre grille afin de départager le coût cognitif de la tâche de la capacité cognitive de l'élève⁹⁷. Dans la version finale de GASAEEL, nous avons apporté une attention particulière à décrire et à exemplifier cette section pour mieux la contextualiser à la situation de lecture, et à l'effort cognitif consenti par l'élève pour la réaliser.

⁹⁷ On peut lire l'explication suivante : « Il (le défi) est calculé en mettant en relation le coût cognitif de la tâche (niveau de complexité) et la capacité cognitive de l'élève à la réaliser (voir GASAEEL, p2.

Nous avons également souligné le fait qu'une situation peut être complexe pour l'un et non pour l'autre selon son expérience et les ressources qu'il possède.

Toujours sous l'analyse des critères, bien que les avis des panélistes fussent partagés au sujet de la compréhension univoque des critères, ils ont été unanimes à dire que ceux-ci ciblaient les caractéristiques essentielles d'une SAE. Il a cependant été demandé à ce qu'un traitement particulier soit accordé à l'objet d'apprentissage, ce qui a été aménagé sous la catégorie de la qualité des informations favorables à l'utilisation de la SAE. Il a également été souligné que sous la motivation à lire, l'engagement n'apparaissait pas de manière explicite tel que présenté dans le cadre conceptuel. La correction a également été apportée dans la deuxième version de GASAEEL.

Enfin, au sujet de la distinction des critères entre eux et de leur caractère complet et suffisant, la plupart des panélistes se positionnaient en total accord. Il est cependant intéressant de soulever ici qu'un panéliste s'est interrogé sur la pertinence de la réflexion reliée à l'authenticité. Encouragée par notre cadre conceptuel, nous avons amélioré la clarté de l'énoncé en établissant le lien avec l'interprétation, la réaction et le jugement critique sous-jacent à la compétence en lecture, tel que proposé dans les programmes de français, langue d'enseignement, et l'incitation à la réflexion telle que le présente Wiggins, (1990). Nous avons également supporté l'indicateur de la signifiante en mettant en évidence l'importance d'exploiter des questions essentielles concernant les concepts clés qui relient des faits ou des connaissances isolées, ce qui clarifie davantage l'apport de la réflexion sous la qualité de l'authenticité.

En ce qui concerne les caractéristiques propres à la SAE en lecture destinée aux élèves en difficulté plus âgés, elles ont été sélectionnées à partir des données recueillies, suite à l'analyse de la composante Sujet. Nous abordons ce sujet au point suivant.

4.3 Troisième constat : Les paramètres à considérer dans une SAE en lecture destinée aux élèves plus âgés ayant des difficultés en lecture (Sujet), notamment ceux du PFAE, ne sont pas définis.

Les élèves du PFAE sont des utilisateurs secondaires du produit pédagogique, car la grille vise l'analyse de la qualité des SAE en lecture qui leur sont destinées. L'intérêt sur l'état des connaissances portant sur l'intervention efficace en lecture auprès des élèves plus âgés est relativement récent. Les travaux du National Reading Panel (NRP) en 2000 ont été le tremplin d'une série de recherches à ce sujet. Malgré des percées importantes pour les élèves du primaire, Biancarosa & Snow, (2006) soulèvent le fait que la recherche est quelque peu négligée concernant la lecture au secondaire.

Le troisième constat de cette recherche expose les lacunes que les SAE destinées aux élèves plus âgés ayant des difficultés de lecture présentent, au regard de la précision des domaines concernant l'intervention efficace pour contrer ces difficultés. Pour combler ces lacunes, il est nécessaire de bien circonscrire les caractéristiques du Sujet afin d'en faire ressortir les besoins concernant l'apprentissage de la lecture.

Nous avons utilisé les données tirées de l'analyse de la composante Sujet et de la relation d'apprentissage du modèle de la situation pédagogique de Legendre, (2005) pour déterminer les paramètres à prendre en compte dans une SAE s'adressant aux élèves plus âgés ayant des difficultés à lire. Pour arriver à faire la sélection des paramètres que nous allons retenir concernant les élèves du PFAE, nous avons d'abord prélevé des écrits, des données concernant les caractéristiques des élèves plus âgés ayant des difficultés en lecture, en s'inspirant de recherches récentes à ce sujet (Denton & Vaughn, 2008; Edmonds, et al., 2009; Faggella-Luby & Deshler, 2008; Ransby & Swanson, 2003; Roberts, Torgesen, Boardman & Scammacca, 2008). Ces caractéristiques ont été formulées en besoins, à partir desquels nous avons généré plusieurs fonctions potentielles que le produit pourrait proposer afin d'y répondre. En analysant l'occurrence des fonctions, nous avons

pu cibler celles qui apparaissaient les plus appropriées à la clientèle du PFAE, qui représente des élèves plus âgés ayant des difficultés en lecture.

Aurait-il pu y avoir davantage de paramètres pour assurer la prise en compte de tous les types de difficultés? Peut-être. Aurions-nous pu pousser plus loin la recherche afin de cibler plus particulièrement les types de difficultés en lecture rencontrés chez les élèves québécois? Sans doute. Cependant, il fallait d'une part encadrer la recherche en fonction du temps et des moyens dont nous disposions. D'autre part, comme la grille s'adresse à des enseignants généralistes qui ne sont pas nécessairement spécialisés dans l'enseignement du français, langue d'enseignement, nous avons jugé que les concepts essentiels choisis étaient suffisants pour assurer l'analyse d'une SAE de qualité. L'expert numéro 3 a d'ailleurs exprimé le fait que, dans sa version actuelle, GASAEL devrait nécessiter un accompagnement afin de s'assurer que tous les concepts soient bien compris. Ces propos, combinés à notre expérience terrain en accompagnement, confirment notre choix de ne pas avoir ajouté davantage de concepts.

Nous terminons ce chapitre avec le dernier constat de la recherche, c'est-à-dire l'analyse des données concernant l'articulation correcte des composantes Agent, Objet et Sujet dans les SAE utilisées auprès des lecteurs en difficulté du PFAE.

4.4 Quatrième constat : L'articulation correcte des composantes Agent, Objet et Sujet dans les SAE utilisées auprès des lecteurs en difficulté du PFAE est discutable.

Les données de la problématique et du cadre conceptuel nous ont amenée à nous interroger sur la qualité des SAE, plus particulièrement celles en lecture pour les élèves du PFAE. Après avoir fait l'examen de chacune des composantes de la situation pédagogique de Legendre, (2005) nous avons considéré les caractéristiques et qualités tirées des différentes relations les unissant. Elles ont été le point de départ de la recherche de l'articulation efficace de toutes les

composantes en vue de déterminer ce qui pourrait définir une SAE de lecture de qualité pour les élèves du PFAE, et par le fait même, déterminer les critères et les indicateurs d'une grille d'analyse pouvant en témoigner. La méthodologie de l'AVP a conduit à réinvestir les données du cadre conceptuel pour construire notre produit pédagogique. Après avoir élaboré la grille d'analyse, il nous fallait tester son exactitude, c'est-à-dire l'adéquation des critères et des indicateurs de la grille d'analyse à une SAE de lecture de qualité pour les élèves du PFAE. Le moyen choisi a été la validation du produit auprès du groupe d'experts. Comme nous le verrons au chapitre portant sur la discussion, cette validation a confirmé que les différentes qualités répertoriées dans la grille d'analyse semblaient tenir la route. Néanmoins, avant que les experts s'accordent pour entériner le produit dans une version qui ralliait tous leurs points de vue (programme, évaluation, difficultés en lecture et enseignement), la grille a connu trois versions.

Le dernier constat que nous abordons ici nous conduit à porter un regard sur la structuration de notre produit pédagogique en considérant plus particulièrement chacune de ses parties. Pour ce faire, nous prenons en considération les données tirées des commentaires recueillis auprès des experts au cours des deux phases du processus de la méthode Delphi. D'abord, nous analysons les commentaires faisant suite à la première version du prototype qui ont permis d'améliorer grandement le produit. Ensuite, nous jetons un regard sur les données recueillies en vue de son appréciation finale.

Les commentaires des experts au sujet des rubriques de la grille

Les rubriques réfèrent plus précisément aux différents portraits proposés dans le type de grille descriptive globale des qualités de la SAE se trouvant dans la première version du produit pédagogique. Trois items de la grille d'appréciation du produit touchaient la catégorie « rubriques » et portaient sur la formulation des rubriques, la gradation des descripteurs et la distinction des rubriques entre elles. Bien que les panélistes aient été relativement en accord avec les items suggérés,

nous n'avons pas tenu compte de cette subdivision puisque nous avons pris la décision de soustraire la grille descriptive globale du produit final sur laquelle portaient les commentaires concernant les rubriques. Nous décrivons les raisons qui ont motivé cette décision au point suivant.

Les commentaires concernant la pertinence d'éléments ciblés du produit pédagogique

Le premier item de cette catégorie concernait la pertinence de présenter deux types de grille (grille descriptive analytique et grille descriptive globale). Cet aspect était proposé aux experts dans le but de recueillir leur point de vue afin de prendre une décision d'éliminer l'une ou l'autre des grilles ce qui permettait de réduire le nombre de pages du produit. La grille descriptive globale avait été élaborée à la suite de la grille analytique. Elle avait été pensée pour donner une vue d'ensemble des qualités de la SAE et offrir une façon plus rapide d'évaluer la SAE. À première vue, il nous apparaissait inutile, voire redondant, de maintenir les deux grilles. Les commentaires recueillis méritent qu'on s'y attarde. D'une part, les enseignantes souhaitaient maintenir les deux grilles tout en affirmant que le produit dans son ensemble semblait lourd d'utilisation. D'autre part, les autres panélistes avaient des opinions divergentes. L'une affirmait que la grille analytique serait suffisante et doutait de l'utilisation de la grille globale par les enseignants, contrairement à une autre qui se questionnait sur le réalisme de l'utilisation de la grille analytique par les enseignants. Cette dernière ajoutait qu'un soutien ou un accompagnement serait sans doute nécessaire pour l'utilisation de la grille. Ceci nous a permis de trouver la solution et de trancher. Étant donné que la version incomplète était très pauvre en exemples, il était tout à fait loisible de penser que ce type de grille ne pouvait être utilisé sans soutien. Nous avons concentré nos efforts à compléter la colonne « explications ou exemples » de la grille descriptive analytique afin de livrer un produit pouvant être utilisé de manière autonome, ne perdant pas notre intention de fournir un outil pragmatique. Ensuite, nous avons retiré la grille descriptive globale.

L'appréciation finale de GASAEL nous a confirmé que cette décision était la bonne.

L'analyse des autres commentaires de la catégorie pertinence nous amène à constater que les portraits permettant d'évaluer le profil potentiel de la qualité de la SAE ont été appréciés, tout comme la gradation de la SAE. À ce sujet, tous s'accordaient sur le fait qu'il n'était pas pertinent de fusionner les rubriques pour donner un portrait global des moyens à utiliser afin d'augmenter les qualités de la SAE. On préférerait avoir des portraits séparés qui indiquent la façon de passer d'une qualité à l'autre. Cependant, nous avons conclu que trois stades de gradation étaient inutiles. En effet, il suffisait de donner des moyens pour faire passer une SAE de qualité médiocre (rouge) à une qualité acceptable (jaune) ou une SAE de qualité acceptable (jaune) à une qualité optimale (vert). C'est ce qui explique le choix d'une gradation à deux niveaux dans la version finale du produit.

Les commentaires concernant les fonctions d'estime du produit

Les panélistes ont bien compris l'essence des fonctions d'estime. Le nom donné au produit, la clarté, la précision et l'exhaustivité des consignes, et le type de support ont obtenu la cote favorable. Les améliorations proposées gravitaient autour du nombre de pages à diminuer, des polices de caractère à modifier, notamment les titres des rubriques, de manière à les rendre plus lisibles, de l'allègement des tableaux. Il a été suggéré de retirer les pages 11 à 17 qui amenaient une lourdeur inutile. Les tableaux de ces pages qui illustraient les différents profils des SAE après l'analyse ont été intégrés dans une colonne à la suite de chaque descripteur⁹⁸.

Les tableaux suivants : Tableau XI, Commentaires des panélistes concernant le contenu de la version 1.0 de GASAEL et Tableau XII, Commentaires des panélistes concernant les fonctions d'estime de la version 1.0 de GASAEL,

⁹⁸ Voir GASAEL page 7

contiennent l'ensemble des commentaires des panélistes faisant suite au premier envoi du produit en développement, soit la version 1.0 de GASAEL.

Tableau XII Commentaires des panélistes concernant les fonctions d'estime et autres commentaires généraux de la version 1.0 de GASAEL

Échelle d'appréciation [☞]		oui				+ ou -				non				COMMENTAIRES OU SUGESTIONS				
		EXPERTS #				1	2	3	4	1	2	3	4		1	2	3	4
Le nom de la grille «GASAEL» est un acronyme accrocheur		X	X	X	X													C'est une bonne idée comme nom. (expert # 1).
L'aspect général de l'outil est convivial et invite l'utilisateur à s'en servir.		X	X							X	X							Avec moins de pages, OUI!!! (expert # 2). Lourd si globale et détaillée (expert # 4). Les distinctions entre les sections ne sont pas éloquentes.
- aspect visuel (police de caractère, disposition, couleurs, etc.)			X			X	X	X		X								- GASAEL (changer la couleur pour un dégradé de vert, jaune, rouge) (expert # 1). - Changer le type de WORD ART pour les titres: Portrait descriptif et analyse détaillée car fatiguée j'ai l'impression de voir embrouillé et double... (expert # 1). - J'aime bien l'image des échelles avec les boules de couleur (expert # 1). Les tableaux de gradation sont chargés. Des points de forme allègeraient la présentation (expert # 3).
nombre de pages ⁴										X	X	X	X					C'est un peu long, peut décourager les enseignants (expert # 2). Les pages 11 à 17 amènent une lourdeur inutile (expert #2). Long pour le quotidien d'un prof (expert # 4). Long (expert # 3).
consignes (clarté, précision, exhaustivité)		X	X	X	X													
- Type de support	Papier	X	X	X	X													
	Version électronique (à venir)	X	X															
AUTRES COMMENTAIRES OU SUGGESTIONS																		
<ul style="list-style-type: none"> - À la page 9 à ajouter Exemples pour questions essentielles et concepts clés, c'est quoi???? (expert # 2). - Ajouter lecture chorale, dans motivation à lire offre un contexte d'apprentissage collaboratif (expert # 1). - Merci pour les exemples de stratégies (p.10) super pertinent!!! (expert # 2). - p.10 Donner des exemples pour l'indicateur: un déficit de la mémoire immédiate et de travail (difficulté à traiter et stocker une information) (expert # 1). - Tu as fait un super travail, cette grille pourra aider nombre d'enseignants à faire ce qu'il faut avec leurs élèves!!!! (expert # 2). - Outils très pertinent pour l'évaluation des SAE (expert # 4). 																		

- SECTION FACILITEUR : Il serait peut-être plus clair de nommer certaines représentations visuelles. Le mot « représentation » peut se rapprocher du mot « conception » et créer une confusion dans cette formulation. Ne serait-il pas mieux de parler du niveau de l'élève au lieu de l'âge? La prise en compte des acquis des élèves pourrait-elle faire partie des éléments à considérer? Quelles seraient ces informations? Le PDF amène l'enseignant à planifier une SAÉ qui tient compte des DGF (intention éducative) et des domaines d'apprentissage (intention pédagogique) Quelles familles de situations, quels apprentissages ciblés? Présence de choix de textes? Le but ou la problématique devraient en favoriser les liens sauf pour les textes littéraires qui sont liés davantage aux visées du PDF (experts # 6 et 7).
- SECTION COMPLEXITÉ : Pour ce qui est des stratégies de lecture qui sont données en exemple pour les trois niveaux de la grille d'analyse, il faudrait en valider le choix avec le programme de français du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire. Voici un page du programme de deuxième cycle qui serait importante à consulter: Développement de la compétence Lire et apprécier des textes variés, Facteurs de complexité p. 36. En recourant au texte proposé, il faudrait ajuster le choix des stratégies. (exemple pour un élève de la première année du deuxième cycle du secondaire: une SAÉ serait de complexité faible si l'élève n'a qu'à sélectionner des informations utiles à la tâche, une SAÉ serait de complexité moyenne si l'élève avait à organiser l'information et, finalement, une SAÉ de complexité plus grande l'amènerait à comparer l'information entre des textes, la synthétiser, etc.). « Application de connaissances », cette façon de qualifier le type d'apprentissage nous laisse perplexes. S'agit-il de voir comment l'élève est amené à réinvestir des connaissances déjà acquises ou d'en acquérir de nouvelles? Une SAÉ devrait, selon nous, permettre aux élèves de mobiliser leurs ressources, mais aussi d'en acquérir de nouvelles : application et acquisition vont de pair. En utilisant les savoirs mais aussi en faisant des apprentissages ciblés, notions et concepts. Le défi entraîne l'acquisition de nouvelles connaissances en plus de la consolidation des acquis antérieurs (experts # 6 et 7).
- SECTION AUTHENTICITÉ : Le mot « compréhension » nous crée un problème d'interprétation. C'est comme si la SAÉ (tâches, défis et obstacles, acquisitions et mobilisations de connaissances, choix de textes, retour réflexif, etc.) était centrée davantage sur un seul aspect du processus de lecture, la compréhension. Proposition: Le choix des textes de la SAÉ est centré sur la construction de sens (comprendre, interpréter, réagir et apprécier (porter un jugement critique). Nous ne comprenons pas que ce soit l'un ou l'autre, défi ou rôle? Les rôles à jouer sont aussi des défis. La tâche prépare peu l'élève à réinvestir et à transférer ses apprentissages dans des situations courantes ou authentiques (ex. un choix de textes pourrait être mis en relation avec le milieu de travail). Nous nous questionnons quant à la représentation que l'on doit se faire du mot « défi ». De quel défi parle-t-on? Est-ce un défi lié à une lecture d'un texte qui présente des difficultés particulières? Est-ce un défi lié à la réalisation d'une tâche qui amènerait l'élève à rendre compte de sa lecture à des pairs? Peut-on parler de défis si ceux-ci ne permettent pas aux élèves de remettre en question leurs connaissances et de s'adapter? Nous essayons de situer le mot « réflexion » par rapport aux composantes de la compétence Lire et apprécier des textes variés. À quelle composante associez-tu ce mot? Nous pensons que l'authenticité d'une SAÉ devrait amener l'élève à être en mesure de porter un jugement critique (analyse et réflexion) sur l'ensemble de la situation. Pour soutenir ta réflexion, il serait pertinent de consulter la page 52 du programme du deuxième cycle ainsi que la page 29.
- SECTION MOTIVATION À LIRE : Compréhension inclut-il la dynamique « comprendre-interpréter-réagir-porter un jugement critique »? (expert # 6)
- SECTION ADAPTATION AU LECTEUR : On doit amener les élèves à analyser les composantes de la SAÉ (contexte, problématique, obstacles, ressources, apprentissages à faire, etc.) afin qu'ils se donnent une intention de lecture, ainsi qu'un défi et qu'ils anticipent les tâches à faire. « Peu d'indications peuvent aider l'élève... » Quelles pourraient être ces indications? « ...utilisation de stratégies de lecture... » Est-ce les tâches ou le texte en soi qui ne se prêtent pas à l'utilisation de stratégies de lecture. Le texte est-il trop facile, donc l'élève n'a pas à déployer de stratégies pour comprendre? (expert # 7)
- SECTION LIENS AVEC EXIGENCES DES PROGRAMMES : Il serait intéressant d'ouvrir une parenthèse et de nommer ces contenus d'apprentissage (compétence, composantes, critères, processus et stratégies, notions et concepts). « ...repères culturels sont nombreux » Nous considérons que ce n'est pas le nombre de repères qui garantit la qualité de la SAÉ, mais plutôt leur pertinence dans le contexte (experts # 6 et 7).
- GRILLE ANALYSE DÉTAILLÉE, SECTION FACILITATEURS : Ne serait-il pas plus clair de dire « qualité des informations liées à l'utilisation de la SAÉ »?
- Ces informations semblent être importantes à préciser davantage en situation d'évaluation. Dans un temps d'apprentissage, nous devons laisser entrevoir une certaine souplesse quant à la durée, la réalisation et le choix des ressources. Il peut aussi y avoir une adaptation en cours de route des tâches et des consignes en situation d'apprentissage (experts # 6 et 7).
- SECTION COMPLEXITÉ (exemples « défis ») : D'autres exemples de défis pourraient être présentés. Voir programme du secondaire, 2e cycle, Développement de la compétence Lire et apprécier des textes variés. Dans Caractéristiques et degré de difficulté p.35. « mobiliser... » : et à acquérir? Exemple de ressource à acquérir; apprendre à comparer des éléments : ressemblances et différences.
- « indications... » : Toujours la même question, quel genre d'indications? Quelle nuance doit-on établir avec les consignes?
- « ...dirige l'apprenant vers l'action » : Quelques exemples pourraient être donnés et montrer les liens lecture-écriture-communication. Ex. S'informer pour inciter les gens à agir, faire comprendre une problématique, faire découvrir un domaine d'activités, etc. Voir les familles de situations, 2e cycle du secondaire, p. 34 (experts # 6 et 7).
- SECTION MOTIVATION À LIRE : (2^e tiret, « compréhension... ») Nous pensons qu'il serait plus conforme au programme de dire « objets d'apprentissage en lecture » (ex. apprendre à bien planifier sa lecture en cernant le défi lié à une tâche; apprendre à faire une prise de notes efficace) « ...le contexte stimule... » : Le contexte devrait faire plus que stimuler les interactions, il devrait les obliger. (voir note suivante). Pour les élèves en difficulté comme pour tous les élèves, cet aspect est essentiel et est particulièrement délaissé dans les pratiques actuelles en classe de français. Dans le programme, on y fait état de l'importance des échanges et des discussions pour approfondir sa compréhension et son interprétation des textes.
- SECTION QUALITÉ D'ADAPTATION : La SAÉ comprend des obstacles cognitifs qui font émerger les défis d'apprentissage communs aux élèves. Il existe aussi des défis personnels pour lesquels l'élève se donne un défi d'apprentissage complémentaire qui lui permettrait d'exécuter les tâches (différenciation). Pourrait-on en fournir quelques exemples dont l'utilisation des outils technologiques?
- Dans colonne exemples « inutile... » : Question : cela peut-il en être autrement? Même pour les élèves n'ayant pas de déficits, il ne faut pas de surcharge, ni d'éléments inutiles...à moins que la tâche amène les élèves à porter un jugement critique sur la qualité des représentations visuelles (experts # 6 et 7).

Les commentaires recueillis en vue de l'appréciation finale

La grille d'appréciation (Tableau XIII, Synthèse de l'appréciation finale du produit (GASAEL) par les panélistes) avait pour intention de demander aux experts d'accepter ou de refuser la version révisée de GASAEL. Quelques-uns des experts ont donné des commentaires pertinents, nous conduisant à apporter de légères modifications afin de rendre le produit plus clair. Il s'agit plus particulièrement de l'aspect du traitement de l'information. Comme présenté dans le produit final proposé, le traitement de l'information (indicateur 27) pouvait sembler se réduire au déficit de l'attention et à la mémoire de travail. Nous avons choisi d'ajouter une note en bas de page afin de préciser que les difficultés du traitement de l'information peuvent être également associées à d'autres causes, notamment au déficit des connaissances linguistiques (vocabulaire, syntaxe, orthographe...), ou à des processus de compréhension (accès au lexique, traitement syntaxique, traitement sémantique, etc.).

Le niveau de qualité « médiocre » de l'échelle de gradation a suscité quelques réactions à savoir qu'un enseignant qui aurait utilisé ses connaissances et investi du temps à développer une SAE, serait peut-être découragé par l'emploi de ce terme. Nous avons choisi de remplacer le mot « médiocre » par « faible » puisque nous considérons que ce commentaire a de l'importance sous l'angle des fonctions d'estime. Le tableau XIII regroupe la synthèse des commentaires des panélistes au sujet de l'appréciation finale du produit.

Tableau XIII Synthèse de l'appréciation finale du produit (GASAEL) par les panélistes

#_Synthèse

APPRÉCIATION FINALE DU PRODUIT PÉDAGOGIQUE *GASAEL*

	Date : du 29 mars 2011 au 12 avril 2010	√
A	Le produit pédagogique remplit ses fonctions. Je me rallie à l'opinion du panel.	6
B	Le produit pédagogique ne remplit pas ses fonctions. Je ne peux me rallier à l'opinion du panel.	
<p>COMMENTAIRES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - P.11 Ajouter les échelles (les échelles étaient plus claires dans la première version) (expert # 1). - Les éléments proposés au moment d'une première lecture de la grille ont été pris en considération dans sa réécriture. Nous constatons qu'il y a maintenant des liens plus étroits établis avec le programme. Plusieurs concepts abordés dans la grille relèvent de la vision de l'apprentissage du français (experts 6 et 7). - Le sens du point 2 dans la page de présentation est difficile à saisir. Pour les autres commentaires, voir dans le texte (expert # 3) - C'est un outil qui devrait effectivement permettre aux enseignants engagés d'améliorer les situations présentées aux élèves (expert # 4) 		

D'un point de vue général, les commentaires des experts ajoutés directement dans la grille GASAEL traduisent que le travail correspond assez bien à leur compréhension d'une situation d'apprentissage et au Programme de français, langue d'enseignement. Certains ont exprimé le désir de partager, dès maintenant, cette grille à leurs collègues. Un panéliste a regretté certains éléments supprimés, mais tous se sont montrés favorables à la réduction du nombre de pages. Tous se sont également prononcés en faveur du produit pédagogique dans sa version finale.

Ce dernier constat portait sur la remise en question de l'articulation correcte des composantes Agent, Objet et Sujet dans les SAE utilisées auprès des lecteurs en difficulté du PFAE. Il nous a permis de boucler la boucle de l'étude des constats puisqu'il nous autorisait à analyser le contenu de notre produit pédagogique au regard des liens que nous avons établis entre les composantes de la situation pédagogique de Legendre, (2005) et les relations qui les unissent.

Ce chapitre proposait d'entrée de jeu de revisiter l'objectif de cette recherche, soit de concevoir et de valider, auprès d'experts, une grille permettant l'analyse de la qualité de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) en lecture pour les élèves du PFAE. Nous avons revu un à un les constats formulés afin de nous assurer que le fil conducteur avait été maintenu, de l'objectif de départ jusqu'à la réalisation du produit pédagogique. Cet exercice d'analyse s'appuyait notamment sur les données du cadre conceptuel et celles tirées des commentaires des experts qui ont guidé la construction de l'outil. Ce travail réalisé nous conduit à conclure que les constats formulés à l'origine de la recherche ont soutenu l'élaboration du produit pédagogique. Nous poursuivons maintenant avec la discussion portant sur les étapes du processus méthodologique en mettant l'accent sur les points forts et les contraintes de la méthodologie utilisée.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le présent chapitre propose de discuter la méthodologie utilisée dans notre recherche. En premier lieu, nous repositionnons le choix de l'AVP en mettant en relief d'autres méthodologies employées en recherche-développement. En second lieu, nous revisitons chacune des étapes de l'AVP déployée dans cette recherche dans le but de placer au premier plan l'évolution du travail méthodologique qui s'est échelonné de la première version de la grille à la version finale, en expliquant les différents choix retenus. Ce faisant, nous pourrions souligner le processus qui a conduit l'adéquation du produit pédagogique aux différents besoins soulevés dans le cadre conceptuel. Dans ce chapitre, nous ne traiterons pas de la dernière étape de l'AVP, l'appréciation finale du produit pédagogique, puisqu'elle a été à la fois analysée et discutée au chapitre précédent.

5.1 Le choix de la méthodologie de l'AVP

Dans le domaine des sciences de l'éducation, les modèles de recherche-développement sont moins connus. Harvey & Loiselle, (2009) ont recensé quelques modèles dont les appellations diffèrent selon les auteurs. Ainsi, la démarche de développement d'un produit peut être nommée : «...modèles de design pédagogique, ingénierie de la formation des systèmes d'apprentissage, modèle de développement, méthode de développement ou séquence de développement» (p. 97). Les auteurs ajoutent que ces diverses façons de nommer les modèles contribuent à multiplier les ambiguïtés et la confusion. Nous avons regardé du côté des modèles dits de recherche-développement étant davantage portés vers la création d'objet. Notre choix méthodologique s'est orienté vers l'AVP parce qu'elle facilite la conception d'un nouveau produit et, tel que mentionné par Legendre, (2005) qu'elle est axée sur l'exercice critique du processus créatif tout au cours du développement du produit. Avant d'arrêter notre

choix sur l'AVP, nous avons considéré le modèle de recherche de développement de Van der Maren, (1996) ainsi que celui de recherche de développement technologique de Nonnon (1993) que nous décrivons brièvement.

Van der Maren, (1996) décrit une façon d'effectuer une recherche de développement d'objet qui s'apparente à l'AVP mais en proposant quatre étapes suivant la logique d'une démarche de résolution de problème. La première étape consiste en l'analyse soit de l'objet qui pourrait répondre aux besoins des utilisateurs ciblés ou de l'analyse de leurs besoins, ou encore de l'analyse du concept à développer. La deuxième étape vise à se donner une représentation cohérente des éléments qui doivent composer l'objet ainsi que des contraintes auxquelles il doit faire face. La troisième étape touche tout ce qui entoure la mise au point. Il s'agit alors d'évaluer les différentes solutions, de choisir le projet qui sera retenu et de construire une première version de l'objet. Ensuite vient la mise au point soutenue par un processus itératif, essai-adaptation-modification, en situation artificielle puis en situations réelles. Enfin, c'est le tour de la phase finale, la mise en marché.

Cette démarche méthodologique aurait sans doute été plus simple à réaliser que celle déployée dans cette recherche. Cependant, l'AVP offre la particularité de la variante collaborative qui autorise la participation des principaux utilisateurs du produit dans toutes les phases menant à sa conception. Ceci offre l'avantage d'aboutir à un produit qui, à défaut d'être parfait, a une meilleure assurance d'être exploité puisque les utilisateurs potentiels auront pu déceler et mettre en évidence les différentes contraintes du milieu. La figure suivante (figure 11) illustre les quatre étapes du développement d'objet tel que le présente Van der Maren, (1996).

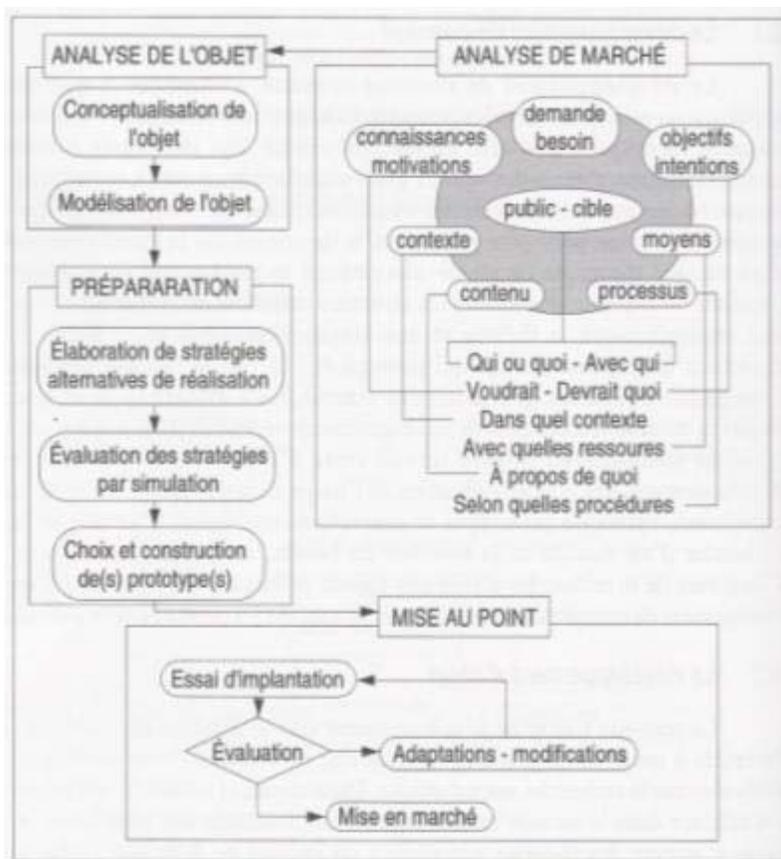


Figure 11 Les quatre étapes du développement d'objet de Van der Maren, (1996).

Le modèle de développement technologique de Nonnon, (1993) s'apparente aussi au modèle de l'AVP. Il propose une méthodologie qui laisse beaucoup de place au processus créatif et permet de débiter par une idée d'innovation de la part du chercheur. Les sept étapes qui le composent : Énoncé du problème, Analyse, Design, Réalisation, Implantation, Appréciation et Système, autorisent le déroulement d'une recherche partant du général vers le spécifique, l'aspect général étant un problème à résoudre et l'innovation proposée. Ce n'est que par la suite que les considérations théoriques prennent le pas, favorisant l'élaboration de l'idée novatrice, puis l'opérationnalisation et la construction du produit, et enfin sa mise à l'essai. La figure suivante illustre le modèle de recherche-développement technologique en éducation de Nonnon, (1993).

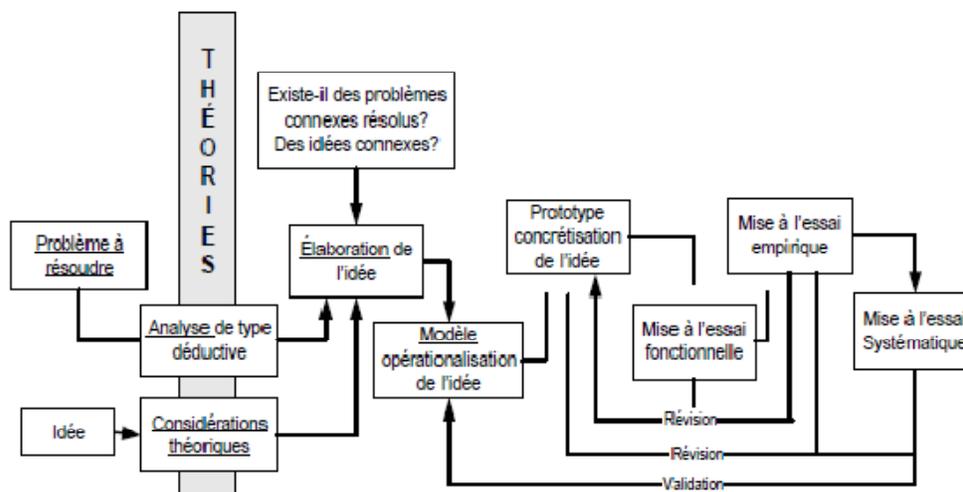


Figure 12 Modèle de recherche-développement technologique en éducation de Nonnon, (1993).

Comme nous l'avons mentionné dans le troisième chapitre, nous avons privilégié le modèle de l'AVP (1998) à celui de Nonnon, (1993) parce qu'il offre l'avantage de circonscrire de manière plus précise les besoins des utilisateurs, notamment à l'aide de l'analyse fonctionnelle. Cet aspect plus microscopique de la démarche nous interpellait puisque la notion de besoin nous apparaissait importante à clarifier. De plus, ce type d'analyse est particulièrement intéressant pour conduire une recherche qualitative tout en remplissant les conditions scientifiques d'une recherche-développement.

Loiselle, (cité dans Harvey & Loiselle, 2009) met en relief le caractère scientifique d'une recherche-développement. Il précise qu'une démarche inductive doit supporter une recherche-développement afin d'amener le chercheur à dégager de son expérience de recherche les principes qui ont mené à la conception du produit. Ces principes peuvent ainsi être reconduits dans d'autres expériences semblables. C'est dans cette perspective que nous poursuivons ce chapitre avec l'examen de chacune des phases et des étapes de notre choix méthodologique. Ceci nous

permettra de traiter l'ensemble du travail méthodologique réalisé et de discuter des aspects positifs ainsi que des contraintes qui ont été soulevés.

5.2 Examen de la Phase I : Préconception

La principale difficulté à insérer la méthodologie de l'AVP à l'intérieur de la structure d'un mémoire, relève du fait que les trois phases de l'AVP regroupent toutes les étapes qui entrent dans le corps d'un mémoire de recherche. La phase 1 de l'AVP consiste à expliciter la problématique et le cadre conceptuel. Dans la structure habituelle d'un mémoire, la problématique prend forme dans le premier chapitre alors que le cadre conceptuel constitue le deuxième. Après avoir campé ces deux premiers chapitres dans le mémoire, la phase 1 semble répétitive. Afin de contourner ce problème, nous avons orienté celle-ci de manière à produire le résumé destiné à l'équipe de conception. Cet exercice d'écriture nous a permis de revoir les données du premier chapitre pour mieux relier la problématique aux besoins des utilisateurs; de recadrer les savoirs théoriques du cadre conceptuel dans une fonction de «boîte à outils» servant de point d'ancrage à l'analyse fonctionnelle; et enfin de mettre à la portée des membres du comité d'experts l'ensemble des étapes de l'AVP pour une compréhension univoque. Comme Langevin (2009) insiste sur la forme concise que doit prendre cette phase, nous avons opté pour formuler une synthèse du problème dans laquelle nous avons mis en évidence les données de la problématique qui motivaient notre recherche.

Un autre problème de forme rencontré dans cette phase a été celui de la présentation du degré d'innovation que propose le produit pédagogique en développement. En effet, la troisième étape de la première phase de l'AVP doit se terminer par la justification du degré d'innovation souhaité. Or, cet aspect se trouve habituellement dans la conclusion d'un mémoire. Afin de respecter la forme de la méthodologie de l'AVP, nous avons choisi d'introduire brièvement l'aspect novateur du produit dans l'étape de la synthèse en précisant davantage le sujet dans le document destiné au panel d'experts (Annexe 1, Synthèse de la phase de

préconception, p. 197). Ainsi, nous avons pu respecter la structure habituelle d'un mémoire de recherche et aborder cet aspect dans la conclusion.

Au-delà de la forme, des considérations de fond plus particulières sont à surveiller lorsqu'une recherche-développement est conduite. Harvey, (2007) reprend les caractéristiques de Loïselle, (2001) pour mettre en relief des principes distinctifs d'une recherche-développement : 1) l'assurance du caractère novateur du produit à développer; 2) une description détaillée du contexte et du déroulement de l'expérience de développement; 3) un processus de développement bien documenté par une collecte de données détaillées; 4) l'établissement de liens entre le développement du produit et le corpus de connaissances scientifiques; 5) l'émergence des caractéristiques essentielles du produit; 6) la justification de toutes les modifications effectuées en cours d'élaboration du produit; 7) l'ouverture vers des pistes de recherche au-delà de l'expérience de développement réalisée; 8) la rédaction et la diffusion des résultats de la recherche. Les quatre premiers principes se retrouvent de manière implicite et explicite à travers la première phase de l'AVP. Nous poursuivons ce chapitre en y revenant à l'occasion ou en prenant en compte les autres principes dans la discussion entourant les phases II et III de l'AVP.

5.3 Examen de la Phase II Analyse fonctionnelle

L'analyse fonctionnelle est la partie la plus importante de l'AVP. Le choix des techniques d'analyse témoigne du degré de rigueur de la recherche. Selon Rocque et al., (1998) quand l'analyse fonctionnelle est réalisée correctement, c'est-à-dire que la totalité des fonctions devant être remplies par le produit a été mise à jour, ce dernier a de fortes chances de répondre à l'usage souhaité. Toujours selon Rocques et al., (1998) l'analyse fonctionnelle a pour but d'interpréter les objectifs de développement généraux selon des fonctions spécifiques, c'est-à-dire celles que le produit devra remplir. Langevin, (2009) suggère trois techniques qui, lorsqu'elles sont combinées, assurent une liste exhaustive des fonctions potentielles du produit.

Nous avons choisi d'effectuer ces trois techniques afin de donner le plus de rigueur possible à notre recherche. Cependant, chacune de ces techniques a généré un nombre volumineux de fonctions et, comme nous le verrons au point suivant, leur mise en relation s'est avérée un exercice fort complexe.

5.3.1 Le processus sous-jacent à l'analyse intuitive et à l'analyse écosystémique

Les deux premières techniques de l'analyse fonctionnelle rejoignent le troisième principe de Harvey, (2007) soit la collecte de données détaillée sur le processus de développement et l'analyse rigoureuse de ces données. Nous avons jumelé la technique de l'analyse intuitive à celle de l'analyse écosystémique. Le processus créatif de la première, juxtaposé au caractère principalement scientifique de la deuxième, nous apparaissait une démarche plus complète dans le contexte d'une de recherche-développement.

Ces deux techniques d'analyse offrent l'avantage de laisser des traces du processus de construction du produit, de la génération de fonctions potentielles vers les fonctions retenues servant à définir les critères de la grille d'analyse. Bien que rigoureuse, car elle s'appuie sur les données du cadre conceptuel, l'analyse intuitive n'a pas une procédure formelle. Néanmoins, elle a une place importante lorsqu'il s'agit d'innovation. Pour arriver à utiliser la technique de l'analyse intuitive, nous avons d'abord procédé à l'analyse écosystémique en nous basant sur les données recueillies pour chacune des composantes de la relation pédagogique de Legendre, (2005). Pour ce faire, la synthèse finale du cadre conceptuel a été d'une grande utilité (Figure 9, Synthèse des qualités et caractéristiques attribuables aux composantes et aux relations de la situation pédagogique p. 108). Cette synthèse a été possible grâce aux autres synthèses préalablement réalisées au cours du processus d'analyse⁹⁹. Cependant, en élaborant

⁹⁹ À cet égard, nous avons pu constater que, dans une recherche-développement, de fréquentes régulations s'imposent en cours de processus afin d'éviter de perdre de vue l'étape de

cette synthèse finale, nous avons constaté que le cadre conceptuel rendait facile l'identification des caractéristiques des composantes Sujet, Objet et Agent mais qu'il devenait moins aisé d'en faire autant pour relever les caractéristiques des relations qui les unissent. Nous avons donc tiré du cadre conceptuel les données pertinentes au regard des relations de qualité entre les différentes composantes plutôt que de tenter de définir les caractéristiques des relations. Ainsi, il devenait plus cohérent de chercher à dégager des fonctions potentielles à partir des qualités des relations établies entre les composantes. Les annexes VI à X regroupent l'ensemble des fonctions potentielles générées grâce à ces deux analyses.

5.3.2 L'analyse de produits existants

La troisième technique, l'analyse de produits existants, est analogue au premier principe de Harvey, (2007) c'est-à-dire l'assurance du caractère novateur du produit à développer. Rappelons que l'analyse de produits existants a deux objectifs. D'une part, il s'agit d'un exercice exploratoire visant à repérer l'existence de produits similaires. D'autre part, s'il s'avère qu'un tel produit existe, l'analyse doit se concentrer à la fois sur les aspects positifs de ce produit qui devront être reproduits, mais également sur ses lacunes, afin d'en tirer des fonctions novatrices servant au produit en développement. Dans le cas de notre grille d'analyse, nous n'avons trouvé aucun produit identique. Les trois outils recensés s'apparentaient à notre produit souhaité. Cependant, bien que nous n'ayons généré que peu de fonctions potentielles sur la base de leurs qualités et de leurs défauts, nous avons retenu presque la totalité d'entre elles. Selon Langevin, (2007) l'analyse des produits existants nous amène parfois vers d'autres pistes insoupçonnées, ce qui est précisément caractéristique de l'AVP. L'annexe 14 (Fonctions potentielles tirées de trois outils d'analyse de SAE, p.254) regroupe l'ensemble des fonctions potentielles tirées de ce type d'analyse.

l'opérationnalisation du produit. Nous reviendrons plus spécifiquement sur cet aspect à la fin de ce chapitre.

5.4 Le Cahier des Charges Fonctionnel

Pour l'élaboration du CdCF il fallait d'abord faire le choix des fonctions à retenir et ensuite prioriser les fonctions restantes. Ce travail que Langevin, (2007) qualifie de « ménage des fonctions » consiste à sélectionner, à partir des fonctions potentielles, celles qui deviendront les fonctions retenues pour le CdCF. L'exercice a exigé un travail colossal. D'abord, il nous fallait choisir la stratégie la plus appropriée, pour assurer autant de rigueur au choix des fonctions à conserver que celle mise en œuvre dans le processus de génération des fonctions potentielles. Puisque cette étape repose sur les décisions du chercheur et que les écrits consultés ne proposaient pas de moyens concrets pour guider ces choix, des retours fréquents au cadre conceptuel ont été nécessaires afin d'éviter de s'égarer. La mise à contribution des experts dès le début de cette étape aurait peut-être rendu la tâche plus facile.

Afin de mieux guider le choix des fonctions parmi les fonctions potentielles, nous avons, dans une première étape, déterminé trois critères de sélection. Les fonctions devaient répondre à l'un ou l'autre de ces critères que nous rappelons ici :

- 1- les fonctions reposent sur des savoirs théoriques et contextuels du cadre conceptuel;
- 2- les fonctions sont récurrentes, c'est-à-dire qu'elles reviennent plus d'une fois à travers les diverses techniques d'analyse utilisées;
- 3- les fonctions favorisent une économie de coûts pour l'utilisateur.

Le premier critère devait faire référence aux savoirs théoriques et contextuels du cadre conceptuel comme stipulé dans le quatrième principe de Harvey, (2007) qui réfère à l'établissement de liens entre le développement du produit et le corpus de connaissances scientifiques. Le deuxième critère a été déterminé suivant le principe qu'une fonction répétée dans plusieurs contextes d'analyse lui confère un caractère prioritaire puisque cela témoigne d'une réponse nécessaire à plusieurs

besoins. Nous avons d'abord utilisé une technique d'occurrence des fonctions. Il s'agissait de recouper les fonctions pour faire émerger celles qui étaient récurrentes c'est-à-dire se retrouvant dans plusieurs tableaux. Pour faire cet exercice, nous avons envisagé l'exploitation d'un logiciel de traitement de données par exemple QDA Miner. Cependant à cause des nuances sémantiques que suggère chacune des fonctions, nous avons préféré les traiter une à une.

Un premier CdCF est issu de ce traitement. Nous avons priorisé les fonctions selon deux catégories : les fonctions principales et les fonctions secondaires. Nous avons donné, à chaque fonction ou à chaque regroupement de fonctions, des solutions en vue de la construction du prototype. Ce CdCF n'était cependant pas assez précis pour déterminer avec efficacité les indicateurs de notre grille. Nous avons constaté cette lacune lorsque les experts nous ont retourné leurs premiers commentaires après que la version initiale incomplète du prototype, réalisé à partir de ce premier CdCF, leur avait été soumise¹⁰⁰. Le type de questions soulevées par les commentaires, particulièrement ceux des experts 3 et 4 sous la rubrique critères du tableau XI Commentaires des panélistes concernant le contenu de la version 1.0 de GASAEEL (p. 166), référait à des concepts pourtant bien étayés dans le cadre conceptuel. Ceci nous a amenée à nous interroger sur la rigueur de conception du CdCF puisqu'il ne semblait pas traduire une synthèse efficace du cadre conceptuel. Nous avons revu toutes les fonctions au regard des concepts définis dans le cadre.

Nous avons procédé à un réaménagement des fonctions. Celles qui traduisaient le mieux l'intention visée ont été conservées puis nous avons éliminé les autres (Tableau IX, Fonctions retirées à cause de leur similitude à une autre fonction, p. 150). Parfois, il nous a fallu revoir le libellé des fonctions lorsqu'il s'agissait de regrouper deux d'entre elles. Ceci a donné un deuxième CdCF beaucoup plus précis (Annexe 16, Cahier des Charges fonctionnel (CdCF) version 2.0, p. 261).

¹⁰⁰ Les experts devaient aussi proposer des solutions à deux problèmes de conception du produit. Cet aspect sera traité à la section suivante.

5.6 Création du prototype initial

Cette étape de la méthodologie amorce la phase de l'opérationnalisation du produit en développement qui selon le modèle de recherche-développement de Harvey & Loïselle, (2009) assure l'articulation «... entre la conception de l'objet, la réalisation, les différentes mises à l'essai et la validation du produit» (p. 112). C'est à cette étape que nous avons introduit la méthode Delphi qui a été un apport important à l'AVP.

L'apport de la méthode Delphi

L'ajout de Delphi à l'AVP a favorisé la collaboration de l'équipe d'experts tout en limitant les déplacements. Le processus de cueillette des commentaires a pu être accéléré puisque nous avons utilisé l'Internet plutôt que le courrier postal pour joindre les participants. Delphi a donné l'opportunité à chacun de disposer de son horaire pour répondre à la demande, évitant ainsi la difficulté de trouver un temps commun pour tous à un moment précis. Cette méthode s'est avérée intéressante parce qu'elle offre aussi la particularité d'obtenir les commentaires des panélistes sans qu'ils aient pu subir l'influence des autres lors d'échanges sur le sujet.

L'apport du comité d'experts

Il est important de rappeler que nous avons choisi d'introduire les experts à l'étape de la création du prototype, bien que la méthodologie de l'AVP suggère l'implication de l'équipe de conception au tout début du processus, à la phase de préconception. Selon Rocque, Langevin et Riopel (1998) il appartient au chercheur-développeur de décider du type de contribution de l'équipe de conception. Nous avons limité la collaboration des experts à partir de l'étape de création du prototype initial jusqu'à celle de la validation, parce que nous souhaitons que les personnes consultées se prononcent davantage sur le caractère pragmatique de l'outil en plus de valider la perception des critères énoncés. Le

premier questionnaire servant à recueillir leurs commentaires contenait deux sections. La première visait à recueillir les représentations des individus par rapport au contenu de la grille. Cette section sollicitait aussi l'expertise de chacun dans le but de collaborer à la conception du prototype selon deux aspects. La section traitant de la pertinence ciblait précisément la recherche de solution au regard des problèmes de conception suivants :

- 1- la pertinence de présenter deux types de grille (globale et analytique);
- 2- la pertinence des portraits permettant d'évaluer le profil potentiel de la qualité de la SAE;
- 3- la pertinence de l'outil gradateur de la qualité des SAE;
- 4- la pertinence de fusionner les rubriques du gradateur (faible, acceptable et bonne) pour chaque qualité en illustrant de façon plus globale le continuum.

Bien que les commentaires recueillis au sujet de ces questions aient pu nous éclairer, nous aurions souhaité davantage de propositions pour nous permettre de mieux guider nos choix. Nous attribuons les commentaires mitigés au manque de précisions au regard de nos attentes. Cette section du questionnaire aurait gagné à être traitée comme un élément à part, accompagné de prescriptions claires sur l'objet de consultation, en ajoutant par exemple des espaces prévus pour recueillir des propositions concrètes. Il en a été de la sorte pour ce qui est de la section portant sur les fonctions d'estime où il était demandé aux experts de se prononcer sur le nombre de pages, en indiquant celles qui seraient souhaitables de retirer de la grille dans le cas où ils considéraient que le nombre était trop grand. Seul l'expert numéro 2 a donné une réponse précise sur le retrait d'un nombre de pages en précisant lesquelles devaient être soustraites. Encore une fois, cette question aurait pu faire l'objet d'une demande plus explicite.

L'apport du cadre conceptuel

C'est par le biais des relations unissant les composantes de la situation pédagogique de Legendre, (2005) que nous sommes parvenue à mettre à jour les critères et les indicateurs favorisant l'articulation des composantes Sujet, Objet et Agent. Ces relations sont : la relation d'apprentissage, la relation d'enseignement et la relation didactique.

- La relation d'apprentissage

Rappelons d'entrée de jeu que nous avons choisi de traiter la relation d'apprentissage en mettant en relation le lecteur (Sujet) et les processus impliqués en lecture qui sont la base de la compréhension. Ce faisant, nous anticipions pouvoir transposer les éléments issus de cette relation en critères ou en indicateurs permettant de déterminer une SAE (Objet) de qualité en lecture. Selon le point de vue cognitiviste adopté, nous avons pu dégager certains aspects permettant d'augmenter l'efficacité des SAE en lecture comme des pistes d'autoquestionnement, des exercices de reconnaissance instantanée de mots pour améliorer la fluidité en lecture, des tâches faisant appel aux habiletés d'inférence du lecteur suscitant ses réactions affectives ou son jugement. Nous avons également déterminé que la relation d'apprentissage serait favorisée dans certains cas en intégrant dans la SAE des tâches sollicitant des stimuli différents, ou référant à l'expertise, à la qualité ou à l'univers des connaissances de l'élève tout en lui offrant la possibilité de s'exercer souvent afin d'acquérir de l'expérience.

Puisque la relation d'apprentissage unit le Sujet à l'Objet, nous avons associé les caractéristiques émergentes de la relation d'apprentissage favorisant la SAE (Objet) à celles du Sujet en vue de la recherche de fonctions potentielles du produit (Annexe 6, Fonctions potentielles tirées de l'analyse de la composante Sujet et de la relation d'apprentissage (p. 234). Le résultat de cet exercice a été déterminant pour la suite de la construction du prototype, car les fonctions potentielles

généérées, à partir de l'analyse de la composante Sujet et de la relation d'apprentissage combinées, ont presque toutes été réinvesties dans la grille d'analyse. Ce qui nous est apparu particulièrement intéressant est le constat auquel nous sommes arrivée au sujet de la relation d'apprentissage. Celle-ci a produit des indicateurs qui s'avèrent être des pistes concrètes permettant d'analyser la qualité d'une SAE, ce qui confère un caractère pragmatique à la grille d'analyse.

- *La relation d'enseignement et l'intervention en lecture auprès des élèves plus âgés*

La relation d'enseignement doit relier les caractéristiques du Sujet à l'intervention. Comme point de départ du procédé d'analyse de l'association suivante: relation d'enseignement/intervention en lecture, nous avons cherché à déterminer la manière dont une SAE de qualité devrait intervenir sur les difficultés en lecture chez les élèves du PFAE. Nous avons généré des fonctions potentielles en lien avec les domaines d'intervention associés aux élèves plus âgés présentant des difficultés en lecture (Annexe 10, p. 240). Ces fonctions se sont révélées très pertinentes et ont, pour la plupart, été réinvesties en indicateurs dans la grille d'analyse, tout comme celles produites par l'analyse de la relation d'apprentissage. Ce travail réalisé vient étayer une fois de plus le caractère pragmatique de notre grille d'analyse et confirme la justesse de la synthèse de la relation d'enseignement formulé dans le cadre conceptuel : « La qualité de la relation d'enseignement repose, selon l'angle des choix pédagogiques en lecture, sur l'intervention ciblée par l'enseignant pour répondre aux besoins d'apprentissage du lecteur en difficulté plus âgé » p. 108. Nous avons fait l'exercice de préciser les besoins d'apprentissage de la clientèle du PFAE pour ensuite proposer un éventail des choix pédagogiques en lecture pouvant répondre à ces besoins. Les indicateurs révélés par cette adéquation deviennent ces choix pédagogiques dont l'enseignant peut disposer.

- *La relation didactique à travers la motivation de l'enseignant à piloter la SAE*

Puisque la relation didactique unit de manière biunivoque l'Objet (la SAE) à l'Agent (l'enseignant), nous avons convenu d'associer les caractéristiques des principaux utilisateurs aux besoins didactiques en matière de SAE afin d'en tirer des fonctions potentielles (Annexe 8, Génération de fonctions potentielles à partir des indicateurs liés aux principaux utilisateurs). Contrairement à l'agencement de la composante Sujet/relation d'apprentissage, cette combinaison n'a généré que peu de fonctions potentielles utiles à la grille d'analyse. Cependant, plusieurs d'entre elles peuvent être profitables à un éventuel guide d'utilisation de la grille d'analyse. Les fonctions potentielles dégagées regroupaient des besoins didactiques soulevés dans le cadre conceptuel. Ces besoins concernaient notamment la mise à jour des connaissances des caractéristiques des élèves en difficulté, des interventions ou stratégies d'enseignement efficaces relatives à l'apprentissage, et des tâches complexes. Ces lacunes révélées nous ont amenée à nous interroger sur l'intérêt de l'enseignant à piloter les SAE si, à la base, les préalables nécessaires étaient absents. Toujours dans l'esprit d'unir de manière biunivoque l'Objet à l'Agent, nous avons alors orienté la relation didactique vers l'angle de la motivation de l'enseignant à piloter la SAE. Cette décision s'est appuyée d'une part sur les besoins didactiques révélés et sur la base des données du cadre conceptuel et du sondage exploratoire, démontrant que les enseignants en adaptation scolaire étaient peu enclins à utiliser les SAE. D'autre part, nous avons pris en compte le point de vue de Langevin, (2007) qui souligne le rôle des fonctions d'estime à considérer dans la construction d'un produit pédagogique sur la motivation de l'utilisateur à le consommer. Partant de l'angle de la motivation, nous avons dégagé les indicateurs de la dynamique motivationnelle de Viau, (2004) c'est-à-dire les perceptions de la valeur de la tâche, le sentiment de compétence à l'accomplir et enfin la perception de contrôlabilité, car nous souhaitons mettre en évidence les conditions propices à l'utilisation éventuelle de notre grille d'analyse puisque celle-ci est directement liée à la SAÉ.

Ce travail a révélé que la relation didactique unissant la SAE et l'enseignant devait reposer sur l'état des connaissances de ce dernier, mais également sur sa motivation à piloter la SAE, découlant de sa croyance en la valeur de l'outil, de sa perception dans la pertinence de l'utiliser et de son sentiment de compétence à la piloter. De plus, le contexte de sa réalisation est un facteur déterminant où seul l'enseignant est le maître d'œuvre. Ces aspects motivationnels et contextuels ont permis de générer les critères et indicateurs associés aux facilitateurs d'utilisation de la SAE.

5.7 Évaluation et modifications du prototype

Nous avons analysé au chapitre précédent les commentaires des panélistes sollicités pour valider le prototype initial. Nous avons également décrit comment ces commentaires ont été mis à profit pour améliorer le produit en développement. Nous soulignons simplement ici la richesse de la contribution du groupe d'experts à cette recherche. La diversité des expertises des panélistes a été d'un apport précieux. D'un côté, nous avons bénéficié de l'analyse rigoureuse de certains concernant la validation des concepts, alors que de l'autre, nous avons eu la chance de confronter notre prototype à l'expertise des enseignants en exercice. Cela mettait à l'épreuve l'aspect pragmatique de l'instrumentation, aspect recherché depuis le début du projet, que nous associons à une fonction d'estime. En effet, si la grille passait la rampe du caractère concret, pratique et réaliste pour les enseignants, cela pouvait favoriser une utilisation plus large du produit (Langevin, 2007). Il semble que, tels les commentaires rapportés par les enseignants consultés, le côté pragmatique de la grille d'analyse ait été concluant.

Les données recueillies par les commentaires portant sur les critères de la version 1.0 de la grille d'analyse n'ont cependant pas toutes fourni le même degré d'accord. Ce qui ressort plus précisément concerne l'appréciation de la compréhension univoque du critère relatif à la complexité. Malgré nos efforts pour améliorer cet aspect par des précisions additionnelles sous forme d'explications ou

d'exemples, ou encore par l'ajout d'un guide d'accompagnement de la grille, il serait difficile d'arriver à une compréhension univoque de la complexité. D'une part, parce que la complexité demeure, tel que le souligne Morin (2002) un concept complexe et d'autre part, ainsi que nous le décrivons au chapitre précédent, parce que les écrits du MELS présentent des inégalités dans la façon d'aborder ce concept.

5.8 Synthèse de la discussion

Le choix de l'AVP

Le modèle méthodologique de l'AVP s'est avéré un choix judicieux compte tenu de l'objectif de développement visé, notamment en raison de la variante collaborative qu'il place à l'avant-plan. Bien que l'analyse des besoins de la clientèle ait pu être plus simple à réaliser en utilisant comme outil d'investigation le modèle des quatre étapes du développement de l'objet de Van der Maren, (2004) l'AVP offrait des types d'analyse qui semblaient plus propices à circonscrire de manière rigoureuse les besoins des utilisateurs.

Les principales contraintes

Les principales contraintes rencontrées au cours de la démarche méthodologique peuvent se résumer par les propos de Harvey & Loïselle, (2009) à l'effet qu'il est difficile pour le chercheur-développeur de dégager, de manière claire et pragmatique, l'ensemble des opérations à réaliser pour mener à terme une recherche-développement. Cela s'explique notamment par la complexité de l'arrimage entre les étapes de l'AVP et la structure d'un mémoire de recherche, plus précisément au début de la démarche, lors de la première phase, où plusieurs ajustements ont été nécessaires.

La sélection de fonctions à retenir en vue de l'élaboration du CdCF s'est ajoutée aux contraintes. L'exercice de sélectionner les fonctions repose sur la position interprétative du chercheur. Il aurait été plus facile de procéder aux choix des fonctions à l'aide de moyens déjà validés. À défaut de ces moyens, une solution de rechange pourrait permettre de mieux assurer le choix des fonctions, soit celle de faire intervenir le panel d'experts plus tôt dans le processus, au début de la rédaction du CdCF. La première version du CdCF aurait gagné à être rédigée de manière à solliciter davantage le panel d'experts et y inclure un descriptif permettant de clarifier la demande. L'ajout d'outils de collecte de données afin de recueillir leurs commentaires, notamment sur le choix des fonctions à retenir aurait pu améliorer le processus à la phase II. Enfin, la clarification du questionnaire de cueillette des commentaires auprès des experts aurait probablement contribué à générer des solutions plus concrètes au regard des problèmes de conception, notamment au sujet de la pertinence de certaines sections du prototype initial et du retrait des parties inutiles.

Les principaux aspects positifs

L'apport méthodologique de l'AVP constitue le temps fort de cette recherche. L'élaboration des fonctions potentielles, basée sur des techniques d'analyse combinées, a contribué à la richesse de la méthodologie. Les fonctions issues des différentes relations entre les composantes de la situation pédagogique de Legendre, (2005) ont pour la plupart été transposées en indicateurs, ce qui favorise l'aspect pragmatique recherché dans la construction de l'outil. Malgré les contraintes rencontrées, la rigueur du procédé a favorisé le développement d'un produit qui semble prêt à remplir ses fonctions. Le gradateur de qualité, dont nous avons expliqué la démarche de construction au chapitre précédent, représente également un aspect positif en raison de son caractère novateur que les experts ont apprécié.

La perspective apportée par la discussion relative aux étapes de la méthodologie de l'AVP nous mène vers la conclusion de ce mémoire où nous ferons une brève rétrospective du processus d'élaboration de la recherche, suivie de ses retombées, de ses limites et des perspectives de développement envisagées.

CONCLUSION

Le processus d'élaboration de la recherche

Cette démarche de recherche était motivée à l'origine par la question suivante : quelles sont les caractéristiques de la SAE de qualité? À la suite de la réalisation du cadre conceptuel, nous avons reconsidéré ce questionnement puisque des constats semblaient plus appropriés au contexte de notre recherche-développement. Cela nous a été utile pour guider notre travail méthodologique orienté vers la construction d'un produit visant une résolution fonctionnelle au problème d'opérationnalisation des programmes d'études élaborés par compétences au Québec.

Nous avons déterminé la situation d'apprentissage et d'évaluation comme étant une instrumentation utile et pertinente au développement de compétences. Celle-ci pouvait répondre aux besoins particuliers de l'enseignant, à savoir rendre concrète la transformation didactique des programmes d'études en contexte de classe et témoigner de l'évaluation du résultat obtenu chez les élèves. La problématique a révélé que la situation d'apprentissage et d'évaluation semble sous-utilisée par les enseignants travaillant auprès de cette clientèle. Nous avons donc cherché à développer une instrumentation permettant l'analyse de la qualité des SAE, en offrant des références pour favoriser une meilleure compréhension de ses mécanismes. Le sondage exploratoire réalisé auprès d'un groupe restreint d'utilisateurs potentiels d'un tel outil a été un indice de l'utilité de sa création.

La décision de baser l'élaboration du cadre conceptuel sur l'analyse du modèle de la situation pédagogique de Legendre, (2005) s'est avérée un choix judicieux. L'approche écosystémique qu'il sous-tend nous assurait de regrouper les besoins des utilisateurs secondaires pour qui la SAE est destinée (Sujet), ceux des utilisateurs premiers soient les enseignants (Agent) et les caractéristiques de la

SAE (Objet). Cela a conduit à déterminer les qualités de la SAE et à cibler celles étant plus particulières aux conditions favorables à l'apprentissage de la lecture, chez les élèves plus âgés éprouvant des difficultés à lire.

Dans son ensemble, le cadre conceptuel a démontré son utilité à la réalisation du produit; l'analyse de la relation pédagogique étant complémentaire avec la méthodologie de l'Analyse de la Valeur Pédagogique qui soutient la recherche de développement d'objet, précisément par l'analyse des besoins. L'AVP a, de son côté, contribué à faire évoluer le prototype vers une version qui, ayant été évaluée par un panel d'experts, a obtenu un résultat concluant au sujet de la fonction principale pour laquelle il a été construit, c'est-à-dire l'analyse de la qualité de la SAE en lecture destinée aux élèves du PFAE.

Les contributions de la recherche

Le fait que GASAEEL a été entériné par le processus de validation d'experts nous permet de prétendre que ce produit est bien constitué. De plus, les enseignants faisant partie des panélistes ont manifesté beaucoup d'enthousiasme par rapport au produit final et ont exprimé leur entière satisfaction pour la plupart des items de la grille d'appréciation¹⁰¹. Cela laisse présager qu'il pourrait être reçu comme un outil utile et pratique par la communauté des enseignants pour qui il a été conçu.

L'organisation des deux volets de GASAEEL, l'analyse de la qualité de SAE et les pistes d'ajustement pour améliorer cette qualité, peut apporter une contribution substantielle aux pratiques pédagogiques des enseignants du PFAE. Dans la section de l'analyse des qualités, les exemples donnés pour chacun des indicateurs de la grille sont issus de nombreuses recherches ou articles scientifiques. La

¹⁰¹ Certains commentaires des enseignantes tels : «Exactement ce qu'on souhaitait!!!» *Vraiment pertinent!!! Merci pour les exemples de stratégies (p.10) super pertinent!!!*», est un indice de l'atteinte du caractère pragmatique de l'outil, souhaité au départ.

synthèse réalisée à partir de ces écrits propose un volet éducatif qui peut contribuer à enrichir les connaissances des enseignants. La partie qui concerne le «gradateur de qualité de SAE» offre un caractère novateur mais surtout pragmatique. Le PFAE étant relativement récent, les enseignants sont peu outillés pour assurer la transposition didactique des nouveaux programmes, et rien ne leur assure que les SAE qu'ils emploient correspondent aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. Le «gradateur de qualité de SAE» pourrait être utilisé précisément pour adapter toute SAE que l'enseignant juge pertinente, de manière à ce qu'elle réponde aux besoins de la clientèle ciblée.

GASAE est un outil pouvant être exploité de manière autonome, bien qu'il gagnerait à être associé à un guide d'utilisation. Nous abordons cet aspect plus loin, sous le thème des perspectives de développement, après avoir traité des limites de la recherche.

Les limites de la recherche

Deux limites se dessinent au terme de cette recherche : l'une concerne la cueillette de données alors que l'autre réfère à la validation du produit sur le terrain. Au sujet de la cueillette de données, il aurait été avantageux de pouvoir disposer d'un questionnaire ayant fait l'objet d'une validation, afin de sonder les enseignants concernés de manière plus précise sur leurs besoins. Le sondage exploratoire a révélé des informations très pertinentes mais limitées, d'une part, par le nombre restreint de personnes et, d'autre part, par les questions qui auraient pu être dirigées davantage vers les pratiques pédagogiques actuelles des enseignants du PFAE. L'analyse de ces pratiques, en relation avec celles souhaitées dans un contexte de développement de compétences, aurait sans doute pu contribuer à préciser certains besoins ou en déterminer d'autres.

L'étape de la validation du produit n'ayant pas été réalisée auprès d'une plus grande échelle d'utilisateurs représente une autre limite à cette recherche. Comme

le temps disponible à la recherche ne nous a pas permis de déployer entièrement le modèle initial de Roque, Langevin & Riopel, (1998) et de réaliser la dernière phase de la validation du prototype final, il serait intéressant de poursuivre, dans une recherche ultérieure, cette phase de validation. Cela pourrait conduire vers une nouvelle problématisation de la recherche.

Les perspectives de développement

La SAE de qualité était au cœur de notre recherche, mais la préoccupation de construire une grille d'analyse qui soit de qualité et qui réponde aux besoins des utilisateurs l'était tout autant. La méthodologie que nous avons utilisée rejoignait ce concept de qualité d'un produit en développement mais, pour paraphraser Petitdemange, (cité dans Langevin, 2007), c'est l'utilisateur du produit qui définit la qualité. C'est donc l'expérience concrète de l'emploi du produit qui en détermine les caractéristiques de qualité.

Puisque c'est à l'épreuve du terrain que nous pouvons vérifier si la grille d'analyse est satisfaisante, quelles seraient les conditions nous permettant de réaliser cette validation? Sans doute pourrait-on envisager des indicateurs permettant : de circonscrire davantage l'intérêt des enseignants à utiliser la grille d'analyse; de préciser leur degré de compréhension de l'outil; de s'assurer de leur niveau de compréhension des critères. Peut-être serait-il pertinent de sonder préalablement les enseignants sur leurs pratiques pédagogiques, sur la valeur qu'ils accordent à l'usage de SAE, et sur leur sentiment de compétence à les l'utiliser? Il serait certainement très pertinent d'évaluer l'efficacité de l'outil sur les utilisateurs secondaires, en déterminant le niveau d'apprentissage des élèves en lecture avant et après l'utilisation de SAE, sélectionnées à partir des indicateurs de la grille.

En plus de valider la version actuelle du produit pédagogique sur une plus grande échelle auprès des enseignants, il pourrait être intéressant d'évaluer le potentiel de la grille auprès d'autres disciplines ou d'autres clientèles en modifiant des qualités

ou en en ajoutant de nouvelles, propres aux différents contextes ou aux élèves concernés.

Une autre perspective de développement, complémentaire à l'outil actuel, pourrait être l'élaboration d'un second produit pédagogique, soit le guide d'utilisation de GASAEL. Ce dernier contribuerait à assurer un volet de formation plus complet que les exemples produits dans la grille d'analyse.

Enfin, il serait éventuellement possible de transformer le format papier de GASAEL en version web, pour une plus grande accessibilité. Le site Internet du récit en adaptation scolaire¹⁰² pourrait être une plateforme potentielle pour ce type de diffusion.

¹⁰² «Le RÉCIT est un réseau de personnes-ressources dans les commissions scolaires dédié au développement des compétences par l'intégration des technologies en conformité avec le Programme de formation de l'école québécoise. Le Service national du RÉCIT en adaptation scolaire est hébergé à la Commission scolaire de Montréal», tiré de <http://www.recitadaptscol.qc.ca/>

RÉFÉRENCES

Beckers, J. (2002). *Pistes de réflexion pour développer, à l'école, les compétences de tous les élèves*. Repéré à <http://www.scuole.vda.it/Ecole/55/02.htm>

Biancarosa, G., et Snow, C. E. (2006). *Reading next - a vision for action and research in middle and high school literacy: a report to Carnegie Corporation of New York*. Second Edition. Washington, DC : Alliance for Excellence in Education.

Brown, Cary A. (2007). The opt-in/opt-out feature in a multi-stage Delphi method study. *International Journal of Social Research Methodology*, 10(2), 135-144.

Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (2), 439-460.

Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*, Anjou, Québec : Éditions CEC.

Cartier, S. C., Butler, D. L., Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 601-622.

Cartier, S. C., Théorêt, M. (2004). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture*, Programme de soutien à l'école montréalaise. Montréal.

Carbonneau, M. et Legendre, M.-F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.

Chanquoy, L. Tricot, A. et Sweller, J., (2007). *La charge cognitive*. Paris : Armand Colin.

Conseil Supérieur de l'Éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*, Québec.

De Ketele, J.-M., Gerard, F.-M., (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.

De Ketele, J.-M., Gerard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. Dans M. Behrens Éditeur. *La Qualité en éducation : Pour réfléchir à la formation de demain* p. 19-38. Québec : Presses de l'Université du Québec, collection Éducation-Recherche.

Deniger, M. A., et. Kamanzi, C. (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : La qualité de sa mise en oeuvre et ses effets perçus à ce jour*. Groupe d'analyse politique de l'éducation (GAPE) et Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec, Université Laval.

Denton, C.A., Vaughn, S. (2008). Reading and Writing Intervention for Older Students with Disabilities: Possibilities and Challenges. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(2), 61–62.

Dréwillon, J. (1988). Reconnaissance d'une situation-problème et fonctionnement cognitif. *Revue Française de pédagogie*, 82, 9-14.

Durand, M-J (2005). *ETA6065- Évaluation et compétences*. Recueil inédit, Université de Montréal.

Durand, M-J, Chouinard, R (2006). *L'Évaluation des apprentissages de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, Québec : Éditions Hurtubise HMH.

Ecalte, J., Magnan, A., (2003). *L'apprentissage de la lecture Fonctionnement et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.

Éditeur officiel du Québec (2010). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html

Edmonds, M.S., Vaughn, S. Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A. Klingler Tackett, K. Wick Schnakenberg, J. (2009). A Synthesis of Reading Interventions and Effects on Reading Comprehension Outcomes for Older Struggling Readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262–300. doi : 10.3102/0034654308325998

ERES, (2008). *Pour le transfert des connaissances*. Repéré à http://www.eres.fse.ulaval.ca/fichiers/site_eres/documents/Bulletins_de_transfert/BLT-transfert-coul-fr-v1.pdf

Faggella-Luby, M. N., Deshler, D.D. (2008). Reading Comprehension in Adolescents with LD: What We Know; What We Need to Learn. *Learning Disabilities Research et Practice*, 23(2), 70–78.

Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., Legendre, R., (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de La politique de l'adaptation scolaire*. Montréal : UQAM.

Gerard, F-M. (2005). *L'évaluation des compétences à travers des situations complexes*. Repéré à <http://www.bief.be/index.php?s=3etrs=12etfluid=11etuid=293etlg=fr/>

Gerard, F-M. (2007). *La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes nécessités théoriques et exigences du terrain*. Récupéré à <http://www.fmgerard.be/textes/complexeval.html>

Gerard, F-M., Braibant, J-M. (2003). *Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire1*. Repéré à <http://www.bief.be>

Giasson, J. (2003). *La lecture de la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.

Guthrie, J. T., Davis, Marcia H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading et Writing Quarterly*, 19(1), 59-85. doi : 10.1080/10573560308203

Guthrie, J. T., McRae, A., Lutz Klauda, S. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading, *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250. doi : 10.1080/00461520701621087

Harvey, S., (2007). *Développement d'un logiciel-outil formatif pour les personnes bénévoles et d'un modèle proposant des principes adaptés à ce contexte* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières.

Harvey, S. Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.

Johnson E, Humphrey M, Mellard D, Woods K, Swanson H. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: a selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33(1) 3-18.

Jonnaert, P. (2006a). Constructivisme, connaissances et savoirs, Transfert. *Journal semestriel de la formation pédagogique des enseignants-stagiaires du secondaire*, 3, 5-9.

Jonnaert, P., (2006b). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »* Repéré à http://www.ore.uqam.ca/Archives/Documentation_txt.asp

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité, *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 667-696.

Jonnaert P., et Vander Borgh, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissages*, Bruxelles: De Boeck Université.

Jorro, Anne (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Des gestes évaluatifs en question. Bruxelles : De Boeck Université.

Langevin, J. (2009). *PPA 6401 Analyse de la Valeur Pédagogique Innovation*. Recueil inédit, Université de Montréal.

Loiselle, J. (2001). La recherche-développement en éducation: sa nature et ses caractéristiques, *dans* Martha Anadón, Monique L'Hostie (Éds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. (COC)

Larose, S. et Duchesne, S., (2009, mars). *Évaluation du Renouveau à l'enseignement secondaire : Un regard sur le profil décisionnel des jeunes*. Communication présentée dans le cadre du 8e colloque sur l'approche orientante, Québec.

Laurier, M. D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation* (3e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Laveault, D. (2005). L'évaluation et les compétences : continuité et progression, *Formation et Profession*, 11(1) 18-22.

Le Boterf, (2003). *Construire les compétences individuelles et collectives : Les réponses à 90 questions*. Paris : Éditions d'Organisation.

Legendre, M.-F. (1998, septembre-octobre). Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves. *Vie pédagogique*, 108, 33-38.

Legendre, M.-F. (2001, septembre). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 15-19.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.

Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Montréal: Éditions Études Vivantes.

Marcel, J-F., (2002). Le concept de contextualisation: un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes, *Revue Française de l'éducation*, 138, 103-113.

McTighe, J., Seif, E., et Wiggins, G. (2004). You Can Teach for Meaning. *Educational Leadership*, 62(1), 26-30.

Masciotra, D. (2007). *L'agir compétent : une approche situationnelle*, Repéré à <http://www.ore.uqam.ca/>

Ministère de l'éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. (Publication no^o 90-0798) Québec : MEQ.

Ministère de l'éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : MEQ.

Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, cadre de référence*. Québec : MEQ.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : Être évalué pour mieux apprendre*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/PEA/13-4602.pdf>

Ministère de l'éducation du Québec (2003b). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. (Publication no 03-00690). <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1>

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006a). *Lignes directrices pour l'élaboration des situations d'évaluation fournies par le Ministère* : document inédit.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *L'évaluation des compétences disciplinaires et la place des connaissances : questions et éléments de réponse : principales références dans les encadrements ministériels*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/comitepea.htm>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006c). *L'évaluation des apprentissages au secondaire Cadre de référence, version préliminaire*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/cadresec.htm/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006d). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise - enseignement primaire*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/index.asp?page=rapport_final/

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Programme de formation de l'école Québécoise, Parcours de formation axée sur l'emploi* (08-001140). Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/parcoursFormation/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Repéré dans <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/>

Morin, E. (2002) : *À propos de la complexité*. Repéré à <http://www.iac.cnrs.fr/CentreEdgarMorin/spip.php?article367>

Nonnon, P. (1993). Proposition d'un modèle de recherche-développement technologique en éducation. Dans B. Denis, et G.L. Baron (Éds.), *Regards sur la robotique pédagogique* (pp. 147-154).

OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Repéré à <http://www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf>

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research et Evaluation Methods*. Californie : Sage Publications, Inc.

Parmentier, P., Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement apprentissage favorisent-elles la construction de compétences*. Repéré à <http://www.grifed.ucl.ac.be/CompAS-V3-vd.pdf>

Pellegrino, J.W., Chudowsky, N. Glaser, R. (2001). Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment, *Education, National Research Council*. Repéré à http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=10019

Peysers, A., Gerard, F-M., Roegiers, X. (2006). Implementing a pedagogy of integration: some thoughts based on a textbook elaboration experience in Vietnam, *Planing and changing*, 37(1) (2), 37-55.

Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R., Pirès, A.(1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin.

Ransby, M., et Swanson, H. (2003). Reading Comprehension Skills of Young Adults with Childhood Diagnoses of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 36(6), 538-555.

Rajonhson, L., Ramilijaona, R., Randrianirina, P., Razafindralambo, M., Hadjavola, Razafindranovona, Olivier, Ranorovololona, E. Gerard, F. (2005). *Premiers résultats de l'apc: Une invitation à continuer*. Repéré à <http://www.fmGerard.be/textes/>

Roberts, G., Torgesen, J-K., Boardman, A., Scammacca, N., (2008). Evidence-Based Strategies for Reading Instruction of Older Students with Learning Disabilities, *Learning Disabilities Research et Practice*, Vol. 23, n°. 2. pp. 63-69.

Rey B. Carette V., Defrance A., Kahn S., (2001). Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental (Rapport n° 67-100). Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.

Rodrigue, T. (1999). *Incapacités intellectuelles et communication écrite : processus d'identification des besoins, étapes I et II* (mémoire de maîtrise inédit), Université de Montréal.

Roque, S., Langevin, J., Riopel, N. (1998). L'analyse de la valeur pédagogique au Canada. *La valeur des produits et services*, 76, 6-11.

Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles: De Boeck.

Roegiers, X. (2004a). *L'école et l'évaluation Des situations pour évaluer les compétences des élèves. Pédagogie en développement*. Bruxelles: De Boeck.

Roegiers, X. (2004b). *Compétence, compétence ou compétence. Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique*, Récupéré à <http://www.bief.be/index.php?s=3etrs=17etuid=101etfound=1etlg=fr>

Roegiers, X. (2005). *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves?* Récupéré à http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/levaluation_selon_pedagogie_lintegrationets=3etrs=17etuid=88etlg=fr

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. Saint-Laurent: ERPI.

Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn. S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C. K., et Torgesen, J. (2007). *Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation.

Sousa, D.A. (2002). *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal, Québec : Chenelière Didactique.

Sousa, D.A. (2009). *Un cerveau pour apprendre à lire. Mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour enseigner la lecture plus efficacement*. Montréal, Québec : Chenelière Didactique.

Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A metaanalysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (6), 504–532.

Swanson, H.L., Zheng, X., Jerman, O. (2009). Working Memory, Short-Term Memory, and Reading Disabilities A Selective Meta-Analysis of the Literature. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (3), 260-287. Repéré à <http://journaloflearningdisabilities.sagepub.com>

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.

Tardif, J. (2007). La régulation par l'intermédiaire des situations d'apprentissage contextualisantes : une aventure essentiellement « prescriptive ». Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 25-44). Bruxelles : De Boeck Université.

Tricot, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de Psychologie de l'Éducation* 1(37), 64.

Tricot, A. (2009) : La régulation de la charge cognitive : un nouveau point de vue, Repéré à http://pagesperso-orange.fr/andre.tricot/Tricot_Epique2009.pdf

Van Der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Vaughn, S., Gersten, R., et Chard, D. (2000). The underlying message in learning disabilities intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional Children*, 67, 99–114.

Vaughn, S., Fletche J.M., Francis, D.J., Denton C. A., Wanzek, J., Wexler, J., Cirino, P. T., Barth, A.E., Romain, M. A. (2008). Response to intervention with older students with reading difficulties, *Learning and Individual Differences* (18), 338–345. doi:10.1016/j.lindif.2008.05.001

Vázquez-Ramos, R., Leahy M., Hernández, N.E. (2007). The Delphi Method in Rehabilitation Counseling Research, *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(2), 111-118.

Viau, R. (2005): *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck

Winne, P.H., (2004). Students' Calibration of Knowledge and Learning Processes: Implications for Designing Powerful Software Learning Environments. *International Journal of Educational Research*, 41 (6) p466-488.

Wiggins. G. (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 70 (9) 703-713

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, research et Evaluation*, 2 (2). Repéré à <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2etn=2>

Wiggins, G. (1996). Practicing What We Preach in Designing Authentic Assessments. *Educational Leadership*, 54 (4) 18-25

Wiggins, G., et McTighe, J. (2006). Examining the Teaching Life. *Educational Leadership*, 63(6), 26-29.

Wiggins, G., et McTighe, J. (2008). Put Understanding First. *Educational Leadership*, 65(8), 36-41.

Annexe 1 SYNTHÈSE DE LA PHASE DE PRÉCONCEPTION

Cette synthèse fournit les principaux éléments permettant de comprendre le contexte de la présente recherche. On y retrouve : 1) le résumé de la problématique de recherche, 2) la description des utilisateurs de la grille d'analyse, 3) leurs besoins auxquels on souhaite trouver une réponse, 4) le degré d'innovation visé par la création du produit pédagogique (grille d'analyse) 5) les objectifs de développement du produit à court, moyen et long termes.

La problématique motivant le type de recherche

Le problème

La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) est l'outil privilégié par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour contribuer au développement des compétences, mais elle demeure sous-utilisée. La recherche d'une solution fonctionnelle au problème d'opérationnalisation des programmes par compétences est impérative pour répondre aux besoins des enseignants qui ont l'obligation de mettre en œuvre ces programmes.

La production d'une grille d'analyse de la qualité de SAE pourrait apporter une réponse à ces besoins et aider les enseignants à utiliser plus judicieusement une instrumentation qui soutient la mise en œuvre les programmes élaborés par compétences, tout en contribuant à améliorer leur pratique professionnelle.

Les données

Nous avons recensé plusieurs données déterminant des conditions essentielles au développement de compétences, notamment celle en lecture chez les élèves plus âgés présentant des difficultés d'apprentissage. Ces données fournissent des indications claires pour un enseignement de qualité en lecture ainsi que pour la construction de SAE complexes et authentiques. Nous croyons que cela peut contribuer à répondre aux besoins des enseignants, à la recherche de moyens pour utiliser plus efficacement les programmes prescrits.

— Composante Objet

Le cadre conceptuel fournit les données, tirées de la recension des écrits, concernant la définition de la situation d'apprentissage et d'évaluation (Objet) et de ses caractéristiques que nous avons convenu d'appeler *qualités*. La SAE est une situation complexe et authentique¹⁰³, initié par une problématique.

Nous avons également répertorié des informations concernant les enseignants visés par cette recherche afin d'établir une adéquation entre leurs besoins précis concernant l'utilisation de SAE et notre produit pédagogique.

Les utilisateurs de la grille d'analyse

Les premiers utilisateurs visés par la grille d'analyse sont les enseignants du PFAE, plus particulièrement ceux de la formation préparatoire au travail qui reçoivent des élèves, âgés de quinze ans et plus, présentant des difficultés graves d'apprentissage. Ils ont une expertise limitée concernant l'utilisation de SAE et des concepts associés.

Le degré d'innovation vise la conception d'un outil pragmatique qui servirait à la fois d'outil d'analyse de SAE et d'outil de formation pour les utilisateurs ciblés. Le degré d'innovation gravite précisément dans cette caractéristique d'autoformation, qui offrirait, en plus d'un outil d'analyse, la possibilité d'une mise à jour simple concernant l'utilisation de SAE.

Nous avons envisagé à court terme, la présentation du produit sous deux formes : l'une en version papier avec annexes et l'autre en version électronique avec hyperliens menant aux annexes. À moyen terme, la version électronique du produit pourrait être mise en ligne par l'intermédiaire du réseau du *Récit* en adaptation scolaire, géré par une des commissions scolaires du Québec et ouvert au grand public (<http://www.recitadaptscol.qc.ca/>).

¹⁰³ Nous avons intégré la signifiante dans le caractère authentique.

Annexe 2 QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DU PERSONNEL
ENSEIGNANT DU PFAE

**QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT
DU PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI (PFAE)**

Date : _____

(ne rien inscrire ici)

Cochez la case correspondant au nombre de vos années d'expérience en enseignement.

- a) moins d'un an
- b) de 1 à 5 ans
- c) de 6 à 10 ans
- d) de 11 à 15 ans
- e) de 16 à 20 ans
- f) plus de 20 ans

Cochez la ou les cases correspondant au(x) programme(s) que vous enseignez actuellement dans le cadre du PFAE.

- a) Français, langue d'enseignement (FPT ou FMS)
- b) English as a Second Language (FPT ou FMS)
- c) Mathématique (FPT ou FMS)
- d) Expérimentations technologiques et scientifiques
- e) Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté
- f) Éducation physique et à la santé
- g) Autonomie et participation sociale
- h) Préparation au marché du travail (FPT ou FMS)
- i) Sensibilisation au monde du travail
- j) Insertion professionnelle
- k) Préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé

Avant de compléter ce questionnaire, vous devez avoir lu le document d'information aux participants ainsi que le formulaire de consentement qui l'accompagne.

1- Cochez la case correspondant le plus à votre réalité professionnelle

1.1 Avez-vous déjà reçu de l'information ou de la formation concernant le concept de situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)?

- a) Oui
 b) Non

1.2 Avez-vous utilisé au moins une SAÉ auprès de vos élèves?

- a) Oui
 b) Non

(Si vous avez coché non passez à la question 2).

1.3 Au cours des huit derniers mois, avez-vous utilisé trois SAÉ ou plus auprès de vos élèves?

- a) Oui
 b) Non

1.4 Ces SAÉ étaient-elles liées au développement d'au moins une compétence ciblée d'un programme du PFAE? (p. ex : trois SAÉ liées au développement de la compétence *Lire et apprécier des textes variés*)

- a) Oui
 b) Non

(Si vous avez coché non passez à la question 1.6)

1.5 Avez-vous observé une progression chez vos élèves par rapport aux apprentissages visés par les SAÉ?

- a) Oui
 b) Non

1.6 La ou les SAÉ expérimentée(s) a-t-elle (ont-elles) permis la cueillette d'informations différentes afin d'évaluer vos élèves?

- a) Oui
 b) Non

(Si vous avez coché non passez à la question 2).

1.7 Avez-vous trouvé facile l'utilisation des outils d'évaluation proposés par la ou les SAÉ?

- a) Oui
 b) Non

Avant de compléter ce questionnaire, vous devez avoir lu le document d'information aux participants ainsi que le formulaire de consentement qui l'accompagne. 2

Avant de compléter ce questionnaire, vous devez avoir lu le document d'information aux participants ainsi que le formulaire de consentement qui l'accompagne.

2- Cochez la case correspondant à votre degré d'aisance avec le contenu de chacun des énoncés suivants.

0 indique que vous n'êtes pas du à l'aise et 5 que vous êtes parfaitement à l'aise.

2.1 L'évaluation des apprentissages dans le contexte du PFAE

0 1 2 3 4 5

2.2 La compréhension du concept de situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)

0 1 2 3 4 5

2.3 Les principales caractéristiques d'une SAÉ (authentique, complexe, signifiante)

0 1 2 3 4 5

2.4 L'utilisation de SAÉ auprès des élèves

0 1 2 3 4 5

2.5 La conception de SAÉ

0 1 2 3 4 5

2.6 Les façons de différencier les apprentissages pour répondre aux besoins de tous vos élèves

0 1 2 3 4 5

2.7 Les causes possibles des difficultés d'apprentissage

0 1 2 3 4 5

2.8 L'enseignement de stratégies cognitives d'apprentissage (p. ex : prendre des notes, répéter à voix haute, se représenter une image, faire un tableau, un schéma...)

0 1 2 3 4 5

2.9 La connaissance des stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives déployées en lecture

0 1 2 3 4 5

2.10 Les causes possibles des difficultés d'apprentissage en lecture

0 1 2 3 4 5

2.11 Les cibles d'intervention, reconnues pertinentes par la recherche, pour soutenir le développement de la compétence à lire chez les élèves plus âgés qui éprouvent des difficultés en lecture (analyse des mots, fluidité, vocabulaire, compréhension, motivation à lire)

0 1 2 3 4 5

2.12 L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) (utilisation de logiciels, navigation sur Internet...)

0 1 2 3 4 5

Avant de compléter ce questionnaire, vous devez avoir lu le document d'information aux participants ainsi que le formulaire de consentement qui l'accompagne.

Avant de compléter ce questionnaire, vous devez avoir lu le document d'information aux participants ainsi que le formulaire de consentement qui l'accompagne.

3. Pour chaque question, cochez la case qui correspond le plus à votre réalité

3.1 Combien de temps êtes-vous disposé(e) à consacrer, de manière autonome, à l'apprentissage d'un nouvel outil pédagogique qui vous serait utile dans votre pratique?

- a) Moins d'une heure
 b) Entre une heure et deux heures
 c) Entre deux heures et trois heures
 d) Entre trois heures et 5 heures
 e) Plus de cinq heures

3.2 Selon vous, combien de pages devrait idéalement contenir un guide servant à expliquer le mode d'utilisation d'un nouvel outil pédagogique?

- a) Moins d'une page
 b) Entre une et trois pages
 c) Entre trois et six pages
 d) Entre six et neuf pages
 e) Plus de neuf pages

3.3 Vous avez à vous approprier le contenu d'un document. Quel est le moyen que vous préférez?

- a) Un format papier
 b) Une version électronique (ex : document PDF, PowerPoint)

3.4 Quelle modalité vous conviendrait le mieux pour apprendre à utiliser un nouvel outil pédagogique de façon autonome?

- a) Lecture d'un document en format papier
 b) Lecture d'un document en format papier accompagné de questions pour valider votre compréhension
 c) Document commenté en version électronique (ex : PowerPoint)
 d) Document électronique accompagné d'une modélisation (ex : vidéo)
 e) Autre, précisez : _____

3.5 Ressentez-vous le besoin d'être davantage outillé(e) afin de choisir plus efficacement les situations d'apprentissage et d'évaluation appropriées à vos élèves?

- a) Oui beaucoup
 b) Moyennement
 c) Peu
 d) Non aucunement

3.6 Ressentez-vous le besoin d'être davantage outillé(e) afin de choisir plus efficacement les situations d'apprentissage et d'évaluation en lecture, appropriées à vos élèves?

- a) Oui beaucoup
 b) Moyennement
 c) Peu
 d) Non aucunement

Avant de compléter ce questionnaire, vous devez avoir lu le document d'information aux participants ainsi que le formulaire de consentement qui l'accompagne.

Annexe 3 Grille d'appréciation du produit pédagogique

GSAEL Grille d'analyse de situations d'apprentissage de d'évaluation en lecture				COMMENTAIRES ou SUGGESTIONS
Échelle d'appréciation ↵		Totalement	Plus ou moins	Aucunement
CRITÈRES	Les critères font l'objet d'une compréhension univoque.			
	Les critères ¹ ciblent les caractéristiques essentielles d'une SAE.			
	Les critères sont <u>distincts</u> les uns des autres.			
	Les critères sont exhaustifs ² .			
RUBRIQUES	La formulation des rubriques fait l'objet d'une compréhension univoque.			
	L'échelle des rubriques est graduée de manière précise.			
	Les rubriques sont distinctes les unes des autres.			
PERTINENCE	Il est pertinent de présenter deux types de grille (globale et analytique)			
	Les portraits permettant d'évaluer le profil potentiel de la qualité de la SAE sont pertinents.			
	Le gradateur de la qualité des SAE est un outil pertinent.			
	Serait-il plus pertinent de fusionner les rubriques du gradateur (faible, acceptable et bonne) pour chaque qualité, en illustrant de façon plus globale le continuum. ³			

¹ Les critères réfèrent aux qualités de la SAE

² Ils sont complets et en nombre suffisant.

³ La page 17 du document GSAEL présente un exemple de cette fusion de rubriques.

FONCTION D'ESTIME

Une fonction d'estime souligne le rôle qu'elle doit jouer sur la motivation de l'utilisateur à consommer le produit. Elle est importante à considérer puisque nous souhaitons que le produit soit utilisé le plus largement possible. La grille est présentement dans une version provisoire. Elle sera offerte en version électronique, avec des hyperliens menant à des informations supplémentaires et à certaines explications de concepts plus complexes. Nous vous demandons de vous prononcer sur la version actuelle de GASAEL et d'apporter vos commentaires ou vos suggestions.

Selon vous, les items suivants incitent-ils le personnel enseignant à utiliser GASAEL?

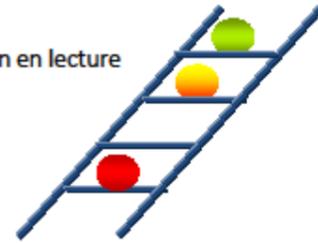
Échelle d'appréciation [*]		oui	+ ou -	non	COMMENTAIRES OU SUGESTIONS
Le nom de la grille «GASAEL» est un acronyme accrocheur					
L'aspect général de l'outil est convivial et invite l'utilisateur à s'en servir.					
- aspect visuel (police de caractère, disposition, couleurs, etc.)					
- nombre de pages					
- consignes (clarté, précision, exhaustivité)					
- Type de support	Papier				
	Version électronique (à venir)				
Autres commentaires ou suggestions					

* Indiquer les pages que vous souhaiteriez retirer de la grille si telle est le cas.

GASAEL

Grille d'analyse de la situation d'apprentissage et d'évaluation en lecture

Pour une utilisation optimale des situations d'apprentissage et d'évaluation en lecture
proposées aux lecteurs en difficulté au secondaire.





(Grille d'analyse de la situation d'apprentissage et d'évaluation en lecture)

GASAEL est un outil pédagogique destiné au personnel enseignant, plus particulièrement celui du parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE), dont la clientèle éprouve des difficultés d'apprentissage. GASAEL met à leur disposition un ensemble d'outils visant l'analyse des SAE et au besoin, l'ajustement nécessaire en vue d'optimiser leur utilisation et leur efficacité auprès de la clientèle.

GASAEL comprend :

1. une grille d'analyse globale de la qualité de la SAE, accompagnée de son outil de consignation;
2. une grille d'analyse de la qualité de la SAE en lecture pour le lecteur en difficulté, accompagnée de son outil de consignation;
3. des portraits permettant d'évaluer le profil potentiel de la qualité de la SAE;
4. un gradateur de la qualité de la SAE, suggérant des pistes d'ajustement pour améliorer la qualité.

GASAEL offre deux façons d'analyser la SAE :

- A. la première propose une évaluation globale à l'aide de rubriques (portraits) descriptives décrivant les qualités principales que devrait avoir une SAE;
- B. la deuxième permet une évaluation plus détaillée (grille analytique) des indicateurs associés à chaque qualité.

L'évaluation de la qualité de la SAE se fait à l'aide de couleurs qui déterminent le degré de qualité. Le **rouge** indique une faible qualité, graduée de médiocre à minimale, le **jaune** une qualité moyenne et le **vert** une bonne qualité vers une qualité optimale.

Lorsque le profil de qualité est déterminé, le «gradateur de la qualité» permet, au besoin, de procéder aux ajustements nécessaires pour assurer une meilleure qualité à la SAE.

PORTRAIT DESCRIPTIF GLOBAL DES QUALITÉS DE LA SAE

Qualité	FAIBLE QUALITÉ	QUALITÉ ACCEPTABLE	BONNE QUALITÉ
Facilité d'utilisation	Les éléments facilitant l'utilisation de la SAE sont insuffisants pour son utilisation : titre, durée et âge des élèves, consignes, matériel, représentations visuelles, etc.	Quelques éléments facilitant l'utilisation de la SAE sont présents : titre, durée et âge des élèves, consignes, matériel, représentations visuelles, etc. La SAE gagnerait à avoir plus d'information pour une meilleure utilisation.	L'ensemble des éléments facilitant l'utilisation de la SAE est présent : titre, durée et âge des élèves, consignes, matériel, représentations visuelles, etc. La SAE possède toutes les informations nécessaires à une utilisation optimale.
Complexité	La problématique ou le but à atteindre est absent du contexte de la SAE. Les obstacles ou étapes à franchir amènent difficilement l'élève à mobiliser des ressources, soit parce que la démarche à suivre est indiquée à l'élève ou parce que l'agencement des ressources entraîne un faible coût cognitif (ex. : acquisition de connaissances : comparer, nommer, classer, etc.).	Le contexte est caractérisé par une problématique ou un but à atteindre qui pose un défi à l'élève mais la démarche est induite ou l'agencement des ressources entraîne un coût cognitif d'intensité moyenne (ex. : application de connaissances comme donner des exemples).	Le contexte est caractérisé par une problématique ou un but à atteindre qui pose un défi à l'élève. Les obstacles ou les étapes à franchir l'amènent à mobiliser des ressources dont l'agencement entraîne un coût cognitif élevé (ex. : agir en utilisant les savoirs comme faire un résumer, synthétiser, évaluer, etc.).
Authenticité	La SAE est peu centrée sur la compréhension. Il y a absence de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. Les tâches sont très peu signifiantes et loin de la réalité de l'élève. Les défis soumis à l'élève le préparent peu à affronter des problèmes de tous les jours. Les questions essentielles ou de concepts clés sont effleurés, limitant la réflexion.	La SAE tend vers la compréhension. Les nouvelles informations sont parfois reliées aux connaissances antérieures, ce qui contribue à la construction de sens. Les tâches manquent quelquefois de signification ou sont plus ou moins près de la réalité de l'élève. La SAE soumet des défis ou des rôles à jouer pouvant préparer l'élève à affronter des problèmes de tous les jours. Des questions essentielles ou des concepts clés sont abordés, ce qui peut donner lieu à la réflexion.	La SAE est centrée sur la compréhension. La construction de sens s'effectue en liant les nouvelles informations aux connaissances antérieures. Les tâches sont signifiantes et proche de la réalité de l'élève. L'élève est soumis à des défis ou à des rôles à jouer le préparant à affronter des problèmes de tous les jours. Des questions essentielles et des concepts clés sont exploités, donnant lieu à la réflexion.
TOTAL	/3	/3	/3

	Titre de la SAE		Source		Date de l'analyse	
Qualité	FAIBLE QUALITÉ		QUALITÉ ACCEPTABLE		BONNE QUALITÉ	
	Notes, commentaires ou ajustements	√	Notes, commentaires ou ajustements	√	Notes, commentaires ou ajustements	√
Facilité d'utilisation						
Complexité						
Authenticité						
TOTAL		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>3</i>

PORTRAIT DESCRIPTIF GLOBAL DES QUALITÉS DE LA SAE EN LECTURE

Qualité	FAIBLE QUALITÉ	QUALITÉ ACCEPTABLE	BONNE QUALITÉ
Motivation à lire	Le contexte fait abstraction d'un incitatif orientant l'élève à se fixer un but de lecture. Les objectifs de compréhension en lecture sont traités dans des textes sans lien avec les besoins et les intérêts de l'élève. Un seul support de lecture est offert et tous les élèves doivent l'utiliser. Les contextes d'apprentissage collaboratifs sont inexistant ce qui empêche les interactions sociales autour des textes.	Le contexte incite peu l'élève à se fixer un but de lecture. Les objectifs de compréhension en lecture sont traités dans des textes qui s'apparentent aux besoins et intérêts de l'élève. Les supports de lecture offrent quelques variétés que les élèves peuvent choisir. Les contextes d'apprentissage collaboratifs sont présents mais peu fréquents ce qui limite les interactions sociales autour des textes.	Le contexte incite l'élève à se fixer un but de lecture. Les objectifs de compréhension en lecture sont traités dans des textes contextualisés aux besoins et intérêts de l'élève. Les supports de lecture sont variés et offerts, au choix, à l'élève. Les contextes d'apprentissage collaboratifs sont privilégiés pour stimuler les interactions sociales autour des textes.
Adaptation aux lecteurs en difficulté	<p>L'intention d'apprentissage de lecture porte à confusion ou est incohérente avec les activités proposées.</p> <p>Le défi est éloigné de la capacité cognitive de l'élève à le réaliser. Les pistes de différenciation pédagogique liées à la lecture sont absentes et rien n'est prévu pour soutenir l'élève ayant un déficit de l'attention (sélective ou partagée) ou un déficit de la mémoire immédiate. et</p> <p>Peu d'indications peuvent aider l'élève à découvrir, s'approprier et utiliser les connaissances sur la langue ou sur les textes.</p> <p>Les tâches se prêtent difficilement à l'utilisation de stratégies de lecture. Peu de moyens sont proposés à l'élève pour réguler ses apprentissages (grille d'autoévaluation, interactions avec les pairs, etc.).</p>	<p>L'intention d'apprentissage de lecture contient certains éléments qui portent à confusion. Elle manque parfois de cohérence avec les activités à réaliser.</p> <p>Le défi est proche de la capacité de l'élève à le réaliser. Certaines pistes de différenciation pédagogique liées à la lecture sont proposées sans pour autant cibler le soutien à l'élève ayant un déficit de l'attention (sélective ou partagée) ou un déficit de la mémoire immédiate et de travail.</p> <p>Quelques indications aident l'élève à découvrir, à s'approprier ou à utiliser les connaissances sur la langue ou sur les textes.</p> <p>Les tâches sont propices à l'utilisation de stratégies de lecture sous réserve de certains ajustements. Quelques moyens sont proposés à l'élève pour réguler ses apprentissages (grille d'autoévaluation, interactions avec les pairs, etc.).</p>	<p>L'intention d'apprentissage de lecture est claire et cohérente avec les activités à réaliser.</p> <p>Le défi d'apprentissage est ajusté à la capacité de l'élève. Le cas échéant, des pistes de différenciation pédagogique liées à la lecture sont proposées particulièrement pour soutenir l'élève ayant un déficit de l'attention (sélective ou partagée) ou un déficit de la mémoire immédiate et de travail.</p> <p>Plusieurs indications aident l'élève à découvrir, s'approprier et utiliser les connaissances sur la langue ou sur les textes.</p> <p>Les tâches sont propices à l'utilisation de stratégies de lecture. Plusieurs moyens sont proposés à l'élève pour réguler ses apprentissages (grille d'autoévaluation, interactions avec les pairs, etc.).</p>
Lien avec les exigences des programmes de FLA au PFAE	Les contenus d'apprentissage sont peu conformes aux éléments des programmes de français, langue d'enseignement, prescrits au PFAE. Les repères culturels sont inexistant ou insuffisants.	Les contenus d'apprentissage sont en partie conformes aux éléments des programmes de français, langue d'enseignement, prescrits au PFAE. Les repères culturels sont présents mais en faible nombre.	Les contenus d'apprentissage sont conformes aux éléments des programmes de français, langue d'enseignement, prescrits au PFAE. Les repères culturels sont nombreux.

	Titre de la SAE		Source		Date de l'analyse	
Qualité	FAIBLE QUALITÉ		QUALITÉ ACCEPTABLE		BONNE QUALITÉ	
	Notes, commentaires ou ajustements	√	Notes, commentaires ou ajustements	√	Notes, commentaires ou ajustements	√
Facilité d'utilisation						
Complexité						
Authenticité						
TOTAL		/3		/3		/3

PORTRAIT DESCRIPTIF GLOBAL DES QUALITÉS DE LA SAE EN LECTURE

Qualité	FAIBLE QUALITÉ	QUALITÉ ACCEPTABLE	BONNE QUALITÉ
Motivation à lire	Le contexte fait abstraction d'un incitatif orientant l'élève à se fixer un but de lecture. Les objectifs de compréhension en lecture sont traités dans des textes sans lien avec les besoins et les intérêts de l'élève. Un seul support de lecture est offert et tous les élèves doivent l'utiliser. Les contextes d'apprentissage collaboratifs sont inexistantes ce qui empêche les interactions sociales autour des textes.	Le contexte incite peu l'élève à se fixer un but de lecture. Les objectifs de compréhension en lecture sont traités dans des textes qui s'apparentent aux besoins et intérêts de l'élève. Les supports de lecture offrent quelques variétés que les élèves peuvent choisir. Les contextes d'apprentissage collaboratifs sont présents mais peu fréquents ce qui limite les interactions sociales autour des textes.	Le contexte incite l'élève à se fixer un but de lecture. Les objectifs de compréhension en lecture sont traités dans des textes contextualisés aux besoins et intérêts de l'élève. Les supports de lecture sont variés et offerts, au choix, à l'élève. Les contextes d'apprentissage collaboratifs sont privilégiés pour stimuler les interactions sociales autour des textes.
Adaptation aux lecteurs en difficulté	<p>L'intention d'apprentissage de lecture porte à confusion ou est incohérente avec les activités proposées.</p> <p>Le défi est éloigné de la capacité cognitive de l'élève à le réaliser. Les pistes de différenciation pédagogique liées à la lecture sont absentes et rien n'est prévu pour soutenir l'élève ayant un déficit de l'attention (sélective ou partagée) ou un déficit de la mémoire immédiate. et</p> <p>Peu d'indications peuvent aider l'élève à découvrir, s'appropriier et utiliser les connaissances sur la langue ou sur les textes.</p> <p>Les tâches se prêtent difficilement à l'utilisation de stratégies de lecture. Peu de moyens sont proposés à l'élève pour réguler ses apprentissages (grille d'autoévaluation, interactions avec les pairs, etc.).</p>	<p>L'intention d'apprentissage de lecture contient certains éléments qui portent à confusion. Elle manque parfois de cohérence avec les activités à réaliser.</p> <p>Le défi est proche de la capacité de l'élève à le réaliser. Certaines pistes de différenciation pédagogique liées à la lecture sont proposées sans pour autant cibler le soutien à l'élève ayant un déficit de l'attention (sélective ou partagée) ou un déficit de la mémoire immédiate et de travail.</p> <p>Quelques indications aident l'élève à découvrir, à s'appropriier ou à utiliser les connaissances sur la langue ou sur les textes.</p> <p>Les tâches sont propices à l'utilisation de stratégies de lecture sous réserve de certains ajustements. Quelques moyens sont proposés à l'élève pour réguler ses apprentissages (grille d'autoévaluation, interactions avec les pairs, etc.).</p>	<p>L'intention d'apprentissage de lecture est claire et cohérente avec les activités à réaliser.</p> <p>Le défi d'apprentissage est ajusté à la capacité de l'élève. Le cas échéant, des pistes de différenciation pédagogique liées à la lecture sont proposées particulièrement pour soutenir l'élève ayant un déficit de l'attention (sélective ou partagée) ou un déficit de la mémoire immédiate et de travail.</p> <p>Plusieurs indications aident l'élève à découvrir, s'appropriier et utiliser les connaissances sur la langue ou sur les textes.</p> <p>Les tâches sont propices à l'utilisation de stratégies de lecture. Plusieurs moyens sont proposés à l'élève pour réguler ses apprentissages (grille d'autoévaluation, interactions avec les pairs, etc.).</p>
Lien avec les exigences des programmes de FLA au PFAE	Les contenus d'apprentissage sont peu conformes aux éléments des programmes de français, langue d'enseignement, prescrits au PFAE. Les repères culturels sont inexistantes ou insuffisants.	Les contenus d'apprentissage sont en partie conformes aux éléments des programmes de français, langue d'enseignement, prescrits au PFAE. Les repères culturels sont présents mais en faible nombre.	Les contenus d'apprentissage sont conformes aux éléments des programmes de français, langue d'enseignement, prescrits au PFAE. Les repères culturels sont nombreux.

Qualité	Titre de la SAE		Source		Date de l'analyse	
	FAIBLE QUALITÉ		QUALITÉ ACCEPTABLE		BONNE QUALITÉ	
	Notes, commentaires ou ajustements	√	Notes, commentaires ou ajustements	√	Notes, commentaires ou ajustements	√
Motivation à lire						
Adaptation aux lecteurs en difficulté						
Lien avec les exigences des programmes de français, langue d'enseignement au PFAE						
TOTAL		/3		/3		/3

ANALYSE DÉTAILLÉE DES QUALITÉS DE LA SAE EN LECTURE au PFAE

	FAIBLE QUALITÉ R	QUALITÉ ACCEPTABLE J	BONNE QUALITÉ V
--	---	--	--

QUALITÉS	INDICATEURS	R	J	V	EXEMPLES
qualité des facilités d'utilisation de la SAE	Le titre est accrocheur				
	La période de réalisation est mentionnée				
	La durée est précisée				
	L'âge des élèves est indiqué				
	Le vocabulaire est adapté aux élèves concernés				
	Les consignes sont claires et concises				
	La liste du matériel nécessaire est présente				
	Les représentations visuelles nécessaires à la compréhension sont présentes (schéma, tableaux, graphiques, cartes, etc.)				
	TOTAL /8				
	COULEUR DOMINANTE				

ANALYSE DÉTAILLÉE DES QUALITÉS DE LA SAE EN LECTURE au PFAE

FAIBLE QUALITÉ	R	QUALITÉ ACCEPTABLE	J	BONNE QUALITÉ	V
----------------	---	--------------------	---	---------------	---

QUALITÉ	INDICATEURS	R	J	V	EXPLICITATIONS OU EXEMPLES	
La COMPLEXITÉ	Le contexte - Le contexte est caractérisé par une problématique ou un but à atteindre : o il fournit un défi à l'élève; o il impose des contraintes (Le guide indique clairement les contraintes ou les étapes à franchir) o des indications aident l'élève à découvrir les ressources nécessaires; o il dirige l'apprenant vers l'action;					
					Le défi est calculé en mettant en relation le coût cognitif de la tâche (niveau de complexité) et la capacité cognitive de l'élève à la réaliser. Pour qu'un texte exerce sa fonction d'apprentissage et que le défi soit raisonnable, il doit contenir de 90 à 94 % de mots connus. Un texte pouvant être lu de façon indépendante (ex. : texte donné en devoir) doit contenir de 95 à 100 % de mots connus. Un texte contenant moins de 90 % de mots connus est considéré comme frustrant et ne devrait pas être utilisé.	
					Les contraintes sont des obstacles ou des étapes à franchir, planifiés pour amener l'élève à mobiliser des ressources. Ex. : L'élève doit mettre en réseau plusieurs textes pour porter un jugement .	
					Le contexte fournit des indications pour que l'élève s'approprie les ressources et décide consciemment de les utiliser. Cependant, les indications ne doivent pas induire la démarche.	
	Le coût cognitif	o la SAE a un coût cognitif élevé (haut niveau)				L'agencement des ressources entraîne un coût cognitif, plus ou moins élevé selon les exigences de la tâche. Plus la situation est complexe, plus le coût cognitif sera élevé. On dira alors qu'elle est de haut niveau car elle fait appel à des opérations mentales telles : l'analyse, l'évaluation, la synthèse, etc. Ex. : Mettre en réseau cinq textes (nombre de ressources) courts, composés de phrases simples dont le vocabulaire est entièrement connu (nature des ressources) peut être moins exigeant que le réseautage de deux textes plus compliqués. Le guide d'accompagnement de la SAE devrait indiquer le nombre de ressources à mobiliser et la nature de ces ressources.
	TOTAL /6					
	COULEUR DOMINANTE					

ANALYSE DÉTAILLÉE DES QUALITÉS DE LA SAE EN LECTURE au PFAE

FAIBLE QUALITÉ	R	QUALITÉ ACCEPTABLE	J	BONNE QUALITÉ	V
----------------	----------	--------------------	----------	---------------	----------

QUALITÉ	INDICATEURS	R	J	V	EXEMPLES
AUTHENTICITÉ	La SAE est AUTHENTIQUE quand elle...				
	- est centrée sur la compréhension;				
	- assure la construction de sens en liant les nouvelles informations aux connaissances antérieures;				
	- offre des tâches signifiantes et réalistes;				
	- soumet à l'élève des défis ou des rôles à jouer qui le préparent à affronter des problèmes de tous les jours;				
	- exploite des questions essentielles et des concepts clés;				
	- propose des activités qui donnent lieu à la réflexion;				
	TOTAL				
	COULEUR DOMINANTE				

QUALITÉ	INDICATEURS	R	J	V	EXEMPLES
MOTIVATION À LIRE	le contexte incite l'élève à se fixer un but de lecture;				
	- le contexte intègre des objectifs de compréhension de lecture dans des textes contextualisés aux besoins et intérêts de l'élève;				
	- offre un choix varié de supports de lecture;				Livre électronique, site Internet, revue, journal, dépliant...
	- permet à l'élève de choisir parmi ce matériel varié;				
	- offre à l'élève un contexte d'apprentissage collaboratif;				Des tâches coopératives en dyades ou en sous-groupes sont prévues comme par exemple la lecture coopérative.
	- ce contexte stimule les interactions sociales autour des textes;				Cercle de lecture...
	TOTAL /6				
	COULEUR DOMINANTE				

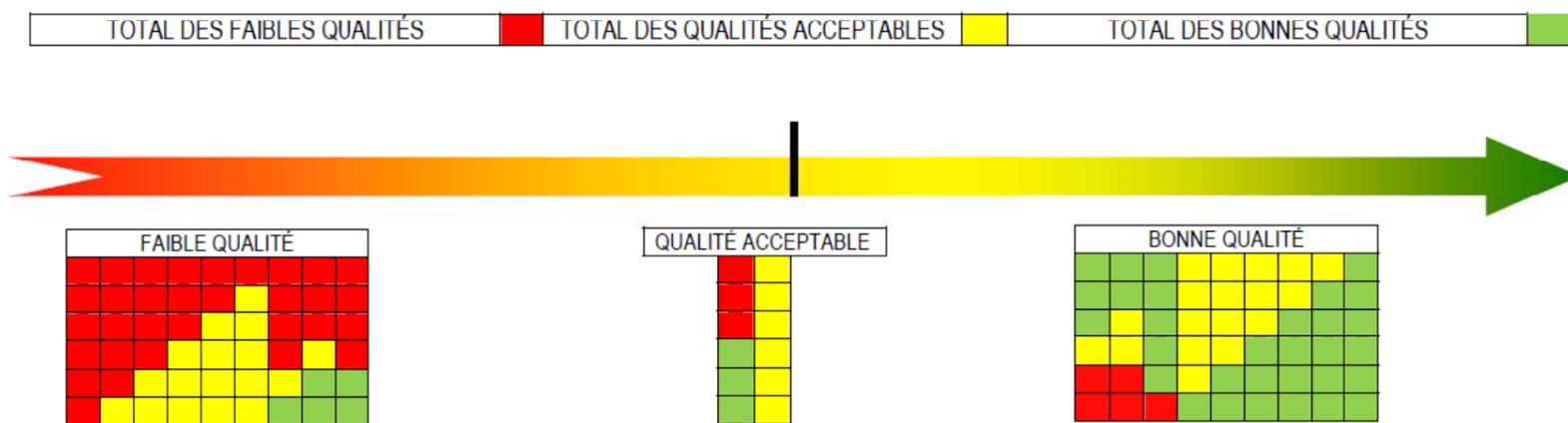
ANALYSE DÉTAILLÉE DES QUALITÉS DE LA SAE EN LECTURE au PFAE

FAIBLE QUALITÉ		R	QUALITÉ ACCEPTABLE			J	BONNE QUALITÉ			V
QUALITÉ	INDICATEURS	R	J	V	EXEMPLES					
QUALITÉ D'ADAPTATION DE LA SAE AUX LECTEURS EN DIFFICULTÉ	- l'intention d'apprentissage de lecture est claire et cohérente avec les activités à réaliser;									
	- le défi d'apprentissage est ajusté à la capacité de l'élève;									
	- des pistes de différenciation pédagogique liées à la lecture sont proposées pour soutenir l'élève ayant :									
	o un déficit de l'attention sélective (traiter un seul stimulus à la fois)				Les indices de lisibilité sont précisés (indication des mots plus difficiles, utilisation de police de caractère simple et espacée, etc.) Les représentations visuelles sont organisées (ex. il n'y a pas de surcharge ou de superposition inutile).					
	o un déficit de l'attention partagée (traiter plusieurs tâches à la fois);				Le nombre de tâches à traiter simultanément est identifié.					
	o un déficit de la mémoire immédiate et de travail (difficulté à traiter et à stocker une information);									
	- Des indications aident l'élève à découvrir, s'approprier et utiliser les connaissances sur la langue ou sur les textes.									
	- Les tâches sont propices à l'utilisation de stratégies de lecture;				Exemples de stratégies de compréhension : faire des prédictions; annoter le texte en présence de mots confus ou de concepts difficiles, créer des images mentales, résumer, paraphraser, reformuler, utiliser le contexte combiné au décodage pour identifier les mots inconnus, utiliser les organisateurs graphiques, etc.					
	- des moyens sont proposés à l'élève pour réguler ses apprentissages (grille d'autoévaluation, interactions avec les pairs, etc.).									
	TOTAL / 9									
	COULEUR DOMINANTE									

QUALITÉS	INDICATEURS	R	J	V	EXEMPLES					
Lien avec les exigences des programmes de FLA au PFAE	- Les contenus d'apprentissage sont conformes aux éléments des programmes de français, langue d'enseignement, prescrits au PFAE									
	- la SAE propose des repères culturels;									
	TOTAL / 2									
	COULEUR DOMINANTE									

ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DE LA SAE

Il s'agit maintenant de transcrire le total des qualités attribuées à la SAE. Bien que chacune des qualités n'ait pas la même valeur, il est possible à cette étape de situer la qualité globale de la SAE sur le curseur plus bas.



À la lumière des résultats on peut identifier le type d'ajustement à apporter à la SAE pour la rendre optimale. Les différents profils détaillés dans la prochaine section servent à guider l'enseignante ou l'enseignant à faire les choix appropriés.

Les qualités de la SAE n'ont pas toutes la même importance. La complexité et l'authenticité sont deux qualités prioritaires. À défaut d'être présentes, la SAE n'a pas sa raison d'être.

- 9) Toutes les qualités sont dans la zone rouge. L'ajustement de la SAE est trop important. Il s'agit du profil le plus défavorable de la SAE. Il est préférable de ne pas l'utiliser auprès des élèves ciblés.
- 8) Les 2/3 des qualités sont dans la zone rouge. L'ajustement de la SAE est très important. Il faut tenir compte de la zone du troisième tiers (jaune ou verte) et envisager les ajustements nécessaires pour y remédier. Il est peut-être préférable de ne pas utiliser cette situation d'apprentissage et d'évaluation auprès des élèves ciblés.
- 7) Le 1/3 des qualités est dans la zone rouge. L'ajustement peut être important ou non selon la nature des autres qualités et leur zone (ex. : complexité et adaptation dans la zone jaune). Par contre, si la SAE est de bonne qualité en ce qui concerne la complexité et l'authenticité, l'ajustement sera beaucoup plus facile.

PROFIL	9	
Facilité		■
Complexité		■
Authenticité		■
Motivation à lire		■
Adaptation		■
Lien FLA et PFAE		■

PROFIL 8	EXEMPLES					
Facilité	■			■	■	■
Complexité	■	■			■	■
Authenticité	■	■	■			■
Motivation à lire	■	■	■	■		
Adaptation		■	■	■	■	
Lien FLA et PFAE			■	■	■	■

PROFIL 7	EXEMPLES					
Facilité	■					■
Complexité	■	■				
Authenticité		■	■			
Motivation à lire			■	■		
Adaptation				■	■	
Lien FLA et PFAE					■	■

- 6) Toutes les qualités sont dans la zone jaune. Il s'agit d'une SAE acceptable. Pour rendre cette SAE plus optimale il suffit d'ajuster une ou les qualités en prenant appui sur les pistes suggérées dans la colonne verte du gradateur de qualités. (Ex. il peut suffire d'ajouter des ressources pour augmenter la complexité tout en gardant le fil conducteur).
- 5) Les 2/3 des qualités sont dans la zone jaune. L'ajustement peut être important si le troisième tiers se situe dans la zone rouge. Il faut tenir compte de la nature des qualités du troisième tiers et de leur zone de couleur pour choisir ou non d'utiliser la SAE auprès des élèves concernés. (Ex. dans certains cas il sera plus difficile de donner à une SAE une qualité plus authentique sans modifier les paramètres de complexité).
- 4) Le 1/3 des qualités est dans la zone jaune. L'ajustement de la SAE pourrait être important ou non selon la nature des autres qualités et leur zone de couleur. Si les deux autres tiers se trouvent dans la zone rouge, il s'agit d'un profil 8. Il est alors préférable de ne pas utiliser cette situation d'apprentissage et d'évaluation auprès des élèves ciblés. En contrepartie, si les deux autres tiers sont dans la zone verte, il s'agit d'un profil 2 de très bonne qualité.

PROFIL	6	
Facilité		
Complexité		
Authenticité		
Motivation à lire		
Adaptation		
Lien FLA et PFAE		

PROFIL 5	EXEMPLES					
Facilité						
Complexité						
Authenticité						
Motivation à lire						
Adaptation						
Lien FLA et PFAE						

PROFIL 4	EXEMPLES					
Facilité						
Complexité						
Authenticité						
Motivation à lire						
Adaptation						
Lien FLA et PFAE						

- 3) Le 1/3 des qualités est dans la zone verte. L'ajustement de la SAE pourrait être facile ou non selon la nature des autres qualités et leur zone de couleur. Si les deux autres tiers se trouvent dans la zone rouge, il s'agit d'un profil 8. Il est peut-être préférable de ne pas utiliser cette situation d'apprentissage et d'évaluation auprès des élèves ciblés. En contrepartie, si les deux autres tiers sont dans la zone jaune, il s'agit d'un profil 4 de bonne qualité.
- 2) Les 2/3 des qualités sont dans la zone verte. L'ajustement peut être minimal si le troisième tiers se situe dans la zone jaune. Il faut néanmoins tenir compte de la nature des autres qualités et de leur zone de couleur.
- 1) Toutes les qualités sont dans la zone verte. Il s'agit du profil le plus favorable de la SAE. L'ajustement peut être inutile, à moins de vouloir la rendre plus optimale. On peut alors envisager les pistes suggérées sous la colonne Gradateur de la bonne qualité.

PROFIL 7	EXEMPLES					
Facilité	■					■
Complexité	■	■				
Authenticité		■	■			
Motivation à lire			■	■		
Adaptation				■	■	
Lien FLA et PFAE					■	■

PROFIL 2	EXEMPLES					
Facilité	■			■	■	■
Complexité	■	■			■	■
Authenticité	■	■	■			■
Motivation à lire	■	■	■	■		
Adaptation		■	■	■	■	
Lien FLA et PFAE			■	■	■	■

PROFIL 1	
Facilité	■
Complexité	■
Authenticité	■
Motivation à lire	■
Adaptation	■
Lien FLA et PFAE	■

GRADATEUR DE QUALITÉ DE SAE
PROPOSITIONS D'AJUSTEMENTS DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

	 Gradateur de la FAIBLE QUALITÉ	 Gradateur de la QUALITÉ ACCEPTABLE	 Gradateur de la BONNE QUALITÉ
Facilité d'utilisation	En tenant compte du contexte, ajouter les éléments absents essentiels à une utilisation adéquate minimale (par exemple un titre accrocheur, la durée, la liste du matériel). Ajuster les aspects qui causent problème (par exemple clarifier les consignes ou adapter le vocabulaire aux élèves concernés).	En tenant compte du contexte, ajouter les éléments absents ou en ajouter pour une utilisation optimale (par exemple des représentations visuelles). Ajuster les aspects qui causent problème (par exemple clarifier les consignes ou adapter le vocabulaire aux élèves concernés)	Conserver les éléments présents et ajouter d'autres facilitateurs d'utilisation comme des pistes de différenciation pédagogique ou de nouveaux contextes d'apprentissage pouvant servir à transférer les apprentissages prévus par la SAE.
Complexité	<p>Si la SAE n'est pas caractérisée par une problématique ou un but à atteindre il sera difficile d'ajuster le niveau de complexité.</p> <p>Par contre des ajustements peuvent être apportés au sujet des obstacles ou contraintes posées.</p> <p>A- EXEMPLE DE DÉMARCHE INDIQUÉE À L'ÉLÈVE : Lis trois textes traitant des accidents en milieu de travail chez les jeunes travailleurs. Souligne les mots clés qui renseignent sur les risques potentiels que peut rencontrer le jeune stagiaire. Ces mots clés t'aideront à recueillir les informations pertinentes des textes. Produis un exposé où tu devras te servir de ces mots pour justifier de façon pertinente les réactions face aux textes.</p> <p>B- EXEMPLE DE CONSIGNE QUI N'INDIQUE PAS LA DÉMARCHE Tu dois mettre en réseau trois textes traitant des accidents en milieu de travail chez les jeunes travailleurs, dans le but de produire un exposé où tu devras justifier de façon appropriée tes réactions face aux textes. Les exigences portent sur l'identification des informations pertinentes des textes (compréhension) l'utilisation des critères fournis dans la formulation d'un commentaire critique (justification). Utilise la stratégie de soulignement de mots clés.</p>	<p>Au besoin, préciser la problématique ou le but à atteindre. Il suffit parfois d'ajouter «... dans le but de...».</p> <p>Mettre en place les ajustements concernant la démarche, c'est-à-dire les étapes à franchir ou les contraintes.</p> <p>Évaluer le coût cognitif de la situation en tenant compte du nombre de ressources à mobiliser et des actions à mettre en place pour y arriver ex : identifier les informations pertinentes demande de «sélectionner».</p> <p>Ajouter des ressources à mobiliser pour augmenter l'intensité du coût cognitif et obtenir une situation plus complexe.</p>	<p>à compéter</p>

	 Gradateur de la FAIBLE QUALITÉ	 Gradateur de la QUALITÉ ACCAPTABLE	 Gradateur de la BONNE QUALITÉ
Authenticité	<p>Placer la compréhension au cœur de la situation. Durant la phase de préparation de la tâche, intégrer une courte activité favorisant le rappel des connaissances antérieures en lien avec les tâches. Dans la mesure du possible rendre explicite les liens entre les apprentissages proposés et leur application ou leur utilité pour l'élève au quotidien. Enrichir la situation par des repères culturels.</p> <p>Ajuster les défis proposés à l'élève de manière à les rendre plus signifiants (ex. : lire des textes pour enfants dans le but de produire une liste de références pour enrichir la bibliothèque municipale). En conservant l'intention d'apprentissage, introduire des questions qui incitent à la réflexion (ex. : quels sont les sujets de lecture pouvant intéresser les enfants de 6 à 10 ans? Pourquoi ces sujets sont-ils différents à l'adolescence?)</p>	<p>S'assurer que les nouveaux apprentissages ciblés soient toujours en lien avec les connaissances antérieures. Fournir à l'élève plusieurs occasions de formuler des hypothèses sur le sujet à l'étude. Les inciter à vérifier leurs hypothèses ou à comparer leurs connaissances avec celles abordées dans le sujet à l'étude.</p> <p>Rendre explicite les liens entre les tâches et la réalité de l'élève. Ajouter des défis qui préparent réellement l'élève à affronter des problèmes de tous les jours. Enrichir les tâches par des questions essentielles ou des concepts clés afin de toujours viser la réflexion.</p>	<p>La construction de sens peut s'effectuer dans un contexte optimal en liant les nouvelles informations aux connaissances antérieures à l'intérieur de tâches signifiantes qui débouchent sur un produit qui sera réellement réinvesti. C'est ce qui distingue une situation scolaire d'une véritable situation authentique (on le fait pour vrai).</p> <p>Il est possible également d'améliorer la portée des défis en offrant à l'élève des moyens différents pour les relever. (ex. : - À partir d'une situation, cibler des tâches différentes pour ajuster le niveau d'exigence (ex. : observer, classer, comparer, analyser, évaluer). - Fournir aux élèves qui ont moins de connaissances initiales sur un sujet, différents moyens : des exemples de tâches semblables résolues, les étapes de la démarche de lecture à suivre en ne laissant qu'une seule étape à compléter, etc.)</p>
Motivation à lire	<p>Ajouter un incitatif orientant l'élève à se fixer un but de lecture en lien avec l'intention d'apprentissage (ex. : lire dans le but de...). Conserver les objectifs de compréhension en lecture mais modifier les textes pour les adapter aux besoins et intérêts des élèves. Multiplier les supports de lecture (ex. imprimer un texte tiré de l'Internet et offrir le choix de la version papier ou de le consulter en ligne). Ajouter des activités à la SAE qui permettent à l'élève de surmonter certaines difficultés de lecture (ex. : lecture coopérative) ou qui encourage les interactions sociales autour des textes (cercle de lecture).</p>	<p>Rendre explicite le but de lecture fixé par l'intention d'apprentissage de la SAE. En préparation de la tâche, inclure une activité d'apprentissage qui illustre l'utilité de la lecture des textes proposés (des exemples de contextes (scolaires, sociaux ou de travail où ces textes peuvent répondre à un besoin). Multiplier les supports de lecture et les variétés de textes. Augmenter les occasions de discuter autour des textes.</p>	<p>Bonifier le contexte de la SAE qui incite l'élève à se fixer un but de lecture en ajoutant des pistes de transfert ou en insistant sur l'établissement explicite de buts personnels de lecture (ex. : dans quel autre contexte peut-on lire pour s'informer, pour le plaisir...?).</p> <p>Bonifier la SAE en ajoutant des variétés de textes (ex. : dépliant publicitaire, chronique de journal, lettre ouverte, message publicitaire, contrat de travail, procès verbal, fiche technique d'un appareil électroménager, témoignage, programme d'activités sportives, budget, tableau de statistiques sur le hockey, mode d'emploi, affiche, guide de conduite automobile...).</p>

AJUSTEMENTS POSSIBLES POUR AUGMENTER LA QUALITÉ DE LA SAE	
Adaptation aux lecteurs en difficulté	<p>Ajouter ou clarifier l'intention de lecture. Au besoin, modifier les activités pour les rendre cohérentes avec cette intention.</p> <p>Prendre en compte les caractéristiques des apprenants. Pour pallier aux manques de connaissances initiales sur le sujet il est possible d'ajouter des exemples ou des contre-exemples. Pour certains, les indices de lisibilité seront ajustés (clarification des mots plus difficiles, utilisation d'une police de caractère simple et espacée, etc.). Les représentations visuelles seront organisées afin qu'il n'y ait pas de surcharge d'informations ou de superposition inutile. Pour d'autres, le nombre de tâches à traiter simultanément sera identifié et pointé afin qu'ils sachent ce sur quoi porter attention. Dans le cas d'un manque de capacité cognitive suffisante pour traiter l'information, on s'assurera d'évaluer préalablement les exigences de la tâche afin d'éviter une surcharge cognitive. Il est possible d'ajuster les consignes pour les rendre plus claires, de retirer les données inutiles du contexte, de fournir une partie de la démarche en vue de la réalisation de la tâche. Plutôt que de couper certaines parties de texte pour en permettre l'accès aux élèves en plus grande difficulté de lecture, fournir un lexique des mots susceptibles de causer des bris de compréhension. L'action de couper certaines parties contribue à réduire la compréhension. L'adaptation du texte n'est utile que lorsque l'élève doit lire seul.</p> <p>Ajouter des consignes à la tâche afin de favoriser l'utilisation de stratégies de lecture (cerner l'information importante dans une phrase, identifier ce dont on parle, identifier les groupes de mots ou les mots-clés porteurs de sens, se demander ce qui ne peut pas être enlevé, tenir compte des signes de ponctuation, dégager le sens des expressions figées, (ex. : <i>il pleut des clous</i>) et des proverbes (ex. : <i>après la pluie, le beau temps</i>), noter les mots confus et difficiles, se créer des images mentales, faire une pause après chaque paragraphe pour résumer, etc.</p> <p>Les élèves plus âgés ont besoin de lire plus de textes explicatifs. Les interventions sur la compréhension peuvent bénéficier aux types de textes à la fois narratif et explicatif. La compréhension en lecture peut être améliorée par l'utilisation d'organiseurs graphiques et un enseignement portant sur les structures des textes.</p>
Lien avec les exigences des programmes de FLA au PFAE	<p>Ajuster les contenus d'apprentissage de la SAE afin qu'ils soient conformes aux éléments des programmes de français, langue d'enseignement, prescrits au PFAE. Ajouter des repères culturels pour rendre la SAE plus contextualisée aux apprentissages. Pour le programme de la formation préparatoire au travail, sélectionner les contenus en privilégiant ce qui répond le mieux aux besoins des élèves.</p>

Annexe 6 Fonctions potentielles tirées de l'analyse de la composante Sujet et de la relation d'apprentissage

Caractéristiques pouvant être présentes chez l'élève plus âgé ayant des difficultés en lecture	Caractéristiques de la relation d'apprentissage La SAE devrait...	Fonction #	Caractérisation	UMIle GK	Guide GII	Fonctions potentielles (le produit doit...)
Déficit de l'attention sélective (difficulté à traiter un seul stimulus à la fois)	Fournir à l'élève un moyen de filtrer les stimuli identique	F1	C	GR		Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier dans la SAE ce qui peut soutenir l'élève sur le plan de l'attention (sélective et partagée).
Déficit de l'attention partagée (difficulté à traiter plusieurs tâches à la fois)	Fournir à l'élève des tâches faisant appel à des stimuli différents (par exemple voir et écouter)					
	Fournir à l'élève des tâches référant à l'expertise, à la quantité et la nature des connaissances qu'il possède.	F2	C	GR		Fournir à l'enseignant un moyen de vérifier si les tâches réfèrent à l'expertise, à la quantité et la nature des connaissances que l'élève possède.
	Fournir à l'élève des tâches correspondant à un certain niveau de son expérience qui renvoie à la pratique et à l'entraînement.	F3	C	GR		Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si les tâches visent l'apprentissage, la consolidation ou l'approfondissement de connaissances ou d'expériences.
Déficit de la mémoire immédiate et de travail (difficulté à traiter et à stocker une information)	Fournir à l'élève des tâches ciblant la sélection de l'information importante dans une phrase (microsélection)	F4	C	GR		Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier dans la SAE ce qui peut soutenir l'élève qui présente des difficultés de la mémoire immédiate et de travail.
Faible répertoire de connaissances générales (difficulté liée aux représentations qu'il se fait du sujet)	Inciter l'élève à faire des inférences à partir des informations du texte mais aussi sur la base des schémas personnels du lecteur, de l'organisation de ses connaissances. Permettre à l'élève:	F5	C	GR		Fournir à l'enseignant un moyen de vérifier si la SAE assure un rappel des connaissances antérieures de l'élève en lien avec le sujet à l'étude.

	<ul style="list-style-type: none"> - le temps nécessaire pour traiter consciemment chacune des informations. - un moment d'arrêt pour intérioriser les informations - une période d'apprentissage après chaque acquisition d'un nouvel apprentissage. 	F6	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen de vérifier si la SAE propose un temps d'appropriation des connaissances.
Faible répertoire de connaissances sur la langue (phonologique, syntaxique, sémantique)	Donner à l'élève l'opportunité d'utiliser des marques de références (pronom, synonyme, terme générique, marqueurs de relation qui assurent la cohérence du texte...)	F7	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen de vérifier ce que la SAE envisage pour augmenter le répertoire des connaissances de l'élève sur la langue.
Déficit dans la reconnaissance instantanée et l'identification des mots écrits Lecture laborieuse (fluidité) Faible vocabulaire lexical	Fournir à l'élève des occasions d'exercer la gestion de la compréhension des phrases : exercices de reconnaissance instantanée des mots, ou de lecture par groupe de mots; utilisation des indices syntaxiques et de la ponctuation.	F8	U	GU	Donner l'enseignant l'inventaire des interventions à privilégier pour l'apprentissage de la lecture chez les élèves plus âgés.
Méconnaissance ou mauvaise utilisation des stratégies (cognitives et métacognitives)	Fournir à l'élève des pistes d'autoquestionnement et des moyens d'activer ses connaissances antérieures	F9	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives proposées par le contexte de la SAE.
Déficit de la compréhension de lecture (difficulté à comprendre ce qu'il lit, entendu selon la construction de sens)	Fournir à l'élève des tâches qui demandent un résumé (éliminer les informations secondaires et redondantes (suppression) et retracer l'idée principale (généralisation). Adresser à l'élève des questions mettant en jeu ses réactions affectives au texte, son jugement, et la façon dont il intègre les nouvelles informations du texte à ses connaissances antérieures. (processus d'élaboration)	F10	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier les stratégies de compréhension en lecture proposées par le contexte de la SAE.

Annexe 7 Fonctions potentielles liées aux critères de qualité de la SAE (Objet)

Critères de qualité de la SAE	Indicateurs	Fonction #	Caractérisation		Fonctions potentielles (La grille d'analyse doit...)	
			Grille GR	Guide GU		
COMPLEXITÉ	S'inscrit dans un processus itératif	F11	C	GU	Fournir à l'enseignant un moyen de cerner l'aspect itératif de la SAE	
	Ne peut être résolu par l'addition de ses parties	F12	C	GU	Expliquer à l'enseignant la complexité sous l'angle de la combinaison des actions proposée par la SAE	
	Impose des contraintes	F13	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier les défis de la SAE.	
	A un coût cognitif élevé (haut niveau)	F14	U	GR	Informé l'enseignant ce qu'est un coût cognitif.	
		F15	C	GR	Indiquer à l'enseignant le degré d'intensité du coût cognitif de la SAE.	
	Nécessite une organisation de plusieurs éléments (le type (nature) et le nombre de ressources à traiter)	F16	C	GR	Indiquer à l'enseignant un moyen d'identifier la nature des ressources à traiter dans la SAE.	
	Nécessite d'évaluer la demande faite à l'élève, c'est-à-dire le coût cognitif exigé par le type d'articulation (la mobilisation) des ressources nécessaires à la résolution de la situation	F17	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier le nombre de ressources à traiter par la SAE.	
		F18	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen de calculer le coût cognitif exigé par la SAE.	
		F19	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen de circonscrire la problématique ou le but à atteindre dans la mise en contexte de la SAE.	
	CONTEXTE	est caractérisé par une problématique ou un but à atteindre;	F20	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier l'intention d'apprentissage.
		La problématique s'accompagne d'indicateurs (éléments observables) qui :	F21	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier comment la SAE prévoit assurer la mobilisation des ressources pour répondre à l'intention d'apprentissage.
		assurent que les élèves mobilisent les ressources prévues pour répondre à l'intention d'apprentissage;	F22	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier ce que la SAE propose pour vérifier l'appropriation et l'utilisation intentionnelle des ressources nécessaires à la résolution du problème posé (acquis scolaires, habiletés ou expériences individuelles et sociales, autres ressources externes).
		permettent de vérifier l'appropriation et l'utilisation intentionnelle des acquis scolaires, des habiletés ou expériences individuelles et sociales, d'autres ressources externes dans le but de résoudre le problème posé.	F23	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'évaluer le degré d'engagement de l'élève par rapport à la SAE.
		dirige l'apprenant vers l'action (engagement)	F24	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'estimer ce qu'est un défi raisonnable que peut présenter la SAE en lecture.
		fournit un défi raisonnable	F25	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen de distinguer le coût cognitif lié à la

				situation du coût lié à l'apprentissage.	
	conduit à des apprentissages nouveaux ou la consolidation des ressources	F26	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen de déterminer les apprentissages nouveaux et ceux à consolider.
	assure la régulation des apprentissages.	F27	U	GU	Indiquer à l'enseignant ce qu'est la régulation des apprentissages.
AUTHENTICITÉ	Soumet des défis ou des rôles à jouer	F28	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE soumet à l'élève des défis ou des rôles à jouer.
	Prépare les élèves à affronter des problèmes de tous les jours	F29	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE prépare l'élève à affronter des problèmes de tous les jours.
	Assure la construction de sens en liant les nouvelles informations aux connaissances antérieures	F30	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE assure la construction de sens en liant les nouvelles informations aux connaissances antérieures.
	Exploite des questions essentielles	F31	U	GU	Fournir à l'enseignant des précisions sur ce qu'est une question essentielle.
		F32	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen de déterminer comment la SAE exploite les questions essentielles.
	Dirige l'application des apprentissages dans de nouveaux contextes	F33	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier les pistes de transfert des apprentissages.
	Donne lieu à la réflexion	F34	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier les pistes de réflexion proposées dans la SAE.
	Est concentré sur la compréhension	F35	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier comment la SAE est centrée sur la compréhension.
	Fait référence au complexe en reposant sur des tâches de haut niveau	F36	U	GR	Fournir à l'enseignant une définition de ce qu'est une tâche de haut niveau.
	Est signifiante et réaliste	F37	U	GR	Fournir à l'enseignant une définition de ce qu'est une tâche signifiante et réaliste.
	Concerne des concepts clés	F38	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier les concepts clés de la SAE
	Permet de relier des faits ou des connaissances isolées	F39	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier comment la SAE relie les faits et les connaissances isolées.
SIGNIFIANCE	Correspond aux représentations que l'élève se fait du sujet	F40	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen de cerner en quoi la SAE correspond aux représentations que l'élève se fait du sujet à l'étude.
	Offre des indices entourant le problème permettant à l'élève de se situer;	F41	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier les indices qui situent l'élève dans le contexte.
	Agit sur la motivation (- propose un défi raisonnable - suscite l'intérêt)	F42	U	GU	Fournir à l'enseignant les indicateurs de la motivation.

Annexe 8 Génération de fonctions potentielles à partir des indicateurs liés aux principaux utilisateurs

Caractéristiques des principaux utilisateurs	BESOINS DIDACTIQUES	Fonction #	Caractérisation	Guide GU	FONCTIONS POTENTIELLES (le produit doit...)
- peuvent avoir une formation en adaptation scolaire et autres	- mettre à jour leurs connaissances des caractéristiques des élèves HDAA	F43	U	GU	Informier l'enseignant des caractéristiques de la clientèle visée (Sujet = élèves du PFAE)
- ont des formations inégales au sujet de la clientèle EHDA	- connaître les interventions relatives à l'apprentissage, à privilégier auprès des élèves HDAA	F44	U	GU	Informier l'enseignant des interventions reconnues par la recherche qui sont à privilégier auprès des adolescents présentant des difficultés importantes en lecture.
-utilisent peu ou pas de stratégies d'enseignement	-connaître les stratégies d'enseignement, notamment celles relatives à l'apprentissage de la lecture	F45	C	G U	Fournir à l'enseignant un moyen de cibler les stratégies d'enseignement à utiliser selon la SAE.
-utilisent principalement des exercices d'application peu favorable au développement de compétences	- connaître les caractéristiques d'une tâche complexe	F46	U	GU	Fournir à l'enseignant la définition de tâche complexe.
- utilisent une pédagogie conventionnelle		F47	U	GR	Fournir à l'enseignant les qualités d'une tâche complexe.
		F48	U	GR	Fournir à l'enseignant des moyens pour augmenter les qualités de la SAE.
- ne sont pas enclin à suivre des formations sur les TIC (même chez les enseignants qui ont terminé leur formation il y a cinq ans)	- être sensibilisé aux avantages d'utiliser les TIC	F49	E	GR	Être offert à l'enseignant sous formes de supports variés.
- ne sont pas enclin à réinvestir la formation (lorsque reçue) sur les TIC auprès de leurs élèves	- être accompagné	F50	U	GU	Guider l'enseignant à utiliser la grille.
- priorisent l'échange d'information et de matériel pédagogique comme ordre d'importance de l'utilisation de mesure de soutien à l'enseignant	- échanger sur leurs pratiques, moyens, trucs, outils pédagogiques	F51	E	GU	Proposer à l'enseignant un moyen d'échanger sur l'utilisation de la grille.

Annexe 9 Besoins et intérêts des enseignants du PFAE en rapport à l'apprentissage d'un outil pédagogique

Besoins et intérêts de l'enseignant	Fonction #	Caractérisation	Grille GR Guide GU	Fonctions potentielles (le produit doit... pour respecter le coût d'investissement personnel maximal de l'enseignant)
L'enseignant est disposé à consacré de 3 à 5 heures par semaine, de manière autonome, à l'apprentissage d'un nouvel outil pédagogique utile à sa pratique.	F52	E	GU	Fournir à l'enseignant un moyen d'appropriation de l'outil dont la durée maximale n'excède pas cinq heures.
L'enseignant est disposé à lire un guide pédagogique de 1 à 6 pages servant à expliquer le mode d'utilisation d'un nouvel outil pédagogique.	F53	E	GU	Fournir à l'enseignant un guide contenant au plus 6 pages
Le moyen préféré pour s'approprier le contenu d'un document est partagé de manière égale entre le format papier et le format électronique	F54	E	GU	Fournir à l'enseignant deux types de support pour l'appropriation du produit.
La modalité préférée pour apprendre à utiliser un nouvel outil pédagogique de façon autonome est partagée entre la lecture : d'un document en format papier accompagné de questions, d'un document commenté en version électronique (ex. : PowerPoint) et d'un document électronique accompagné d'une modélisation (ex : vidéo).	F55	E	GU	Proposer à l'enseignant des moyens variés pour un apprentissage autonome du produit.

Annexe 10 Fonctions potentielles en lien avec les domaines d'intervention associés aux élèves plus âgés présentant des difficultés en lecture

Domaines d'intervention	L'Objet contextualisé en lecture (la SAE) doit...	Fonction #	Caractérisation Grille GR Guide GU	Fonctions potentielles (le produit doit,,)
Étude avancée du mot	Soutenir le développement, la consolidation ou l'approfondissement des connaissances relatives à l'étude avancée du mot: l'analyse morphologique des mots; l'orthographe; la segmentation des mots longs en unités plus familières; la lecture par groupes de mots.	F56	C GR	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE soutient le développement, la consolidation ou l'approfondissement des connaissances relatives à l'étude avancée du mot (analyse morphologique des mots, orthographe, segmentation des mots longs en unités plus familières, lecture par groupes de mots)
		F57	C GU	Fournir à l'enseignant un moyen de cibler les connaissances sur la langue à développer, à consolider ou à approfondir.
Fluidité	Fournir des tâches de lecture répétée d'un même passage sous l'une ou les conditions suivantes : - un grand nombre de mêmes mots y est répété; - le passage est particulièrement difficile; - les mots sont particulièrement difficiles.	F58	C GU	Fournir à l'enseignant des précisions sur l'intervention portant sur la lecture à voix haute.
Vocabulaire lexical	Fournir à l'élève plusieurs contextes d'exposition des mots nouveaux et difficiles représentant la diversité des significations possibles Fournir à l'élève des occasions de s'exercer à identifier les mots nouveaux dans son contexte.	F59	C GU	Fournir à l'enseignant un moyen de cibler le vocabulaire lexical à développer et les moyens pour y arriver.
Compréhension	Offrir à l'élève des textes de structures variées. Prendre en compte le répertoire des connaissances et expériences des élèves	F60	C GR	Fournir à l'enseignant un moyen de déterminer si la SAE offre à l'élève des textes de structures variées.

Motivation à lire	<p>au regard du sujet à l'étude.</p> <p>Fournir un moyen d'activer les connaissances antérieures et de rendre explicite leur rôle dans l'apprentissage à réaliser.</p> <p>Offrir à l'élève un contexte propice à l'utilisation de stratégies de compréhension (prédiction; organisateurs graphiques; ajustement de la lecture à l'aide de l'annotation de mots confus ou de concepts difficiles, de création d'images mentales, de résumer, de paraphrase, de reformulation, de l'utilisation du contexte et du décodage pour identifier les mots inconnus ou les nouvelles idées.</p>	F61	C	GR	<p>Fournir à l'enseignant un moyen de vérifier si la SAE prend en compte le répertoire des connaissances et expériences des élèves au regard du sujet à l'étude</p>
	<p>Offrir à l'élève un contexte propice à l'utilisation de stratégies de compréhension (prédiction; organisateurs graphiques; ajustement de la lecture à l'aide de l'annotation de mots confus ou de concepts difficiles, de création d'images mentales, de résumer, de paraphrase, de reformulation, de l'utilisation du contexte et du décodage pour identifier les mots inconnus ou les nouvelles idées.</p>	F62	C	GR	<p>Fournir à l'enseignant un moyen de vérifier si la SAE s'assure d'activer les connaissances antérieures de l'élève et de rendre explicite leur rôle dans l'apprentissage à réaliser.</p>
	<p>Offrir à l'élève un contexte propice à l'utilisation de stratégies de compréhension.</p>	F63	C	GR	<p>Fournir à l'enseignant un moyen de vérifier si la SAE s'assure d'offrir à l'élève un contexte propice à l'utilisation de stratégies de compréhension.</p>
	<p>Intégrer des objectifs de compréhension de lecture, en utilisant des textes contextualisés à la réalité des élèves.</p>	F64	C	GR	<p>Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE intègre des objectifs de compréhension de lecture, en utilisant des textes contextualisés à la réalité des élèves.</p>
	<p>Offrir un choix varié de supports de lecture.</p>	F65	C	GR	<p>Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE offre un choix varié de supports de lecture.</p>
	<p>Permettre à l'élève de choisir parmi ce matériel varié.</p>	F66	C	GR	<p>Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE permet à l'élève de choisir parmi ce matériel varié.</p>
	<p>Offrir à l'élève un contexte d'apprentissage collaboratif.</p>	F67	C	GR	<p>Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE offre à l'élève un contexte d'apprentissage collaboratif.</p>
	<p>Offrir à l'élève un contexte qui stimule les interactions sociales autour des textes.</p>	F68	C	GR	<p>Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE offre à l'élève un contexte qui stimule les interactions sociales autour des textes.</p>
	<p>Offrir à l'élève un contexte qui stimule les interactions sociales autour des textes.</p>				

Annexe 11 Outil pour l'analyse d'une situation d'évaluation

Discipline (cycle visé) : _____

Titre de la situation : _____

Date : _____

Situation d'apprentissage et d'évaluation <input type="checkbox"/> Situation d'évaluation <input type="checkbox"/>				
Caractéristiques du document de l'enseignant				
Liens avec le Programme de formation	-	+/-	+	Commentaires et suggestions
Le lien établi avec un DGF est clairement décrit ou des explications viennent justifier l'absence du DGF.				
La réflexion au regard du DGF correspond à celle mentionnée dans la présentation :	non	oui		
Les tâches suscitent une réflexion approfondie au regard d'une problématique liée à un DGF.				
Les tâches sensibilisent les élèves à une problématique liée au DGF.				
Le DGF sert à contextualiser les tâches pour leur donner du sens.				
	-	+/-	+	
Les compétences disciplinaires et transversales évaluées sont clairement identifiées.				
La compétence transversale sollicitée ou évaluée est pertinente et se distingue clairement de la compétence disciplinaire.				
Pour les compétences disciplinaires évaluées, les principales ressources à mobiliser pour réaliser les tâches sont identifiées.				
Déroulement				

La durée prévue pour la situation est précisée.			
La durée prévue pour la situation est adaptée au temps d'enseignement, au but visé, à l'âge de l'élève, etc.			
La durée prévue pour chaque tâche (obligatoire ou facultative) est précisée.			
Le déroulement de la situation est établi en fonction des trois principales étapes : préparation, réalisation et intégration.			
Les modalités de travail sont clairement établies pour chaque activité (groupe-classe, travail en équipe ou individuel).			
Des activités préparatoires (mobilisation des connaissances antérieures ou représentation de la tâche) sont intégrées à la situation.			
Des indications sont fournies pour favoriser l'intégration des apprentissages: retour sur les apprentissages réalisés, la démarche mise en œuvre, les tâches, etc.			
Les ressources externes auxquelles les élèves peuvent avoir recours pour réaliser les tâches sont clairement identifiées.			
La terminologie utilisée est en cohérence avec celle privilégiée par le MELS (programme de formation, cadre de référence en évaluation, lignes directrices).			
La présentation et le contenu permettent à l'enseignant de s'y retrouver facilement.			
Caractéristiques des outils d'évaluation			
Pour chaque compétence évaluée, un outil est proposé.			
Les critères d'évaluation sont établis à partir du Programme de formation.			
Les critères sont traduits sous la forme d'éléments observables.			

Les éléments observables retenus sont considérés essentiels.				
Les éléments observables ou les énoncés de l'échelle descriptive sont succincts et rédigés de façon positive.				
Le nombre d'éléments observables est réaliste compte tenu des conditions d'observation et de correction.				
L'échelle d'appréciation aide l'enseignant à porter son jugement.				
Les modalités de mises à l'essai sont présentées ou des exemples-types accompagnent les outils d'évaluation.				

Caractéristiques du document de l'élève				
	-	+/-	+	Commentaires et suggestions
Le problème, la question, ou le but à atteindre sert d'élément déclencheur.				
Le contexte est significatif pour l'élève. Il prend en compte ses champs d'intérêt et l'ouvre à une nouvelle réalité.				
La présentation de la situation est brève.				
Le vocabulaire utilisé est à la portée des élèves.				
Des consignes sont données pour chaque tâche; elles sont claires sans induire les ressources à mobiliser.				
Chaque tâche mène à une production.				
Chaque tâche est utile pour résoudre le problème, répondre à la question ou atteindre le but.				
Les conditions de réalisation sont clairement indiquées pour chaque tâche (temps alloué, modalité de travail, ressources externes).				

Les critères d'évaluation ou les outils d'évaluation à partir desquels l'élève sera jugé sont rédigés dans un langage accessible et lui sont présentés.			
Les outils d'autoévaluation, de coévaluation sont élaborés à partir des critères du programme.			
Les outils d'autoévaluation, de coévaluation sont rédigés dans un langage qui lui est accessible.			
Le document est attrayant pour l'élève (illustrations, choix de caractère, espace suffisant pour écrire, etc.).			

Recommandation générale :

- Apporter des modifications mineures avant la diffusion
- Apporter des modifications en ce qui a trait aux outils d'évaluation, aux tâches, aux liens à établir avec le *PdeF* ou à la présentation des documents avant la diffusion.

Annexe 12 Le COMP.A.S. (Compétence analyse situation)

Tableau n°1 : Ingrédients des situations d'enseignement/apprentissage qui favorisent la construction de compétences

<i>Du point de vue des apprenants</i>	<i>Apprenant</i>	<i>Enseignement</i>	<i>Du point de vue de l'enseignant</i>
1. « FAIRE FACE à des situations-problèmes...	>>>>	<<<<	<i>Organiser des situations-problèmes</i>
L'apprenant fait face à des situations complexes qui sont contextualisées ou proches de situations de vie : situations-problèmes, études de cas, simulations...			L'enseignant confronte l'apprenant à des situations complexes qui sont contextualisées ou proches de situations de vie : situations-problèmes, études de cas, simulations...
L'apprenant accepte de relever les défis qui lui sont proposés.			L'enseignement est organisé autour de cas, de situations et de tâches motivantes et susceptibles de constituer un défi qui prend sens pour l'apprenant
L'apprenant construit des projets ; les apprenants en groupe négocient ces projets			L'enseignant met en place des démarches de pédagogie par projets
Face à des situations nouvelles pour lui (des défis, des obstacles, des énigmes...), l'apprenant énonce des hypothèses (et les teste).			L'enseignant met en place des outils et des conditions pour que l'apprenant fasse une démarche active de résolution de problèmes.
2. EXPLOITER DES RESSOURCES variées dont divers SAVOIRS	>>>>	<<<<	<i>Faire exploiter des ressources variées, dont des savoirs de divers types</i>
L'apprenant considère <i>les savoirs</i> (des livres, des cours...) comme des ressources à mobiliser (en posant les questions « Que vais-je faire de ce savoir nouveau ? Quand ? Dans quel contexte ? A quelles conditions ? ... et comment vais-je le mémoriser et que vais-je mémoriser dans cette perspective ? »).			L'enseignant aide l'apprenant à considérer <i>les savoirs</i> comme des ressources à exploiter (en posant les questions « Que vais-je faire de ce savoir nouveau ? Quand ? Dans quel contexte ? A quelles conditions ? ... et comment vais-je le mémoriser dans cette perspective ? »).
Les apprenants utilisent du matériel documentaire et l'exploitent efficacement.			L'enseignant fournit des pistes et du matériel documentaire ; il aide les apprenants à l'exploiter.
Les apprenants utilisent, voire proposent du matériel et des exemples régulièrement tirés de la vie réelle (personnelle, sociale, professionnelle, citoyenne) ; les apprenants vont sur le terrain ou sollicitent des personnes extérieures pour venir témoigner.			Les dispositifs favorisent l'ouverture à l'extérieur de l'école (témoignage de gens de terrain ; les apprenants vont sur le terrain, le matériel utilisé, les exemples sont tirés de la vie personnelle, sociale, professionnelle, citoyenne).
Les apprenants cherchent de l'information pertinente.			L'enseignant guide les apprenants à trouver les informations pertinentes.
Les apprenants traitent des informations provenant de plusieurs sources (des savoirs scolaires mais aussi extrascolaires).			L'enseignant aide les apprenants à traiter des informations provenant de plusieurs sources (des savoirs scolaires mais aussi extrascolaires).

3.	AGIR : être actif	>>>>	<<<<	L'enseignant organise et gère des activités pour rendre l'apprenant le plus actif possible
	L'apprenant a des <i>tâches à réaliser</i> (autres qu'écouter » et prendre note d'un exposé).			L'ensemble du cours est structuré autour d'activités et de tâches des apprenants (autres qu'écouter » et prendre note d'un exposé).
	L'apprenant <i>produit</i> des "productions" significatives et si possible utiles (travaux de recherche, panneaux, maquettes, etc.)			L'enseignant veille à ce que l'apprenant réalise des productions significatives et si possible utiles.
	L'apprenant <i>communique</i> ses productions. Il prépare et réalise des débats.			L'enseignant organise des activités de <i>communication</i> par les apprenants sous des formes diverses.
	Les apprenants ont des <i>décisions à prendre</i> sur la façon dont ils procèdent pour accomplir la tâche (résoudre le problème ; communiquer...).			L'enseignant laisse aux apprenants des initiatives dans la prise de décisions relatives à la façon dont ils procèdent pour accomplir la tâche (résoudre des problèmes, communiquer...).
	Si nécessaire, les apprenants réalisent des activités de niveau progressif de complexité - exécution ; - production simple ; - production complexe autonome.			L'enseignant adapte les activités des apprenants au degré de complexité qu'ils peuvent assumer : - exécution ; - production simple ; - production complexe autonome (selon Rey)
4.	INTERAGIR avec les autres apprenants (et avec l'enseignant ou avec d'autres personnes ressources)	>>>>	<<<<	L'enseignant organise des situations d'interaction entre les apprenants (ou entre les apprenants et lui ou d'autres ressources)
	Les apprenants se confrontent cognitivement à des conceptions et des opinions différentes des leurs.			Dans les dispositifs, l'enseignant favorise les conflits cognitifs (particulièrement entre apprenants).
	Les apprenants se servent des outils disponibles pour faciliter leurs interactions.			L'enseignant outille les apprenants pour qu'ils tirent au mieux profit de leurs interactions.
	Les apprenants analysent leurs interactions en vue de les réguler.			Les enseignants outillent les apprenants pour qu'ils apprennent à réguler leurs interactions.
	Chaque apprenant participe aux activités de groupe en jouant efficacement son rôle.			L'enseignant prévoit les différents rôles à répartir lors de travaux de groupe (rapporteur, scribe, gestionnaire du temps, modérateur, etc) et il définit clairement son propre rôle (De Peretti)
5.	REFLECHIR sur son action	>>>>	<<<<	L'enseignant favorise une réflexion des apprenants sur leur action
	Les apprenants explicitent leurs actions (ils prennent des moments de réflexion sur leur action).			L'enseignant prévoit du temps pour des moments de réflexion ; il prépare des consignes pour guider ces « tâches » de réflexion.
	Les apprenants réfléchissent sur les ressources mobilisées pour réussir une action.			L'enseignant fait réfléchir aux ressources mobilisées pour réussir une action.

	Les apprenants réfléchissent sur les effets de leur action et sur les conditions de réussite de leur action.			L'enseignant prévoit des consignes pour que les apprenants réfléchissent sur les effets et sur les conditions de réussite de leur action.
	Les apprenants conceptualisent leurs démarches : des activités métacognitives permettent d'explicitier les procédures (de production et d'apprentissage) à transposer.			L'enseignant organise des activités individuelles et collectives qui favorisent des activités métacognitives à propos de procédures utilisées.
6.	<i>Participer à l'EVALUATION de ses apprentissages</i>	>>>>	<<<<	<i>L'enseignement comprend des modalités diverses d'évaluation réellement centrées sur l'apprenant</i>
	Les apprenants participent à leur évaluation selon des modalités diverses (auto-évaluation, évaluation mutuelle, coévaluation).			L'enseignant associe les apprenants à l'évaluation de leurs apprentissages et de leurs productions.
	Les apprenants analysent leurs erreurs, en vue de réguler leurs démarches d'apprentissage			L'enseignant prévoit temps et outils pour permettre aux apprenants d'analyser leurs erreurs. Ces rétroactions s'inscrivent dans une perspective d'évaluation dynamique (Allal, 1999) qui consiste à considérer les résultats de l'évaluation comme des indicateurs du « potentiel d'apprentissage » (tenant compte de la zone proximale de développement de chaque apprenant).
	Pour l'évaluation certificative, les apprenants sont invités à réaliser des chef-d'œuvre, des travaux de synthèse et d'intégration...			L'enseignant conçoit et organise l'évaluation certificative comme des activités d'intégration.
	L'apprenant apprend à lire et à interpréter des grilles d'analyse critériée de productions et de performances complexes.			L'enseignant propose des outils d'analyse critériée de productions et de performances complexes et aide l'apprenant à se les approprier.
	Les apprenants apprennent à analyser et évaluer les démarches de production.			L'enseignant outille les apprenants pour qu'ils évaluent a posteriori les démarches de production.
	Les apprenants utilisent, en s'y impliquant, des outils de synthèse tels que les <i>portfolios</i> ou les dossiers d'apprentissage.			L'enseignant propose, organise et assure le suivi d'instruments d'évaluation formative tels le portfolio ou le dossier d'apprentissage.
	Les apprenants s'impliquent de manière active et sincère dans les démarches d'évaluation (autoévaluation, coévaluation, évaluation mutuelle, etc.).			L'enseignant veille à garantir que les conditions sont remplies pour que la participation des apprenants à leur évaluation soit mobilisatrice et ne soit pas piégeante.
7.	<i>STRUCTURER ses acquis nouveaux (pour favoriser leur intégration et les fixer dans le long terme)</i>	>>>>	<<<<	<i>Viser la structuration par l'apprenant des acquis nouveaux (pour favoriser leur intégration et les fixer dans le long terme)</i>
	L'apprenant consacre du temps à structurer et à synthétiser ses connaissances (savoirs et savoir-faire).			Des moments de structuration-synthèse des connaissances sont prévus. Ces synthèses (entre autres, les notes de synthèse qui en résultent) sont conçues dans une perspective d'intégration et de transfert.
	L'apprenant développe et exerce des			L'enseignant prévoit des moments consacrés

Quels ingrédients de situations d'enseignement/apprentissage favorisent-ils le développement de compétences ?

Parmentier & Paquay, UCL, octobre 2001, P. 10

	stratégies d'apprentissage personnelles et performantes : mémorisation, prise de notes, écoute active, gestion du temps, etc.			à l'apprentissage personnel (étude, etc.) et évalue (de manière formative) les performances individuelles qui en résultent.
	Les apprenants échangent les démarches mises en œuvre pour apprendre et réaliser des tâches (étudier, mémoriser, rédiger telle production, etc.) de manière à les rendre plus performantes			L'enseignant organise des séquences consacrées au partage et à l'analyse des stratégies d'apprentissage et de production en vue de systématiser les procédures et les principes sous-jacents.
	Dès le début d'une unité, l'apprenant est attentif à toute information fournie par l'enseignant quant à la structure de la matière à apprendre et quant aux « fils conducteurs » (table des matières, plan...)			Dès le début d'une unité, l'enseignant propose des « structurants antérieurs » (<i>advanced organizer</i>) qui aident l'apprenant à percevoir la structure de ce qu'il aura à apprendre.
8.	INTEGRER ses ressources personnelles diverses (Savoirs – savoir-faire – attitudes, etc.)	>>>>	<<<<	Viser l'intégration par l'apprenant de ses ressources personnelles diverses (Savoirs – savoir-faire – attitudes, etc.)
	L'apprenant établit des liens entre les diverses choses à apprendre.			L'enseignant propose des tâches à l'apprenant pour qu'il fasse des liens entre les diverses choses à apprendre.
	L'apprenant prend appui sur le « déjà là » (c.-à-d. sur l'ensemble des ressources personnelles, pas seulement les acquis scolaires)			L'enseignant fait se rappeler les connaissances préalables (le déjà là) en relation avec ce nouveau savoir (il suscite des évocations et des liens).
	L'apprenant considère ses savoirs personnels comme des ressources à exploiter en les combinant avec d'autres.			L'enseignant aide l'apprenant à établir des liens entre ses savoirs et à les mettre en perspective d'utilisation ultérieure.
	L'apprenant articule chaque savoir-faire nouveau avec des savoir-faire et des connaissances personnelles préalables.			L'enseignant veille à ce que chaque savoir-faire nouveau soit articulé avec des savoir-faire et des connaissances préalables.
9.	Orienter son activité vers la construction de SENS	>>>>	<<<<	Viser la recherche de sens dans chaque apprentissage
	L'apprenant oriente son activité vers des buts d'apprentissage et de production.			Des activités orientent l'apprenant vers des buts d'apprentissage et de production et pas uniquement des buts de réussite (par exemple, l'enseignant explicite la pertinence des buts d'une activité).
	L'apprenant finalise son activité vers la construction et la recherche de sens (selon Develay, 1997)			L'enseignant aide l'apprenant à donner du sens aux activités d'apprentissage et de production.
10.	Orienter son activité vers le TRANSFERT des connaissances	>>>>	<<<<	Viser la mobilisation par l'apprenant de ses ressources diverses (S-SF – attitudes...)
	L'apprenant évoque les situations de vie professionnelle ou sociale ou personnelle			L'enseignant suscite chez l'apprenant les évocations de situations de vie

Quels ingrédients de situations d'enseignement/apprentissage favorisent-ils le développement de compétence ?

Parnentier & Paquay, UCL, octobre 2001, P. 11

dans lesquelles il va pouvoir mobiliser ses savoirs, savoir-faire et autres ressources.			professionnelle ou sociale ou personnelle dans lesquelles il va pouvoir mobiliser ses savoirs, savoir-faire et autres ressources.
L'apprenant analyse anticipativement les caractéristiques des situations de transfert (et mentalement évoque quelles seront les adaptations nécessaires de la tâche ainsi que les leviers et les freins de mobilisation dans ces situations nouvelles).			L'enseignant fait évoquer anticipativement les situations où l'apprenant va mobiliser ses connaissances acquises (« Dans cette situation-là, que ferez-vous ? Quels seront les adjuvants ? quels seront les freins ? ... »).
L'apprenant se prépare à mobiliser ultérieurement les acquis en anticipant la façon dont il va pouvoir exploiter les atouts et neutraliser les freins de la situation de transfert.			L'enseignant aide l'apprenant à se préparer à mobiliser ultérieurement les acquis en anticipant la façon dont il va pouvoir exploiter les atouts et neutraliser les freins de la situation de transfert.
L'apprenant travaille sur des matériaux similaires à ceux utilisés dans les situations de transfert.			L'enseignant propose des matériaux (voir ressources externes) similaires à ceux utilisés dans les situations de transfert.
L'apprenant exerce ses savoir-faire dans des situations qui ont une part d'inédit, de nouveauté, de surprise.			L'enseignant fait exercer progressivement les savoir-faire dans des situations qui ont une part d'inédit, de nouveauté, de surprise.
11. ETRE ACCOMPAGNE dans sa démarche de construction de compétences (vers l'autonomie)	>>>>	<<<<	L'enseignant accompagne chaque apprenant dans sa démarche de construction de compétences (vers l'autonomie)
L'apprenant s'implique dans les activités proposées et persévère dans la poursuite des objectifs visés.			L'enseignant soutient la motivation de l'apprenant, lui fait confiance et se fait confiance.
L'apprenant est prêt à jouer le jeu et à sortir des rôles passifs qu'il adopte traditionnellement, lorsque l'enseignant assure un « compagnonnage cognitif » selon diverses stratégies (cf. autre colonne).			Par exemple, l'enseignant assure un « compagnonnage cognitif » selon quatre stratégies successives (Bédard, 1996): - modélisation (l'enseignant montre comment faire), - coaching (l'enseignant encourage, entraîne...), - « échafaudage » (il aide, appuie...), - retrait graduel.
L'apprenant accepte, même sous le regard de l'enseignant, de s'investir dans une démarche personnelle ; il cherche à autoréguler son action.			Pour assurer des régulations plus efficaces, l'enseignant se met en retrait pour observer l'apprenant (« Il s'efface pour mieux revenir », dit Linda Allal)
L'apprenant fait appel aux outils dont il dispose et aux personnes qui l'accompagnent dans le processus de construction de son autonomie.			La préoccupation de l'autonomie de l'apprenant est constante chez l'enseignant.
L'apprenant accepte d'entrer dans un cheminement de construction de ses connaissances (par conflit cognitif).			L'enseignant suscite des conflits cognitifs chez les apprenants et accompagne leur résolution.
L'apprenant se sent reconnu et accompagné face à l'incertitude des situations ouvertes de recherche et de résolution de problèmes.			L'enseignant aide l'apprenant à assumer l'incertitude des situations ouvertes de résolution de problèmes.

Quels ingrédients de situations d'enseignement/apprentissage favorisent-ils le développement de compétences ?

Parmentier & Paquay, UCL, octobre 2001, P. 12

Annexe 13 Les ensembles didactiques (Bureau d'approbation du matériel didactique)

CRITÈRE 1

Adéquation de la conception de l'apprentissage et des propositions d'approches pédagogiques avec les exigences d'une approche par compétences, telle que préconisée par le Programme de formation

Il s'agit de s'assurer que le matériel satisfait aux exigences d'une approche par compétences. La conception de l'apprentissage et les propositions d'approches pédagogiques retenues doivent être définies dans un langage simple et accessible pour les utilisateurs et les utilisatrices.

CRITÈRE 2

Adéquation du traitement des contenus d'apprentissage avec les orientations et les éléments prescrits du Programme de formation

Il s'agit de s'assurer de la conformité du traitement des contenus d'apprentissage aux orientations et aux éléments prescrits du Programme de formation.

CRITÈRE 3

Adéquation de l'évaluation des apprentissages avec une approche par compétences

Il s'agit de s'assurer que les activités d'évaluation des apprentissages contribuent au développement des compétences.

CRITÈRE 4

Contribution au rehaussement culturel et à la qualité de la langue

Il s'agit de s'assurer de la présence et de la qualité de repères culturels et de pistes pour soutenir l'élève dans l'utilisation d'une langue de qualité.

CRITÈRE 5

Exactitude des contenus du matériel didactique

Il s'agit de s'assurer que les contenus sont exacts, objectifs et actuels. L'objectivité se traduira par la présentation d'interprétations ou d'explications documentées d'un même phénomène, d'un même fait ou d'une même observation, ou encore par des mises en garde appropriées.

CRITÈRE 6

Qualité des facilitateurs pédagogiques

Il s'agit de s'assurer que le matériel didactique comporte des éléments qui favorisent et facilitent l'enseignement et l'apprentissage.

2.2 Les aspects socioculturels

Les aspects socioculturels consistent à s'assurer que le matériel représente adéquatement la diversité de la société québécoise et qu'il est exempt de discrimination.

Critère

Représentation démocratique et pluraliste de la société

Il s'agit de s'assurer de retrouver :

- une juste représentation (25 p. 100) des personnages des groupes minoritaires;
- des rapports égalitaires entre les personnages des deux sexes;
- une représentation diversifiée et non stéréotypée des caractéristiques personnelles ou sociales;
- une interaction des personnages de groupes minoritaires dans des situations de la vie courante;
- une rédaction non sexiste des textes.

2.3 Les aspects matériels

Les aspects matériels répondent à un certain nombre d'exigences posées du point de vue de la personne qui utilise le matériel. Elles se regroupent en un critère qui se définit ainsi :

Critère

Qualité du matériel

Il s'agit de s'assurer de :

- la durabilité de la couverture et de la reliure du manuel de l'élève;
- la durabilité du matériel d'accompagnement;
- la présentation convenable du matériel;
- l'accessibilité à l'information;

- la lisibilité du texte et des illustrations.

2.4 Les aspects publicitaires Les aspects publicitaires consistent à s'assurer que le matériel didactique est exempt de toutes formes de publicité.

Critère

Interdiction du placement de produit

Il s'agit de s'assurer de :

- l'absence de promotion qui pousse à la consommation;
- l'absence de promotion éditoriale.

2.5 Les aspects confessionnels

Les aspects confessionnels consistent à s'assurer que le matériel respecte les valeurs morales et religieuses.

2.6 Les aspects conventionnels

Les aspects conventionnels consistent à s'assurer que le matériel respecte :

- les règles du bon usage de la langue et du code écrits;
- les règles et les conventions propres à la toponymie;
- les règles relatives à la santé et à la sécurité;
- les règles et les conventions relatives au système international d'unités et aux autres normes d'écriture.

Annexe 14 Fonctions potentielles tirées de trois outils d'analyse de SAE

OUTIL POUR L'ANALYSE D'UNE SITUATION D'ÉVALUATION				
QUALITÉS	Fonction #	Caractérisation	Grille GR Guide GU	FONCTIONS POTENTIELLES (le produit doit...)
Beaucoup de critères tirés de la littérature en matière de programmes par compétences	F69	C	GU	Préciser à l'enseignant que les items fournis dans la grille sont issues de la recherche.
Présente une échelle dichotomique utile aux spécialistes auxquels elle est destinée.	F70	C	GR	Fournir à l'enseignant un type d'échelle correspondant à ses caractéristiques et besoins d'utilisateur.
Propose des critères pour évaluer le déroulement de la situation.	F71	C	GR	Fournir à l'enseignant des critères pour analyser les phases du déroulement de la SAE (préparation, intégration et réalisation).
DÉFAUTS ET PROBLÈMES				
FONCTIONS POTENTIELLES (le produit doit...)				
Langage hermétique des indicateurs pour les néophytes	F72	C	GR	Fournir à l'enseignant des indicateurs assurant une compréhension univoque, le cas échéant des exemples pour les clarifier.
Échelle « ± » n'offre pas une représentation univoque	F73	C	GR	Fournir à l'enseignant des échelons descriptifs offrant une formulation univoque pour chacune des rubriques.
Des pistes de différenciation sont traitées sans être nommées explicitement	F74	C	GR	Inclure pour l'enseignant des pistes de différenciation pédagogique.
Aucun critère ne traite des adaptations ou modifications à la situation au regard des élèves en difficulté	F75	C	GR	Aider l'enseignant à détecter le potentiel d'ajustement de la SAE pour répondre aux besoins d'apprentissages en lecture des élèves du PFAE.
LE COMP.A.S.				
QUALITÉS	Fonction #	Caractérisation	Grille GR Guide GU	FONCTIONS POTENTIELLES (le produit doit...)
Est un outil pour les enseignants et les futurs enseignants.	F76	E	GU	Indiquer à l'enseignant qu'il est destiné pour eux (notamment ceux du PFAE).
Peut constituer un cadre de référence pour les formateurs d'enseignants.	F77	U	GU	Fournir à l'enseignant un cadre de référence pour une meilleure compréhension de la SAE.
Peut être utilisé dans le cadre d'autoformations.	F78	E	GU	Fournir à l'enseignant des moyens différents pour s'appropriier l'outil.

Repose sur une définition claire du concept de compétences, en référence à divers travaux récents d'auteurs reconnus.	F79	C	GR	Fournir à l'enseignant une définition claire du concept de compétence.
Repose sur un modèle mettant en relief dix types d'activités susceptibles de contribuer au développement de compétences dans une séquence.	F80	U	GU	Préciser à l'enseignant que le produit repose sur un cadre théorique inspiré de plusieurs auteurs.
DÉFAUTS ET PROBLÈMES				
Les indicateurs ne réfèrent pas explicitement à des contenus de programmes prescrits	F81	C	GR	Préciser à l'enseignant que la SAE réfère aux programmes prescrits (compétences, notions concepts, stratégies, critères d'évaluation.)
Ne propose pas un contexte précis	F82	C	GR	Fournir à l'enseignant des indicateurs contextualisés à la situation de lecture de qualité.
LES ENSEMBLES DIDACTIQUES ET LES CRITÈRES D'ÉVALUATION				
QUALITÉS	Fonction #	Caractérisation	Grille GR Guide GU	FONCTIONS POTENTIELLES (le produit doit...)
Les critères liés aux aspects pédagogiques permettent d'évaluer l'adéquation du matériel didactique aux exigences du Programme de formation.	F83	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen de vérifier la conformité du traitement des contenus d'apprentissage aux orientations et aux éléments prescrits du Programme de formation.
	F84	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen de vérifier la présence de repères culturels et de pistes pour soutenir l'élève dans l'utilisation d'une langue de qualité.
Le document contient des indicateurs sur la qualité des facilitateurs pédagogiques	F85	C	GR	Fournir à l'enseignant un moyen de repérer les facilités d'utilisation de la SAE (titre, consignes concises, intégration de représentations visuelles,...)

**Projet de fabrication d'un prototype de grille d'analyse
portant sur**

**LA QUALITÉ DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET
D'ÉVALUATION CONTEXTUALISÉES EN LECTURE POUR LES
ÉLÈVES DU PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI
(PFAE)
(version 1.0)**

Cahier des charges fonctionnel

	FONCTIONS PRINCIPALES	SOLUTIONS	priorité
F0 U	Aider le personnel enseignant du parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) à choisir ou à élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) de qualité, contextualisées en lecture, pour les élèves plus âgés ayant des difficultés de lecture.	Diviser la grille d'analyse en deux parties. La première offrant l'analyse de SAE de qualité; et la deuxième offrant l'analyse de SAE de qualité contextualisée en lecture. Fournir à l'agent des indicateurs clairs et le cas échéant des exemples pour les clarifier Fournir à l'Agent un type d'échelle correspondant à ses caractéristiques d'utilisateur.	1
F1C	Regrouper les fonctions F20, F21, F22, F23, F13, 17, 16, 26 sous le titre <i>qualité : complexité</i> .	QUALITÉ : COMPLEXITÉ Formuler, pour l'agent, les indicateurs de manière à ce qu'ils illustrent ces fonctions : <ul style="list-style-type: none"> - Le contexte est caractérisé par un problème à résoudre ou un but à atteindre (expliquer la distinction entre les deux concepts). - L'intention d'apprentissage visée est clairement précisée. - Un moyen est proposé pour s'assurer que les élèves mobilisent les ressources prévues pour répondre à l'intention d'apprentissage (grille d'autorégulation, autoévaluation etc.) - Un moyen est proposé pour vérifier si l'élève s'approprie et utilise intentionnellement les ressources nécessaires à la résolution du problème; (ex. grille d'évaluation descriptive, liste d'éléments observables, etc.) 	2

F2C	FONCTIONS SECONDAIRES Regrouper pour l'agent, les fonctions F30, F31, F32, F34, F35, F36, F37, F39, F41 sous le titre <i>Qualité authentique</i>	SOLUTIONS QUALITÉ AUTHENTIQUE Formuler, pour l'agent, les indicateurs de manière à ce qu'ils illustrent ces fonctions : <ul style="list-style-type: none"> - Soumet à l'élève des défis ou des rôles à jouer. - Prépare l'élève à affronter des problèmes de tous les jours. - Assure la construction de sens en liant les nouvelles informations aux connaissances antérieures. - Exploite les questions essentielles (exemplifier). - Exploite les concepts clés (exemplifier). - Propose des pistes de transfert des apprentissages. - Contient des moyens pour amener l'élève vers la réflexion. - Offre des tâches signifiantes et réalistes (préciser). - Relie les faits et les connaissances isolées par des repères culturels. 	3
	FONCTIONS SECONDAIRES	SOLUTIONS	
F3C	Proposer des ajustements à apporter à la SAE pour en augmenter la qualité.	GRADATEUR DE LA QUALITÉ DE LA SAE Fournir un gradateur de qualité qui intègre des pistes d'ajustement de la qualité des SAE au regard de chacune des qualités identifiées: <ul style="list-style-type: none"> - Proposer des pistes de différenciation pédagogique pour assurer un défi raisonnable pour tous les élèves. - Illustrer le coût cognitif de la SAE par l'adéquation entre le nombre de ressources à mobiliser et le type de traitement que cette mobilisation entraîne. - Ajouter un curseur de complexité (connaissances, habiletés, compétences) pour identifier le coût cognitif associé à la mobilisation des ressources. - Indiquer les interventions reconnues par la recherche qui sont à privilégier auprès des adolescents présentant des difficultés importantes en lecture. - Préciser les déterminants et indicateurs associés à la motivation. - Fournir la définition de tâche complexe. - Fournir à l'Agent les qualités d'une tâche complexe. - Fournir des indications sur le développement, la consolidation ou l'approfondissement des connaissances relatives à l'étude avancée du mot : <ul style="list-style-type: none"> o l'analyse morphologique des mots; 	7

		<ul style="list-style-type: none"> ○ l'orthographe; ○ la segmentation des mots longs en unités plus familières; ○ la lecture par groupes de mots. <p>- Préciser les connaissances sur la langue à développer, à consolider ou à approfondir. - Préciser que la SAE doit contribuer à l'augmentation du vocabulaire lexical. - Préciser que la SAE doit offrir des textes de structures variées.</p>	
	FONCTIONS SECONDAIRES	SOLUTIONS	
F4C	Regrouper sous le titre Qualité de la motivation à lire les indicateurs F68 à F72	<p>QUALITÉ : MOTIVATION À LIRE</p> <p>Formuler, pour l'agent, les indicateurs de manière à ce qu'ils illustrent ces fonctions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intégrer des objectifs de compréhension de lecture, en utilisant des textes contextualisés à la réalité des élèves. - Offrir un choix varié de supports de lecture. - Permettre à l'élève de choisir parmi ce matériel varié. - Offrir à l'élève un contexte d'apprentissage collaboratif (exemplifier). - Offrir à l'élève un contexte qui stimule les interactions sociales autour des textes. - Fournir un moyen d'évaluer le degré d'engagement (ex. se fixer un but de lecture) 	4
	FONCTIONS SECONDAIRES	SOLUTIONS	
F5C	Fournir une catégorie d'indicateurs portant le titre de <i>qualité du lien entre la SAE et la lecture pour les élèves plus âgés en difficulté de lecture.</i>	<p>QUALITÉ DU LIEN ENTRE LA SAE ET LA LECTURE POUR LES LECTEURS EN DIFFICULTÉS PLUS ÂGÉS</p> <p>Formuler, pour l'agent, les indicateurs de manière à ce qu'ils illustrent ces fonctions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préciser les connaissances sur la langue visées par la SAE. - Offrir un contexte propice à la compréhension et à l'utilisation de stratégies de compréhension (exemplifier). - Offrir des pistes de différenciation pédagogique liées à la lecture pour soutenir l'élève ayant : <ul style="list-style-type: none"> ○ un déficit de l'attention sélective (traiter un seul stimulus à la fois) ○ un déficit de l'attention partagée (traiter plusieurs tâches à la fois); ○ un déficit de la mémoire immédiate et de travail (difficulté à traiter et à stocker une information); 	5
	FONCTIONS SECONDAIRES	SOLUTIONS	
F6C	Fournir une catégorie d'indicateurs portant le titre de <i>qualité du lien entre la SAE et les exigences des</i>	<p>QUALITÉ DU LIEN ENTRE LA SAE ET LES EXIGENCES DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT AU PFAE</p> <p>Formuler, pour l'agent, les indicateurs de manière à ce qu'ils illustrent ces fonctions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la SAE contient une ou des tâches complexes. 	6

	<i>programmes de FLE</i>	<ul style="list-style-type: none"> - les contenus d'apprentissages sont conformes aux éléments du ou des programmes disciplinaires prescrits. - la SAE offre aux élèves des moyens de s'autoévaluer par rapport aux apprentissages réalisés. - la SAE propose des repères culturels. - la SAE offre un moyen d'exercer des stratégies cognitives et métacognitives. 	
	FONCTIONS SECONDAIRES	SOLUTIONS	
F7C	Fournir une catégorie d'indicateurs portant le titre de qualité des facilitateurs d'utilisation de la SAE.	<p>QUALITÉ DES FACILITATEURS D'UTILISATION DE LA SAE</p> <p>Formuler, pour l'agent, les indicateurs de manière à ce qu'ils illustrent ces fonctions :</p> <p>La SAE contient :</p> <ul style="list-style-type: none"> un titre accrocheur; la période de réalisation; la durée de réalisation; l'âge des élèves; un vocabulaire adapté aux élèves concernés; des consignes claires et concises; des représentations visuelles (schéma, tableaux, graphiques, cartes...); une liste du matériel nécessaire; l'intention d'apprentissage visée, exposée clairement; une façon claire d'interpréter le déroulement de la SAE (préparation, réalisation, intégration et transfert); une proposition d'utilisation des technologies de l'information. 	8

Projet de fabrication d'un prototype de grille d'analyse portant sur

LA QUALITÉ DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION CONTEXTUALISÉES EN LECTURE POUR LES ÉLÈVES DU PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI (PFAE) (version 2.0)

Cahier des charges fonctionnel

Proposition portant sur la validation de situation d'apprentissage et d'évaluation, l'évaluation dans un contexte de développement de compétences, les difficultés en lecture, la clientèle scolaire en difficulté d'apprentissage.

Fonctions potentielles	FONCTIONS PRINCIPALES		PRIORITÉS	SOLUTIONS
	CATEGORISATION	Aider le personnel enseignant du parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) à choisir ou à élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) de qualité, contextualisées en lecture, pour les élèves plus âgés ayant des difficultés de lecture.	A	Diviser la grille d'analyse en deux parties. La première offrant l'analyse de SAE de qualité; et la deuxième offrant l'analyse de SAE de qualité contextualisée en lecture. Fournir à l'agent des indicateurs clairs et le cas échéant des exemples pour les clarifier Fournir à l'Agent un type d'échelle correspondant à ses caractéristiques d'utilisateur.
F41	C	Aider l'enseignant des moyens pour améliorer les qualités de la SAE afin de mieux répondre aux besoins d'apprentissages en lecture des élèves du PFAE.	B	En annexe de la grille, fournir un modèle de grille descriptive globale dont les portraits favorise l'évaluation du profil potentiel de la qualité de la SAE; Accompagner cette grille d'un gradateur de la qualité de la SAE, suggérant des pistes d'ajustement pour améliorer la qualité de la SAE.
FONCTIONS SECONDAIRES				SOLUTIONS
FACILITATEURS D'UTILISATION DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION				Ajouter un critère de qualité relatif à la qualité des informations liées à l'utilisation de la SAE.
F45	E	Fournir à l'enseignant un moyen de repérer les facilités d'utilisation de la SAE (titre, consignes concises, intégration de représentations visuelles,...)	1 à 9 11 12	Ajouter un indicateur en ce sens.
F39	C	Fournir à l'enseignant un indicateur des phases du déroulement de la SAE (préparation, intégration et réalisation).	10	Ajouter un indicateur en ce sens.

F42	C	Préciser à l'enseignant que la SAE réfère aux programmes prescrits (compétence, composantes, critères, processus et stratégies, notions et concepts).	13	Ajouter un indicateur en ce sens.
F43	C	Fournir à l'enseignant un moyen de vérifier la conformité du traitement des contenus d'apprentissage aux orientations et aux éléments prescrits du Programme de formation.		
F44	C	Fournir à l'enseignant un moyen de vérifier la présence de repères culturels et de pistes pour soutenir l'élève dans l'utilisation d'une langue de qualité.		
DEGRÉ DE QUALITÉ DE LA COMPLEXITÉ				
F12	C	Fournir à l'enseignant un moyen de circonscrire la problématique ou le but à atteindre dans la mise en contexte de la SAE.	14	Ajouter un indicateur en ce sens.
F2	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si les tâches visent l'apprentissage, la consolidation ou l'approfondissement de connaissances ou d'expériences.	15	Inclure cette fonction dans les exemples de défis que peut présenter la SAE pour l'élève (F7)
F7	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier les défis de la SAE.		Ajouter un indicateur permettant qui pointer le défi. Définir ce qu'est un défi cognitif: Le défi entraîne l'acquisition de nouvelles connaissances en plus de la consolidation des acquis antérieurs. Illustrer différents types de défis : Une tâche peut présenter des défis différents : pour certains ce sera l'apprentissage de nouvelles connaissances, pour d'autres la consolidation ou l'approfondissement de connaissances ou d'expériences. Les contraintes peuvent également poser un défi. Les tâches peuvent permettre à l'élève de remettre en question ses connaissances et de s'adapter.

F8	U	Informier l'enseignant de ce que représente un coût cognitif.		Puisque le coût cognitif d'une tâche représente un défi plus ou moins grand selon ce qu'il génère comme charge cognitive chez l'élève, ce phénomène doit être expliqué sous l'indicateur présentant le défi.
F17	C	Fournir à l'enseignant un moyen de comprendre le coût cognitif lié à la situation et le coût lié à l'apprentissage.	15	Inclure sous la section explicitation.
F13	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier comment la SAE prévoit assurer la mobilisation des ressources pour répondre à l'intention d'apprentissage.		Ajouter un indicateur qui précise que la consigne doit aider l'élève à découvrir les ressources nécessaires à la réalisation de la SAE mais ne doit pas lui indiquer la démarche à suivre afin de ne pas nuire au degré de complexité. Ajouter une explication pour clarifier.
F14	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier ce que la SAE propose pour vérifier l'appropriation et l'utilisation intentionnelle des ressources nécessaires à la résolution du problème posé (acquis scolaires, habiletés ou expériences individuelles et sociales, autres ressources externes).	16	
F9	C	Indiquer à l'enseignant un moyen d'identifier la nature des ressources à traiter dans la SAE.		Utiliser F9 et F10 pour expliquer F11
F10	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier le nombre de ressources à traiter par la SAE.	17	
F11	C	Fournir à l'enseignant un moyen de calculer le coût cognitif exigé par la SAE.		Ajouter un indicateur qui précise que la SAE doit avoir un coût cognitif élevé pour être qualifié de complexe.
F23	U	Fournir à l'enseignant une définition de ce qu'est une tâche de haut niveau.	17	Voir F17
DEGRÉ DE QUALITÉ CONCERNANT L'AUTHENTICITÉ				
F22	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier comment la SAE est centrée sur la compréhension.	18	Remplacer le mot compréhension par construction de sens, puis exemplifier en utilisant F32.
F32	C	Fournir à l'enseignant un moyen de vérifier si la SAE s'assure d'offrir à l'élève un contexte propice à l'utilisation de stratégies de compréhension.	18	Voir F22

F31	C	Fournir à l'enseignant un moyen de vérifier si la SAE s'assure d'activer les connaissances antérieures de l'élève et de rendre explicite leur rôle dans l'apprentissage à réaliser.	19	Voir F21
F19	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE assure la construction de sens en liant les nouvelles informations aux connaissances antérieures.	19	Voir F21
F21	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier les pistes de transfert des apprentissages.	19	Ajouter un indicateur en ce sens et inclure la F19 pour expliquer.
F18	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE soumet à l'élève des défis, le préparant à affronter des problèmes de tous les jours.	20	Voir F24
F20	C	Fournir à l'enseignant un moyen de déterminer comment la SAE exploite les questions essentielles concernant les concepts clés qui relient des faits ou des connaissances isolées.	20	Voir F24
F24	U	Fournir à l'enseignant une définition de ce qu'est une tâche signifiante et réaliste.	20	Ajouter un indicateur en ce sens. Transposer les F18 et F20 en explicitation de cette fonction, en mettant en relief l'intention éducative amenée par le DGF : L'intention éducative amène l'élève à réfléchir et se positionner sur des enjeux sociaux tels que le présentent les Domaines généraux de formation.
DEGRÉ DE QUALITÉ CONCERNANT LA MOTIVATION À LIRE				
F15	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'évaluer le degré d'engagement de l'élève par rapport à la SAE.	21	Transférer cet indicateur sous la catégorie « motivation à lire », pointer l'action entreprise par l'élève et expliciter par le but de lecture.

F33	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE intègre des objectifs de compréhension de lecture, en utilisant des textes contextualisés à la réalité particulière des élèves.	22	Modifier objectifs de compréhension par objet d'apprentissage de lecture et intégrer un indicateur en ce sens sous la qualité de la « motivation à lire »
F34	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE offre un choix varié de supports de lecture.	23	Inclure la F35 dans la F34
F35	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE permet à l'élève de choisir parmi ce matériel varié.		Voir F34
F36	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE offre à l'élève un contexte d'apprentissage collaboratif.	24	Ajouter un indicateur en ce sens.
F37	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE offre à l'élève un contexte qui stimule les interactions sociales autour des textes.	25	Ajouter un indicateur en ce sens.
QUALITÉ D'ADAPTATION DE LA SAE AUX LECTEURS EN DIFFICULTÉ			Regrouper sous ce critère les fonctions liées aux caractéristiques pouvant être présentes chez l'élève plus âgé présentant des difficultés en lecture F1, F2, F3, F4, F5, F6, avec les fonctions relatives aux domaines d'intervention associés aux élèves plus âgés présentant des difficultés en lecture : F28, F30,	
F16	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'estimer ce qu'est un défi raisonnable que peut présenter la SAE en lecture.	26	Ajouter un indicateur en ce sens et exemplifier
F1	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier dans la SAE ce qui peut soutenir l'élève sur le plan de l'attention (sélective et partagée).	27	Les indices de lisibilité sont précisés (indication des mots plus difficiles, utilisation de police de caractère simple et espacée telle Arial ou Helvetica). Les informations visuelles sont organisées (ex. photographies, dessins, tableaux...) Les informations textuelles plus importantes sont présentées sous forme de tableaux. Il n'y a pas d'informations superflues, notamment dans les consignes

				ou dans la présentation de la situation de lecture.
F3	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier dans la SAE ce qui peut soutenir l'élève qui présente des difficultés de la mémoire immédiate et de travail.	27	Transposer la F4 en un moyen et donner des pistes concrètes pour illustrer les temps d'appropriation (ex. : discussion en sous-groupe, reformulation, questions réflexives, exercice pratique, etc.) Ajouter l'utilisation d'outils technologique
F4	C	Fournir à l'enseignant un moyen de vérifier si la SAE propose un temps d'appropriation des connaissances.		
F5	C	Fournir à l'enseignant un moyen de vérifier ce que la SAE envisage pour augmenter le répertoire des connaissances de l'élève sur la langue.	28	Inclure un indicateur servant à identifier ce que la SAE propose pour augmenter les connaissances sur la langue et exemplifier.
F28	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier si la SAE soutient le développement, la consolidation ou l'approfondissement des connaissances relatives à l'étude avancée du mot (analyse morphologique des mots, orthographe, segmentation des mots longs en unités plus familières, lecture par groupes de mots)	28	Utiliser cette fonction en explication de F5.
F6	C	Fournir à l'enseignant un moyen d'identifier les stratégies de compréhension en lecture proposées par le contexte de la SAE.	29	Inclure un indicateur pour identifier les stratégies de compréhension en lecture et exemplifier : faire des prédictions, annoter le texte en présence de mots confus ou de concepts difficiles, créer des images mentales, résumer, paraphraser, reformuler, utiliser le contexte combiné au décodage pour identifier les mots inconnus, utiliser les organisateurs graphiques, etc.
F27	E	Être offert à l'enseignant sous formes de supports variés.	E	Opter pour un support papier dans la phase 1 de production du produit et une version électronique dans la phase 2. Opter pour un document d'environ 10 pages.
F38	E	Fournir à l'enseignant un modèle de grille d'analyse assurant une compréhension univoque des critères	E	Développer une grille descriptive analytique et exemplifier les indicateurs.

F30	U	Fournir à l'enseignant un moyen de vérifier si la SAE prend en compte le répertoire des connaissances et expériences des élèves au regard du sujet à l'étude		Ajouter comme proposition dans le gradateur de la SAE : des pistes de remédiation sont proposées pour combler les connaissances et expériences lacunaires des élèves au regard du sujet à l'étude (voir F26).
F29	C	Fournir à l'enseignant un moyen de déterminer si la SAE offre à l'élève des textes de structures variées.	X	Retirer cette fonction puisque la SAE pourrait n'offrir qu'un seul texte.
F40	C	Inclure pour l'enseignant des pistes de différenciation pédagogique.	X	Les F3, F4, F5 et leurs exemples répondent à cette fonction.

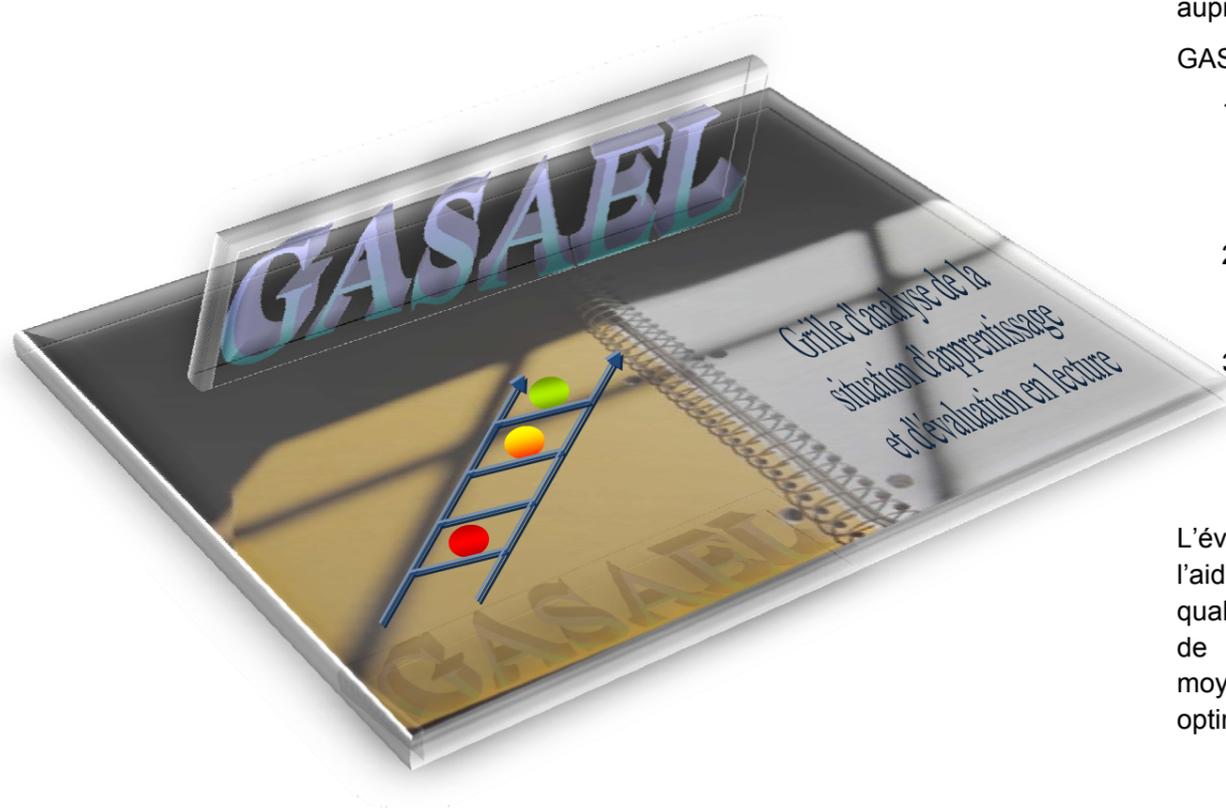
Pour une utilisation optimale des situations d'apprentissage et d'évaluation en lecture, proposées aux lecteurs en difficulté au secondaire.

GASAEEL est un outil pédagogique destiné au personnel enseignant, plus particulièrement à celui du parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE). GASAEEL rend disponible des outils visant l'analyse des SAE en lecture et au besoin, propose l'ajustement nécessaire en vue d'optimiser leur utilisation et leur efficacité auprès des élèves concernés.

GASAEEL comprend :

1. une grille visant l'analyse de la qualité de la SAE en lecture pour le lecteur en difficulté;
2. des portraits permettant d'évaluer le profil potentiel de la qualité de la SAE;
3. un gradateur de la qualité de la SAE, suggérant des pistes d'ajustement pour améliorer la qualité.

L'évaluation de la qualité de la SAE se fait à l'aide de couleurs qui déterminent le degré de qualité. Le **rouge** indique une qualité graduée de faible à minimale, le **jaune** une qualité moyenne et le **vert** une qualité de bonne à optimale.



ANALYSE DÉTAILLÉE DES QUALITÉS DE LA SAE EN LECTURE au PFAE					
Faible qualité (de faible à minimale)	R	Qualité acceptable	J	Bonne qualité (de bonne à optimale)	V

A	QUALITÉ DES INFORMATIONS FAVORABLES À L'UTILISATION DE LA SAÉ				
#	INDICATEURS	R	J	V	
1	Le titre est accrocheur.				
2	L'intention éducative est claire (au besoin, voir indicateur 14).				
3	L'intention pédagogique est claire (ex. : les domaines d'apprentissages sont précisés).				
4	Les familles de situations sont mentionnées (ex. : Lire pour s'informer...).				
5	La durée approximative est indiquée.				
6	Le niveau scolaire ciblé est indiqué.				
7	Les acquis préalables nécessaires à la réalisation de la SAE sont précisés.				
8	Le vocabulaire est adapté aux élèves concernés.				
9	Les consignes sont claires et concises				
10	Les phases du déroulement de la SAE sont clairement indiquées (préparation, réalisation, intégration).				
11	Les éléments visuels nécessaires à la compréhension sont présents (schéma, tableaux, graphiques, cartes...).				
12	Des outils d'évaluation permettant de vérifier l'appropriation et l'utilisation intentionnelle des ressources accompagnent la SAE.				
13	La SAE est conforme aux contenus d'apprentissage des programmes de français, langue d'enseignement au PFAE (compétence, composantes, critères, processus et stratégies, notions et concepts).				
	← COULEUR DOMINANTE	TOTAL			
	→				

B		QUALITE DE LA COMPLEXITE			
#	INDICATEURS	R	J	V	EXPLICATIONS OU EXEMPLES
Le contexte	14				La SAE débute en fournissant une problématique ou un but à atteindre (ex. : produire un exposé) qui regroupe des indicateurs permettant de vérifier comment l'élève s'approprie et utilise de façon intentionnelle ses acquis scolaires (ex. : les connaissances acquises sur le sujet dans d'autres textes), ses habiletés ou expériences individuelles et sociales (ex. : ses expériences de travail), ou d'autres ressources externes dans le but de résoudre le problème posé.
	15				<ul style="list-style-type: none"> - le défi entraîne l'acquisition de nouveaux apprentissages en plus de la consolidation des acquis antérieurs. Il est calculé en mettant en relation le coût cognitif de la tâche (niveau de complexité) et la capacité cognitive de l'élève à la réaliser. L'équilibre entre ces deux aspects doit être considéré pour que le défi soit raisonnable; - une tâche peut présenter des défis différents : pour certains ce sera l'apprentissage de nouvelles connaissances (ex. : apprendre à comparer des éléments de divers textes), pour d'autres la consolidation ou l'approfondissement de connaissances ou d'expériences (ex. : mettre en réseau divers textes pour porter un jugement critique).
	16				La consigne doit aider l'élève à s'approprier les ressources pour qu'il puisse décider consciemment de les utiliser. Cependant, elle ne doit pas induire la démarche sinon le défi n'est plus le même et le niveau de complexité risque d'être réduit.
Le coût cognitif	17				La nature et le nombre de ressources (cognitives) à mobiliser pour résoudre la situation entraîne un coût cognitif (effort mental), plus ou moins élevé selon les exigences de la tâche. Plus la situation est complexe, plus le coût cognitif sera élevé. On dira alors qu'elle est de haut niveau car elle fait appel à des opérations mentales telles : l'analyse, l'évaluation, la synthèse, etc. Par exemple, mettre en réseau cinq textes (nombre de ressources) courts, composés de phrases simples dont le vocabulaire est entièrement connu (nature des ressources) peut être moins exigeant que le réseautage de deux textes plus compliqués. Le guide d'accompagnement de la SAE devrait indiquer le nombre de ressources à mobiliser et la nature de ces ressources.
	← COULEUR DOMINANTE				← TOTAL

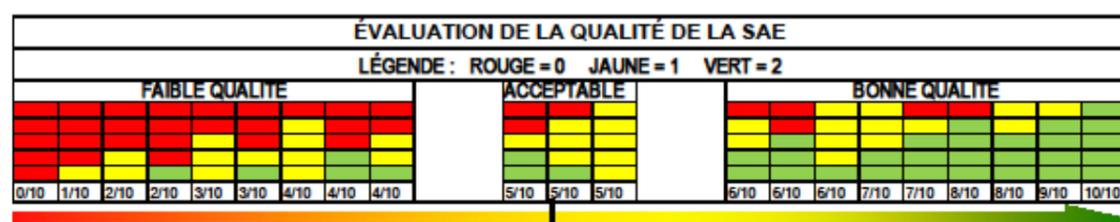
QUALITÉ DE L'AUTHENTICITÉ					
N.B Pour cette qualité si les indicateurs sont répartis entre les trois couleurs, la couleur jaune prime.					
#	INDICATEURS : La SAE est AUTHENTIQUE quand elle...	R	J	V	EXPLICATIONS OU EXEMPLES
18	- est centrée sur la construction de sens;				- le contexte de la SAE est propice à l'utilisation de stratégies de compréhension; (ex. : faire un résumé (éliminer les informations secondaires et redondantes), retracer l'idée principale (généralisation)...); - les tâches incitent l'élève à interpréter, à réagir ou à porter un jugement critique. Elles laissent place à la réflexion.
19	- vise le transfert des apprentissages;				- les connaissances antérieures de l'élève sont activées et liées aux nouvelles informations. Leur rôle est nécessaire dans l'apprentissage qui a été planifié.
20	- offre des tâches signifiantes et réalistes;				- elles soumettent à l'élève des défis qui le préparent à affronter des problèmes de tous les jours (scolaires, familiaux, sociaux...); - elles exploitent des questions essentielles concernant les concepts clés qui relient des faits ou des connaissances isolées; - elles sous-tendent l'intention éducative amenant l'élève à réfléchir et à se positionner sur des enjeux sociaux tels que présentés dans les domaines généraux de formation (DGF).
	← COULEUR DOMINANTE				← TOTAL

D QUALITÉ DES ATTRIBUTS FAVORABLES À LA MOTIVATION À LIRE					
#	INDICATEURS	R	J	V	EXPLICATIONS OU EXEMPLES
21	Le contexte de la SAE incite l'élève à se fixer un but de lecture et à s'engager dans la tâche.				La consigne est clairement formulée et amène l'élève à se donner une intention de lecture (ex. : s'informer sur les activités d'une entreprise et sur les fonctions de travail spécifiques qu'on y trouve, pour se préparer à vivre son stage).
22	Les objets d'apprentissage en lecture sont intégrés dans des tâches et des textes appropriés aux besoins, aux intérêts et à la capacité de l'élève.				<ul style="list-style-type: none"> - l'élève apprend à bien planifier sa lecture en cernant le défi associé à une tâche en lien avec son futur stage; il apprend à utiliser un logiciel de synthèse vocale (qui permet de convertir un texte en voix humaine) en lisant des textes portant sur la santé et sécurité au travail; il apprend à faire une prise de notes efficace...; - les objets d'apprentissage sont ajustés à sa capacité, ce qui encourage son sentiment de compétence; - les textes à l'étude des autres matières sont utilisés pour l'apprentissage des habiletés de lecture.
23	Les tâches offrent un choix varié de supports de lecture.				Le choix est varié (ex. : livre électronique, site Internet, revue, journal, dépliant...) et l'élève peut choisir son texte parmi ce matériel.
24	Les tâches offrent à l'élève un contexte d'apprentissage collaboratif.				Des tâches coopératives en dyades ou en sous-groupes sont prévues comme par exemple la lecture coopérative.
25	Le contexte oblige les interactions sociales autour des textes.				<ul style="list-style-type: none"> - les échanges et les discussions favorisent l'approfondissement de la compréhension et l'interprétation des textes. Par exemple, le cercle de lecture permet aux élèves d'échanger leurs réactions à propos de leurs lectures. Ce moyen peut devenir un outil pédagogique favorisant le développement de la pensée, le jugement critique, la compréhension et beaucoup d'autres aspects de la compétence en lecture.
	← COULEUR DOMINANTE				TOTAL

E QUALITÉ DES ATTRIBUTS FAVORABLES AUX LECTEURS EN DIFFICULTÉ					
#	INDICATEURS	R	J	V	EXPLICATIONS OU EXEMPLES
26	La SAE comprend des pistes de différenciation afin que l'élève puisse déterminer son défi d'apprentissage personnel de lecture.				La SAE comprend des obstacles cognitifs qui font émerger les défis d'apprentissage communs aux élèves. Cependant, elle doit proposer différents moyens ou ressources pour favoriser les défis complémentaires des élèves dans l'exécution des tâches (ex. : le fractionnement du temps de lecture, l'accès à un lexique de mots susceptibles de briser la compréhension, l'utilisation d'outils technologiques comme un système de reconnaissance vocale permettant à l'élève de discriminer auditivement ses erreurs de lecture...).
27	La SAE donne des moyens pour soutenir l'élève présentant une difficulté de traitement de l'information. ¹				<p>Dans le cas d'un déficit de l'attention sélective (traiter un seul stimulus à la fois) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les indices de lisibilité sont favorables (précision des mots plus difficiles, utilisation de police de caractère simple et espacée telle Arial ou Helvetica...); - les informations visuelles sont organisées (ex. : photo, dessins, tableaux); - les informations textuelles plus importantes sont présentées dans un tableau; - il n'y a pas d'informations superflues, (sauf dans le cas de contraintes cognitives planifiées) notamment dans les consignes ou dans la présentation de la situation de lecture. <p>Dans le cas d'un déficit de l'attention partagée (traiter plusieurs stimuli à la fois), le nombre d'information à traiter simultanément pourrait être indiqué à l'élève.</p> <p>Dans le cas d'un déficit de la mémoire immédiate et de travail (difficulté à traiter et à stocker une information);</p> <ul style="list-style-type: none"> - chaque tâche de lecture est suivie d'un temps d'appropriation des connaissances (ex. : discussion en sous-groupe, reformulation, questions réflexives, exercice pratique...).

¹ Les difficultés de traitement de l'information peuvent être également associées à d'autres causes, notamment aux déficits des connaissances linguistiques (vocabulaire, syntaxe, orthographe...), ou des processus de compréhension (accès au lexique, traitement syntaxique, traitement sémantique...).

E QUALITÉ DES ATTRIBUTS FAVORABLES AUX LECTEURS EN DIFFICULTÉ					
#	INDICATEURS	R	J	V	EXPLICATIONS OU EXEMPLES
28	Des moyens aident l'élève à découvrir, s'approprier et utiliser les connaissances sur la langue ou sur les textes.				<p>Exemples de tâches visant à augmenter le vocabulaire et la lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - classer les mots par famille en fonction de leur racine afin d'encourager l'association avec un concept (ex. : chro = temps, comme dans chronomètre); - faire générer des mots à partir d'une racine apprise; - inférer la signification à partir d'indices du contexte, rechercher des synonymes, antonymes, appositions et exemples, pouvant entourer le mot inconnu. <p>Exemple d'un moyen visant la connaissance des textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des textes modèles sont proposés pour aider l'élève à reconnaître les différentes structures de textes : les genres, les plans de textes ou pour représenter la diversité des mondes pour les textes littéraires (ex. : science-fiction, fantastique).
29	Les tâches sont propices à l'utilisation de stratégies de lecture associées à des domaines d'intervention reconnus pour leur efficacité auprès des élèves plus âgés en difficulté de lecture : <i>compréhension, étude avancée du mot, vocabulaire lexical, fluidité.</i>				<ul style="list-style-type: none"> - <u>compréhension</u> : anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède, identifier l'idée principale d'un texte, faire des prédictions, annoter le texte en présence de mots confus ou de concepts difficiles, créer des images mentales, résumer, paraphraser, reformuler, utiliser le contexte combiné au décodage pour identifier les mots inconnus, utiliser les organisateurs graphiques... - <u>étude avancée du mot</u> : analyser des parties significatives des mots (préfixes, suffixes, terminaisons flexionnelles et racines), apprendre à découper les mots difficiles en petites unités familières et à utiliser les significations connues (ou la plus petite unité sémantique connue) pour identifier et définir les mots plus longs; - <u>vocabulaire lexical</u> : identifier les mots nouveaux en contexte (ex. : contexte lié aux tâches de travail), recourir à des cartes sémantiques, identifier les mots clés; - <u>fluidité</u> : Reconnaître instantanément les mots, lire par groupes de mots.
30	Des moyens ou des outils sont proposés à l'élève pour réguler ses apprentissages				Entrevue pédagogique, interactions avec les pairs, grille d'autoévaluation, grille de coévaluation, carnet de lecture, portfolio d'apprentissage de la lecture...
	← COULEUR DOMINANTE				← TOTAL



Le tableau ci-dessus présente les résultantes qui permettent de situer globalement la qualité de la SAE. Cependant, la **complexité** et l'**authenticité** sont des qualités prioritaires. Lorsque l'une ou l'autre de ces qualités se situent dans la zone rouge, il est préférable de ne pas utiliser la SAE. À la lumière du résultat obtenu, il est possible d'identifier le type d'ajustement à apporter à la SAE pour la rendre optimale.

PROFILS POSSIBLES DE LA SAE		
9) Toutes les qualités sont dans la zone rouge. L'ajustement de la SAE est trop important. Il s'agit du profil le plus défavorable de la SAE. Il est préférable de ne pas l'utiliser auprès des élèves ciblés.		
8) Les 2/3 des qualités sont dans la zone rouge. L'ajustement de la SAE est très important. Il faut tenir compte de la zone du troisième tiers (jaune ou verte) et envisager les ajustements nécessaires pour y remédier. Il est peut-être préférable de ne pas utiliser cette situation d'apprentissage et d'évaluation auprès des élèves ciblés.		
7) Le 1/3 des qualités est dans la zone rouge. L'ajustement peut être important ou non selon la nature des autres qualités et leur zone (ex. d'ajustement difficile : complexité et adaptation dans la zone jaune). Par contre, si la SAE est de bonne qualité en ce qui concerne la complexité et l'authenticité, l'ajustement sera beaucoup plus facile.		
6) Toutes les qualités sont dans la zone jaune. Il s'agit d'une SAE acceptable. Pour rendre cette SAE plus optimale il suffit d'ajuster une ou les qualités en prenant appui sur les pistes suggérées dans la colonne verte du gradateur de qualités. (Ex. il peut suffire d'ajouter des ressources pour augmenter la complexité tout en gardant le fil conducteur).		
5) Les 2/3 des qualités sont dans la zone jaune. L'ajustement peut être important si le troisième tiers se situe dans la zone rouge. Il faut tenir compte de la nature des qualités du troisième tiers et de leur zone de couleur pour choisir ou non d'utiliser la SAE auprès des élèves concernés (ex. : dans certains cas il sera plus difficile de donner à une SAE une qualité plus authentique sans modifier les paramètres de complexité).		
4) Le 1/3 des qualités est dans la zone jaune. L'ajustement de la SAE pourrait être important ou non selon la nature des autres qualités et leur zone de couleur. Si les deux autres tiers se trouvent dans la zone rouge, il s'agit d'un profil 8. Il est peut-être préférable de ne pas utiliser cette situation d'apprentissage et d'évaluation auprès des élèves ciblés. En contrepartie, si les deux autres tiers sont dans la zone verte, il s'agit d'un profil 2 de très bonne qualité.		
3) Le 1/3 des qualités est dans la zone verte. L'ajustement de la SAE pourrait être facile ou non selon la nature des autres qualités et leur zone de couleur. Si les deux autres tiers se trouvent dans la zone rouge, il s'agit d'un profil 8. Il est peut-être préférable de ne pas utiliser cette situation d'apprentissage et d'évaluation auprès des élèves ciblés. En contrepartie, si les deux autres tiers sont dans la zone jaune, il s'agit d'un profil 4 de bonne qualité.		
2) Les 2/3 des qualités sont dans la zone verte. L'ajustement peut être minimal si le troisième tiers se situe dans la zone jaune. Il faut néanmoins tenir compte de la nature des autres qualités et de leur zone de couleur.		
1) Toutes les qualités sont dans la zone verte. Il s'agit du profil le plus favorable de la SAE. L'ajustement peut être inutile, à moins de vouloir la rendre plus optimale.		

GRADATEUR DE QUALITÉ DE SAE

Propositions d'ajustements de la situation d'apprentissage et d'évaluation

De FAIBLE QUALITÉ		à QUALITÉ ACCEPTABLE	De QUALITÉ ACCEPTABLE	à QUALITÉ OPTIMALE
<p>Le contexte entourant la réalisation de la SAE doit être considéré en parallèle avec le niveau de qualité de chaque indicateur. Le contexte concerne : le degré souhaité d'autonomie des élèves dans la réalisation des tâches, le temps de l'année (les élèves sont-ils au début ou à la fin de leur parcours d'apprentissage), les apprentissages déjà réalisés... En tenant compte de ces facteurs contextuels, choisissez les ajustements à effectuer pour améliorer la qualité de la SAE.</p>				
<p>Certaines des informations tenables à l'usage de la SAE</p>	<p>À même la liste des informations concernant cette qualité, bonifier la SAE à l'aide de celles qui sont essentielles à une utilisation adéquate minimale : - le niveau d'apprentissage de l'élève pour qui elle est destinée, - les acquis préalables nécessaires à sa réalisation et - la conformité aux contenus d'apprentissage des programmes de français sont des aspects à privilégier.</p>		<p>À même la liste des informations concernant cette qualité, identifier celles qui pourraient assurer une utilisation plus efficiente et bonifier au besoin. Si par exemple le contexte entourant la SAE suggère une plus grande autonomie de l'élève dans la réalisation des tâches, la clarification des consignes pourrait être à privilégier.</p>	
	<p>Si la SAE n'est pas caractérisée par une problématique ou un but à atteindre il sera difficile d'ajuster le niveau de complexité. Des améliorations peuvent néanmoins être apportées en ce qui concerne le défi cognitif que suggère le contexte. Toutefois, si l'on augmente la complexité, il faut s'assurer que l'élève n'est pas en surcharge cognitive et qu'il est en mesure de relever le défi proposé.</p> <p>Au besoin, reformuler la consigne afin :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de diriger l'élève vers l'action (il suffit parfois d'ajouter «... dans le but de...» à la consigne), sans pour autant lui dicter la démarche à suivre; - qu'elle permette de vérifier si l'élève utilise intentionnellement ses acquis scolaires², ses habiletés, ses expériences individuelles et sociales, ou d'autres ressources externes dans le but de résoudre le problème posé. - qu'elle conduise à des apprentissages nouveaux et à la consolidation³ de ressources. <p>Au besoin, ajouter des outils d'évaluation et d'autoévaluation pour assurer la régulation des apprentissages.</p> <p>Ajouter ou modifier soit le type ou le nombre de ressources à mobiliser afin que la SAE présente un défi de haut niveau.</p>		<p>Au besoin, reformuler la consigne afin de rendre le défi plus complexe c'est-à-dire plus exigeant au plan de l'effort consenti par l'élève pour mobiliser les ressources nécessaires à sa réalisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ajouter des ressources à mobiliser nécessitant des opérations mentales plus élaborées (ex. : un deuxième texte portant sur un même sujet mais dont les informations sont implicites); - modifier le contexte (ex. : un sujet connu cognitivement mais jamais vécu- un sujet totalement inconnu); - ajouter des contraintes ou des éléments parasites (éléments inutiles à la résolution de la situation) si l'on souhaite que l'élève discrimine les ressources utiles à la réalisation. 	
<p>Qualité de la complexité</p> <p>EXEMPLE DE CONSIGNE</p> <p>Mets en réseau trois textes traitant des accidents en milieu de travail chez les jeunes travailleurs dans le but de¹ participer à un forum de discussion. Tu dois produire un exposé où tu auras à justifier de façon appropriée les réactions² face aux textes. L'évaluation porte sur l'identification des informations pertinentes des textes et l'utilisation des critères fournis dans la formulation de ton commentaire critique. Utilise les stratégies apprises³ afin de réaliser efficacement les tâches.</p>				

De FAIBLE QUALITE ... à QUALITE ACCEPTABLE		De QUALITE ACCEPTABLE ... à QUALITE OPTIMALE	
Qualité de l'authenticité	<p>Cibler les ajustements à apporter de manière à placer la construction de sens au cœur de la situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - si les tâches proposées se limitent à un contexte scolaire, s'assurer que le défi est signifiant et que l'élève entrevoit les liens entre les apprentissages proposés et leur utilité pour lui au quotidien (ex. : s'informer sur les règlements de plusieurs écoles dans le but de proposer des modifications aux règlements de son école); - s'assurer que les nouveaux apprentissages ciblés sont toujours en lien avec les connaissances antérieures; - ajuster les tâches pour laisser place aux stratégies de compréhension; - introduire des tâches qui incitent l'élève à interpréter, à réagir ou à porter un jugement critique. Ces tâches suggèrent des actions telles : <ul style="list-style-type: none"> o fournir des théories crédibles, des modèles ou des interprétations pour expliquer; o interpréter efficacement des passages de textes ambigus, des expressions idiomatiques, des analogies, des jeux de mots; o expliquer la valeur ou l'importance d'un texte plutôt qu'un autre ; o évaluer la véracité d'un fait ; o critiquer une idée communément répandue en s'appuyant sur des faits ; o reconnaître un préjugé ; - enrichir la situation par des repères culturels. 	<p>Cibler les ajustements à apporter de manière à améliorer la construction de sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour rendre plus explicite les liens entre les tâches et la réalité de l'élève, ajuster le défi proposé de manière à ce que la finalité débouche sur une réalisation ou un produit qui sera réellement réinvesti. C'est ce qui distingue une situation scolaire d'une véritable situation authentique (on le fait pour vrai); - soumettre des défis additionnels qui préparent l'élève à affronter des problèmes de tous les jours (s'informer au sujet du fonctionnement d'un appareil, des emplois disponibles dans le secteur choisi, de la location d'une automobile, de l'achat d'un forfait téléphonique...); - exploiter le contexte de la situation de manière à permettre le traitement de questions essentielles ou des concepts clés qui amènent l'élève à réagir ou à porter un jugement critique, comme le suggèrent les domaines généraux de formation (orientation et entrepreneuriat, santé et bien-être, environnement et consommation, médias, vivre-ensemble et citoyenneté); - fournir à l'élève plusieurs occasions de formuler des hypothèses sur le texte à lire. Les inciter à vérifier leurs hypothèses ou à comparer leurs connaissances avec celles abordées dans le texte. 	

De FAIBLE QUALITÉ  ... à QUALITÉ ACCEPTABLE		De QUALITÉ ACCEPTABLE  à QUALITÉ OPTIMALE	
<p>La motivation à lire et la construction de sens sont intimement liées. Les lecteurs en difficulté manquent souvent de motivation, ce qui limite les possibilités d'étendre leur vocabulaire, d'améliorer leur compréhension et de développer des stratégies de lecture.</p>			
Qualité des attributs favorables à la motivation à lire	<ul style="list-style-type: none"> - rendre explicite l'objectif souhaité au terme de la résolution de la SAE; - inciter les élèves à se fixer un but de lecture personnel en tenant compte de l'intention pédagogique visée. Leur proposer différents moyens en ce sens (ex. : déposer la SAE en version électronique accompagnée d'outils en aide à la lecture); - fournir des outils d'autorégulation. En permettant aux élèves d'identifier leurs difficultés et d'y remédier, ils peuvent maintenir le contrôle de leurs apprentissages; - au besoin remplacer les textes proposés par d'autres qui sont plus d'actualité; - multiplier les supports de lecture (ex. : imprimer un texte tiré de l'Internet et offrir le choix entre la version papier ou la consultation en ligne); - ajouter des activités à la SAE qui permettent aux élèves de surmonter certaines difficultés de lecture (ex. : lecture coopérative) ou qui encourage les interactions sociales autour des textes (cercle de lecture). 	<ul style="list-style-type: none"> - en préparation de la tâche, inclure une activité d'apprentissage qui illustre l'utilité de la lecture des textes proposés; - inciter les élèves à se fixer un but de lecture personnel qui tient compte de l'intention pédagogique visée et proposer d'autres objectifs susceptibles d'augmenter la signification de la situation pour eux (ex. : s'informer sur les nouveaux équipements disponibles en matière de santé et sécurité dans un secteur précis en vue de son futur stage... mais aussi dans le but d'en informer les employeurs de la région); - raffiner les outils d'autorégulation en tenant compte plus particulièrement des défis personnels de lecture (ex. : l'efficacité de l'utilisation de stratégies ciblées au regard du contexte de la situation...); - bonifier la SAE en ajoutant des variétés de textes (ex. : dépliant publicitaire, chronique de journal, lettre ouverte, message publicitaire, contrat de travail, procès verbal, fiche technique d'un appareil électroménager, témoignage, programme d'activités sportives, budget, tableau de statistiques sur le hockey, mode d'emploi, affiche, guide de conduite automobile...). 	

De FAIBLE QUALITÉ  ... à QUALITÉ ACCEPTABLE		De QUALITÉ ACCEPTABLE  à QUALITÉ OPTIMALE	
Qualité des attributs favorables aux lecteurs en difficulté	<ul style="list-style-type: none"> - Réduire la charge cognitive inutile de certaines tâches pour soutenir les élèves présentant une difficulté à traiter l'information : <ul style="list-style-type: none"> o améliorer au besoin la lisibilité des textes proposés (- clarifier les mots plus difficiles - aérer le texte - utiliser les polices de caractères simples et espacées); o organiser les informations visuellement; o regrouper les informations importantes dans un tableau; o retirer les informations superflues, notamment dans les consignes; o prévoir un résumé des textes; o indiquer à l'élève le nombre de tâches à traiter simultanément; o faire suivre chaque tâche de lecture d'un temps d'appropriation des connaissances (ex. : discussion en sous-groupe, reformulation, questions réflexives, exercice pratique...). - Intégrer des moyens pour aider l'élève à découvrir, s'approprier et utiliser les connaissances sur la langue ou sur les textes : <ul style="list-style-type: none"> o Intégrer des stratégies de compréhension de lecture, particulièrement pour les textes à la fois narratif et explicatif (cerner l'information importante dans une phrase, identifier ce dont on parle, identifier les groupes de mots ou les mots-clés porteurs de sens, tenir compte des signes de ponctuation, comprendre le sens des expressions, (ex. : <i>il pleut des clous</i>) et des proverbes (ex. : <i>après la pluie, le beau temps</i>), noter les mots confus et difficiles, se créer des images mentales, faire une pause après chaque paragraphe pour résumer... 	<ul style="list-style-type: none"> - Cibler le type de moyen à mettre en place pour diminuer la charge cognitive là où le besoin est identifié (difficulté à traiter un seul stimulus à la fois, difficulté à traiter plusieurs tâches simultanément...) 	
	<ul style="list-style-type: none"> - La compréhension en lecture peut être améliorée par l'utilisation de moyens ou d'autres stratégies qui auront fait l'objet d'un enseignement explicite : (prédiction; utilisation d'organiseurs graphiques; ajustement de la lecture à l'aide de l'annotation de mots confus ou de concepts difficiles, création d'images mentales, résumé, paraphrase, reformulation, utilisation du contexte et du décodage pour identifier les mots inconnus ou les nouvelles idées ...). 		