

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## Appropriation de pratiques pédagogiques novatrices en lecture en classe de français au primaire et au secondaire

### Chercheuse principale

Sylvie C. Cartier, Université de Montréal

### Cochercheurs

Jean Bélanger, Université du Québec à Montréal

Jean-François Boutin, Université du Québec à Rimouski, Campus Lévis

Virginie Martel, Université du Québec à Rimouski, Campus Lévis

### Partenaires du milieu

Alain Tardif, Commission scolaire du Val-des-cerfs

Édith Pelletier, Commission scolaire des Sommets

### Établissement gestionnaire de la subvention

U. de Montréal

### Numéro du projet de recherche

2015-LC-187697

### Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la lecture et l'écriture

### Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)  
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

## **REMERCIEMENTS**

Nous souhaitons souligner la précieuse collaboration de l'ensemble des participants à ce projet de recherche-action collaborative. Nous remercions tous ceux qui ont accepté de participer à cette étude, soit les directions d'écoles et de commissions scolaires, les conseillers pédagogiques, les enseignants, les élèves et leurs parents. Leur collaboration a été très précieuse.

Nous tenons enfin à remercier tous les auxiliaires de recherche qui ont contribué, par leur engagement et leur effort au travail, à la réalisation de cette étude.

Sans la collaboration de toutes ces personnes, ce projet n'aurait pas eu lieu.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	2
PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	5
1. Problématique .....	5
2. Principales questions de recherche et objectifs poursuivis .....	8
PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX.....	9
PARTIE C - MÉTHODOLOGIE.....	13
PARTIE D - RÉSULTATS .....	14
1. APL en classe de français en contexte de LMM et d'inclusion.....	14
1.1 Description et analyse des pratiques d'enseignement .....	14
1.2 Description et analyse du processus des élèves en contexte d'APL .....	16
2. Conditions et facteurs favorisant l'appropriation de pratiques sur l'APL en classe de français en contexte de LMM et d'inclusion .....	17
3. Principales conclusions, pistes de solution et contributions .....	19
ANNEXE 1 ÉTAT DES CONNAISSANCES .....	22
ANNEXE 2 ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES.....	37
Annexe 2A Présentation détaillée des aspects méthodologiques .....	37
Annexe 2B Outils de collecte des données .....	61
Annexe 2C Grilles d'analyse des pratiques d'enseignement sur l'APL.....	81
ANNEXE 3 RÉSULTATS .....	82
Annexe 3A Études de cas .....	82
ANNEXE 3B Rapport de l'analyse didactique de cas.....	168

Annexe 3C	Résultats obtenus au QLMM-SLAME pour un des cas .....	232
Annexe 3D	Résultats obtenus à la mise en œuvre du projet.....	248
ANNEXE 4	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	272

## **PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

### **1. Problématique**

Ce projet de recherche vise à améliorer la compétence en lecture des élèves, plus particulièrement l'apprentissage par la lecture (APL), une situation en lecture présente dans tous les cours et directement associée à la réussite scolaire (O'Reilly et McNamara, 2007; Vacca et Vacca, 2002). L'APL est la compétence à lire divers types de textes dans le but d'acquérir des connaissances lors d'une activité d'apprentissage (Cartier, 2006). Par exemple, lire des textes littéraires et informatifs sur la Chine afin de mieux comprendre le système politique de ce pays et communiquer sur ce thème dans le journal de l'école. Cette lecture demande à l'élève de traiter et d'interpréter les informations lues, d'y réagir pour réaliser les tâches d'apprentissage et d'apprécier les données sémantiques de manière à s'approprier un savoir dans un champ disciplinaire visé.

Les programmes de formation du domaine « Français, langue d'enseignement » énoncent des attentes implicites à l'égard de l'APL. Ils précisent qu'au primaire, « à la fin du 3<sup>e</sup> cycle, l'élève lit efficacement des textes courants et littéraires liés aux différentes disciplines » (MÉLS, 2006a, p. 75), alors qu'au secondaire, l'élève lit pour « s'informer, pour comprendre et effectuer une tâche » (MÉLS, 2006b, p. 95). Toutefois, les enseignants de ce domaine traitent la lecture principalement dans le contexte d'analyse de textes littéraires et d'écriture de textes variés (Cartier, Boulanger et Langlais, 2009). Bien que l'APL puisse s'apprendre très jeune (Cartier, Butler et Bouchard, 2010), elle est difficile à réaliser chez les élèves. Au primaire, Guthrie, Schafer

et Huang (2001) ont trouvé que seuls 29 % des élèves de 4<sup>e</sup> année arrivaient à apprendre en lisant, alors qu'à 15 ans, ce pourcentage n'est que de 58 % selon l'enquête Pisa 2012 (OCDE, 2013). Pour soutenir cet apprentissage, le MÉLS a offert au personnel scolaire, entre 2011 et 2013, des activités de formation sur l'APL dans toutes les disciplines, à travers le Plan d'action pour la lecture à l'école (MÉLS, 2010a).

Aujourd'hui, dans le contexte social actuel de la multiplication et de la diversification des médiums d'informations, l'APL se fait de plus en plus à l'aide des textes illustrés, voire d'ensembles multimodaux (Domingo, Jewitt et Kress, 2015) disponibles sur supports imprimés et numériques. Considérant ce changement important dans les pratiques de lecture et de documentation, il est urgent de s'intéresser aux modalités de lecture en contexte de classe dans la perspective de ce qu'on appelle aujourd'hui la littératie médiatique multimodale (LMM), entre autres, car son implication dans le monde scolaire est encore peu étudiée (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a; Serafini, 2014), notamment dans la perspective des défis inhérents à l'APL (Cartier, Martel, Arseneault et Mourad, 2015).

Enfin, lorsqu'il est question de pratiques authentiques d'enseignement au regard de l'APL et de diverses modalités de lecture mises en œuvre par les élèves, il est aussi essentiel de mieux connaître le contexte d'inclusion scolaire. La présence des élèves identifiés comme handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (HDAA) présente une progression dans les classes ordinaires entre 2002 et 2010 (MÉLS, 2010b), passant de 62,5 % à 67,1 % en Estrie et de 54,2 % à 59,5 % en Montérégie, les deux régions

visées par cette étude. Dans ces régions, c'est respectivement 70 % et 60 % des élèves à besoins particuliers qui étaient en contexte d'inclusion scolaire. Il importe donc de connaître les pratiques qui visent le succès du plus grand nombre d'élèves au primaire et au secondaire, comme le prévoient la Politique d'adaptation scolaire (MÉLS, 1999; 2010b) et le Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves HDAA, dont la deuxième priorité est de favoriser une meilleure intégration en classe ordinaire (MÉLS, 2008).

Pour ce faire, une approche collaborative de développement professionnel axée sur la résolution de problème et l'apprentissage auto et corégulé des participants a été adaptée (Cartier, 2016) au contexte du français, langue d'enseignement. En plus des enseignants, des directions d'école et des chercheurs impliqués dans un tel projet, l'engagement de conseillers pédagogiques dans cette recherche-action a été retenu comme un élément essentiel, notamment parce que la formation continue relève principalement de ces derniers dans les commissions scolaires. Dans ce cadre, l'étude des modalités d'accompagnement et de mobilisation des savoirs chez le personnel scolaire en formation continue retenues a constitué un élément clé de ce projet. Cela a permis d'identifier les conditions et facteurs qui facilitent ou entravent l'appropriation de pratiques pédagogiques liées à la situation complexe que représente l'APL en contexte de LMM et d'inclusion scolaire. Ce contexte requiert, en effet, de l'enseignant qu'il conçoive et pilote des situations d'enseignement et d'apprentissage qui visent le traitement des contenus à faire apprendre par la lecture de sources d'information, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées

dans le programme de formation (MÉLS, 2001). L'identification de ces conditions et facteurs d'appropriation a servi à : 1) piloter la planification des activités, le déroulement de leur mise en œuvre et leur évaluation, et ainsi à accroître leurs retombées positives et 2) à mieux comprendre les contextes authentiques d'enseignement de l'APL et, par le fait même, d'accroître l'appropriation de ces pratiques par les enseignants. Pour une présentation plus complète de l'état des connaissances, voir l'annexe 1.

## **2. Principales questions de recherche et objectifs poursuivis**

Notre projet contribue à répondre à plusieurs questions soulevées au regard de cette situation complexe que représente l'APL en contexte de LMM et d'inclusion scolaire : 1) quelles pratiques relatives à l'APL les enseignants de français se sont-ils appropriées dans le cadre de l'approche de développement professionnel mise en œuvre ? 2) quelle est la relation entre ces pratiques et l'APL de leurs élèves ? 3) quels sont les conditions et les facteurs qui favorisent l'appropriation de telles pratiques dans l'approche de développement professionnel privilégiée ?

Afin de répondre à ces questions, trois objectifs ont été poursuivis : 1) décrire les pratiques d'enseignement que les enseignants ont mis en œuvre pendant le projet, en lien avec la formation reçue et afin répondre aux besoins identifiés chez leurs élèves au regard de l'APL en contexte de LMM et d'inclusion scolaire; 2) décrire la relation entre ces pratiques d'APL dans ce contexte et le processus d'APL de tous les élèves et leurs résultats à l'activité de français visée et 3) identifier les conditions et facteurs qui facilitent ou entravent l'appropriation de ces pratiques tout au long du projet.

## **PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX**

Les constats de la présente recherche s'adressent à tous (décideurs, gestionnaires, conseillers pédagogiques, enseignants et chercheurs) dans la perspective où ils sont issus de la contribution nécessaire de l'ensemble des partenaires de l'étude collaborative réalisée. Ces constats et les conclusions qu'on peut en tirer sont importants, car ils permettent à la fois d'éclairer les pratiques d'enseignement actuelles et recherchées en situation d'APL en contexte de LMM et d'inclusion, les conditions de l'innovation pédagogique et du changement de pratiques ainsi que l'actualisation nécessaire des plans et programmes de formation, particulièrement ceux touchant au français, langue d'enseignement.

Compte tenu de la pertinence et de la faisabilité observées, expérimentées et documentées dans cette étude quant à l'intégration de l'APL en contexte de LMM en classe de français, cette recherche fournit des pistes de bonification et d'actualisation des politiques, des plans, des référentiels, des programmes et des cadres d'évaluation: intégration des perspectives respectives de l'APL et de la LMM, accentuation de l'intégration lecture/écriture, afin de répondre adéquatement aux réalités contemporaines, notamment technologiques, de la communication et, ultimement, reconsidération du statut des compétences langagières au sein de l'ensemble des domaines d'apprentissage. Parallèlement, cette recherche a permis de développer une expertise pour l'enseignement, la formation et l'accompagnement pédagogique, et ce, à la fois auprès de gestionnaires, de conseillers pédagogiques, de chercheurs,

d'enseignants et d'élèves. Cette expertise unique repose, entre autres, sur un portfolio de ressources en ligne ([www.apprendreparlecture.education](http://www.apprendreparlecture.education)) : trousseaux pédagogiques, capsules vidéo, exemples de pratiques, témoignages, études de cas, outils de collecte de données, listes de sources documentaires, ouvrage de référence à venir, etc.

Considérant que l'appropriation de nouvelles pratiques se réalise à travers différentes étapes, dont certaines présentent des défis plus grands (appropriation d'une démarche fondée sur l'apprentissage et l'évaluation conséquente, prise en compte de l'inclusion), une formule éprouvée, entre autres par la présente recherche, est d'engager les intervenants en éducation dans une approche collaborative de recherche-action. Cette approche repose sur une démarche de résolution de problème croisant les diverses perspectives (disciplinaires, institutionnelles et professionnelles) impliquées et ciblant directement les enjeux du soutien à la réussite des élèves.

Une telle approche collaborative dans un contexte de développement d'innovation nécessite également que l'on porte une attention particulière au processus de mobilisation des participants ainsi qu'aux différentes conditions qui peuvent en influencer la réussite. Ainsi il ressort du présent projet que l'animation initiale d'un tel groupe tire profit de la présence des directions d'école pour qu'elles soient en soutien à leur équipe. La protection d'un temps de réflexion de qualité dans la démarche, la libération du personnel pour ce faire, l'accompagnement par des ressources compétentes (CP), le partage et la reconnaissance des expertises réciproques et ultimement la recherche d'une compréhension commune de l'action à mener ensemble sont aussi des facteurs

qui soutiennent le changement de pratique que nécessite l'APL. Il apparaît aussi important que les participants à une telle démarche soient au clair avec l'idée qu'ils participent à une démarche collective de développement professionnelle et non à une formation.

Empiriquement, cette recherche a permis de documenter en profondeur comment un groupe d'intervenants scolaires et de chercheurs s'est investi pour répondre au défi de proposer des activités d'APL en français en contexte de LMM, défi qui semblait initialement peu pertinent pour plusieurs en enseignement en classe de français. Ce projet a été réalisé au total par 334 personnes. De ce nombre, sept directions (écoles et CS), trois CP, 214 élèves, quatre chercheurs et six assistants de recherche ont accepté de participer à l'étude sur plus de deux années de travail (en raison d'une rencontre par mois), avec formations, mises à l'essai et rétroactions. Ce contexte assure une valeur indéniable aux résultats obtenus. Huit études de cas ont été réalisées en Montérégie et en Estrie dans le cadre de ce projet; elles sont donc ancrées dans une culture de développement professionnel propre aux deux commissions scolaires concernées. De même, seul un échantillon de l'ensemble des savoirs promulgués par les programmes de français a été exploré, et cela, principalement au secondaire.

En bref, nous réitérons ici, en guise de message clé et de pistes de solution, toute l'importance de renforcer et de valoriser l'intégration de l'APL en contexte de LMM en classe de français, de bonifier et d'actualiser les politiques, plans, référentiels, programmes et autres cadres d'évaluation, d'accentuer l'intégration de la lecture à l'écriture, et, finalement, de reconsidérer le statut

des compétences langagières au sein de l'ensemble des domaines d'apprentissage.

Pour ce faire, il ressort de cela également qu'il est nécessaire de valoriser et de soutenir la mise en œuvre de communautés de pratiques au sein des écoles et des commissions scolaires, et donc de reconnaître ces pratiques en les soutenant activement et en les inscrivant dans la planification des tâches de ceux et celles qui y participent. De plus, il est très clair qu'un tel chantier nécessite des ressources humaines adéquatement formées à l'animation de ces communautés afin de permettre l'identification et la résolution des controverses que fait ressortir ce type d'activité de changement de pratique. Pour ce faire, des compétences d'écoute, de reformulation et de recadrage sont nécessaires et la mise en action des participants dans des exercices concrets est essentielle. Pour cela, le fait de prévoir du matériel d'animation, des mises en situation ainsi que de fournir du matériel écrit permettant aux participants de mettre en pratique rapidement dans leur milieu des actions en lien avec les apprentissages à faire est une voie gagnante. Dans le présent projet, l'animation a permis dès le départ de recadrer les attentes des participants et malgré cela, il a fallu à maintes reprises rectifier le tir. Il est donc aussi important d'être excessivement vigilant aux déformations de sens que les participants peuvent attribuer au projet afin, consciemment ou non, de le ramener vers leurs pratiques courantes.

## **PARTIE C - MÉTHODOLOGIE**

Le type de recherche de ce projet est principalement l'étude de cas intersites (Yin, 2014) qui permet de traiter en profondeur des phénomènes. Huit situations d'APL en contexte de LMM et d'inclusion classe de français ont fait l'objet d'étude de cas, dont quatre réalisées par plus d'un enseignant. Une analyse thématique de contenu a aussi été réalisée (Van der Maren, 2003) afin de décrire la mise en œuvre du projet de recherche-action collaborative.

La production et la mise à l'essai des huit situations dans deux commissions scolaires sont issues de la collaboration de quatre chercheurs, trois conseillères pédagogiques (CP), cinq directions scolaires (DS), un directeur adjoint au service éducatif et huit enseignants et les élèves touchant la 4<sup>e</sup> année du primaire, et les 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années du secondaire. Dans un contexte de collaboration avec le milieu, d'autres participants (CP, DS et enseignants) ont aussi collaboré à l'une ou l'autre des phases.

Le projet s'est déroulé en deux étapes : 1) ajustement de l'approche de développement professionnel (Cartier, 2015) à la classe de français en contexte de LMM et d'inclusion; 2) élaboration et mises à l'essai de situations d'APL. La collecte de données a reposé sur la triangulation des sources comprenant des données autodéclarées et des documents permanents (Van der Maren, 2004). Les analyses de données reposent sur des méthodes statistiques descriptives et une démarche d'analyse de contenu.

Pour une présentation détaillée des aspects méthodologiques de la recherche, voir Annexe 2A. Pour avoir accès aux outils de collecte et d'analyse des données, consulter les annexes 2B et 2C.

## **PARTIE D - RÉSULTATS**

Considérant les objectifs poursuivis dans cette étude, les résultats obtenus sont présentés en deux blocs : le premier décrit les pratiques d'enseignement à propos de l'APL en contexte de LMM et d'inclusion et la relation entre ces pratiques et le processus d'APL des élèves; le deuxième identifie des conditions et des facteurs qui favorisent l'appropriation de telles pratiques dans l'approche privilégiée de développement professionnel. Suivent, de façon intégrée pour les deux blocs, nos principales conclusions, pistes de solutions et contributions en termes d'avancement des connaissances.

### **1. APL en classe de français en contexte de LMM et d'inclusion**

#### ***1.1 Description et analyse des pratiques d'enseignement***

Huit situations d'APL réalisées en classe de français (deux au primaire; six au secondaire) ont été élaborées dans cette étude, ce qui illustre la faisabilité (et la pertinence). Ces situations sont analysées dans des études de cas (Annexe 3A), font l'objet d'une *analyse didactique* (Annexe 3B) et sont disponibles sous forme de *trousses pédagogiques d'APL en contexte de LMM et d'inclusion scolaire*<sup>1</sup>.

Les résultats principaux en lien avec notre objectif 1 (description des pratiques d'enseignement à l'égard de l'APL en contexte de LMM et d'inclusion) sont explicités en se référant au modèle d'APL de Cartier (2007). En ce qui a trait au domaine d'apprentissage, ici le français, toutes les situations d'APL

---

<sup>1</sup> Les trousses pédagogiques d'APL en contexte de LMM et d'inclusion scolaire sont disponibles sur le site Apprendre par la lecture : [apprendreparlalecture.education](http://apprendreparlalecture.education), page Conseiller pédagogique et direction.

élaborées et expérimentées ont servi au développement intégré d'au moins deux des trois compétences langagières ET de savoirs essentiels inscrits dans les programmes ciblés. Cela montre que l'APL constitue un levier tangible qui permet à l'apprenant d'expérimenter une approche intégrée de la langue.

En ce qui a trait aux activités élaborées et proposées, toutes possédaient, à degré variable, des caractéristiques (complexité/nature motivante/pertinence) du modèle d'APL, par exemple le fait d'être déployées dans le temps, de viser des buts multiples et de procéder à un traitement varié de l'information. Dès leur premier essai, les enseignants se sont donc montrés assez habiles à modifier leurs pratiques usuelles d'enseignement afin de proposer aux élèves de réelles situations d'APL. De même, ils ont pris en compte le contexte de la LMM en recourant à des médias contemporains et en proposant la réalisation de productions multimodales recourant ou non à des supports numériques.

Cette tentative initiale a permis aux enseignants de constater, aidés de l'équipe de recherche, le défi réel que représente pour les élèves le fait d'apprendre par la lecture et la nécessité de soutenir plus adéquatement ces derniers dans leur processus. De fait, les enseignants, motivés à poursuivre leur engagement par l'élaboration d'une deuxième situation d'APL, se sont davantage intéressés au soutien aux élèves: plus grande attention aux stratégies cognitives, à l'interprétation des exigences des activités d'APL et, dans une moindre mesure, aux stratégies d'autorégulation de l'apprentissage. Plusieurs ont saisi l'importance de soutenir les élèves en recourant à l'enseignement explicite et à des facilitateurs procéduraux. Cependant, peu de pratiques enseignantes ciblaient les besoins individuels des élèves intégrés, les

efforts dans ce sens se limitant, pour l'essentiel, à la formation d'équipes équilibrées et au soutien individuel et ponctuel en fonction des besoins exprimés ou observés.

Toutes les situations d'APL présentent un souci, nouveau pour la plupart des enseignants, de convoquer : 1) des sources d'informations abordant des sujets/connaissances inscrits dans les programmes de français; 2) des supports multimodaux de lecture. Bien que la LMM ait été manifestement considérée, le recours à de telles sources n'est cependant pas lié à un développement explicite et soutenu des compétences en LMM.

### ***1.2 Description et analyse du processus des élèves en contexte d'APL***

Dans cette recherche visant l'appropriation de pratiques, certains choix ont été faits de manière autonome par les enseignants. Aussi, bien que la recherche prévoyait un devis prétest et post-test permettant l'évaluation du processus des élèves, le recours au questionnaire QAPL tel que réalisé ne permet pas de s'engager aussi finement que prévu dans l'analyse. Les résultats obtenus offrent surtout un regard sur le processus des élèves, mais à différents moments et selon les intentions et visées des enseignants. Dans chacune des études de cas (Annexe 3A), il est possible d'observer la relation entre la situation proposée, la visée de l'enseignant et la perception des élèves. Généralement, les perceptions des élèves obtenues lors de la première situation, ajoutées aux observations des enseignants, ont permis à ces derniers de modifier / adapter leurs pratiques d'enseignement et de planifier un soutien plus ciblé en APL lors de la deuxième situation. Quant aux résultats des élèves à l'activité en français, il est aussi ardu d'en proposer une

description juste, puisque les indicateurs d'évaluation ont souvent porté sur des éléments extérieurs à l'activité elle-même.

## **2. Conditions et facteurs favorisant l'appropriation de pratiques sur l'APL en classe de français en contexte de LMM et d'inclusion**

L'analyse des verbatim des rencontres initiales et finales de travail collectif, des journaux de bord des participants ainsi que des entretiens réalisés auprès des directions permet de regrouper en cinq catégories les conditions et facteurs qui sont associés à une mise en œuvre positive de pratiques sur l'APL en classe de français en contexte de LMM et d'inclusion (le détail des synthèses de ce matériel est présenté dans l'Annexe 3D). Il y a des facteurs qui sont 1) propres aux croyances et attitudes des participants; 2) au leadership qui y est associé; 3) aux ressources disponibles; 4) aux caractéristiques de l'intervention et 5) aux compétences d'intermédiation disponibles.

Un des éléments qui marque l'engagement des participants dès le début est leurs croyances et attitudes, notamment en ce qui a trait à l'intérêt de travailler en coconstruction le développement de nouvelles pratiques. Pour plusieurs, le projet consistait en un groupe de formation où ils se plaçaient dans le rôle d'apprenant, entendant des chercheurs qu'ils leur transmettent des savoirs. Il a donc fallu un certain temps pour recadrer le tout et les mettre en position de producteur de savoirs. De même, les représentations antérieures de ce qu'est d'« enseigner le français » les ont amenés à résister à l'idée de lire pour apprendre en FRANÇAIS, et à lire pour apprendre plutôt que de lire pour comprendre (la pratique dans ce champ étant davantage de lire pour comprendre ou pour apprendre dans d'autres domaines). Certains

participants ont également rapporté que leur milieu entretenait à leur égard des attentes irréalistes (effets directs et rapides sur les élèves). La posture des participants est également déterminante. Une posture de questionnement continue des pratiques est rapportée comme aidante. On réfère aussi dans presque tous les cas à l'importance d'un leadership et d'une présence de la direction d'école. Cette dernière par sa participation ou encore son soutien moral, matériel et financier (libérations) contribue à la réussite de la mise en œuvre des interventions d'APL développées par les enseignants. Le leadership des conseillers pédagogiques est également rapporté à plusieurs reprises. Ceux-ci ont, en effet, joué un rôle d'appui important dans la structuration des actions, dans la recherche de matériel et de solutions et dans l'accompagnement individualisé des enseignants. Quoique certains semblent avoir eu plus de difficultés, ils ont aussi été des porte-parole de l'APL dans leur milieu. La mobilisation de l'équipe-école est une préoccupation présente dès le début du projet et cette dernière ne peut être imposée. Une autre catégorie de facteurs a été rapportée comment pouvant nuire à la mise en œuvre de l'APL et surtout de la LMM : la rareté des ressources matérielles (difficulté à trouver du matériel pour soutenir les pratiques de la LMM et de l'APL dans le domaine visé), humaines (lourdeur de la tâche des CP et du programme) et temporelles (manque de temps). Les caractéristiques de l'intervention peuvent aussi influencer la mise en œuvre de celle-ci. On réfère à cet égard à l'importance de la continuité avec ce qui se fait à l'école ou encore avec le PFEQ. Dans le même ordre d'idée, l'interdisciplinarité de l'équipe de recherche a été reconnue comme un facteur facilitant, car ceci a apporté un dynamisme qui en a motivé

certain. À l’opposé, certains rapportent que ce type d’intervention peut être limité par la présence d’élèves ayant des difficultés de lecture dans leur classe. Finalement, la mise en œuvre d’une telle démarche n’est pas sans demander des compétences d’intermédiation telles que le partage de l’animation en fonction des expertises de chacun, l’écoute réelle par l’équipe qui anime, l’acceptation des pensées divergentes, la prise en compte de contributions du groupe, la mise en valeur des acquis des participants (ex. matériel déjà développé), l’utilisation de la reformulation, de la synthèse et du recadrage, le recours à une planification flexible et adaptable (hétérogénéité des compétences) et l’utilisation d’exemples tirés de la pratique. À ceci s’ajoute la continuité d’action d’une équipe de recherche qui a toujours assumé une présence active.

### **3. Principales conclusions, pistes de solution et contributions**

La faisabilité et la pertinence du recours à l’APL en classe de français constitue l’une des principales conclusions de la présente recherche, tel que l’a démontré la mise en œuvre des huit situations réalisées d’apprentissage par la lecture. À la lumière des résultats présentés (détaillés en annexe 3), nous pouvons aussi conclure que l’appropriation de l’APL par les enseignants de français semble s’être réalisée d’abord par l’introduction d’activités d’APL en contexte de LMM, puis par l’ajout d’un soutien plus ciblé à l’ensemble de leurs élèves, sans mesure particulière, toutefois, à l’égard des élèves identifiés en difficulté. Il semble que l’arrimage des situations d’APL en contexte de LMM avec l’évaluation des apprentissages constituerait une troisième phase

d'appropriation, afin d'éviter les tâches « prétextes » qui ont finalement peu de lien avec les buts d'apprentissage annoncés.

Cette mise en œuvre a toutefois été possible parce qu'il y a eu un accompagnement soucieux dès le départ de la bonne appropriation des orientations du projet, sans quoi, certains se seraient possiblement désengagés ou le domaine ciblé (français) aurait été mis de côté.

Considérant ces conclusions, quelques pistes émanent : 1) renforcer et valoriser l'intégration de l'APL en contexte de LMM en classe de français; 2) former à l'importance fondamentale des buts d'apprentissage et aux liens qu'ils doivent entretenir avec les modalités et critères d'évaluation; 3) s'engager davantage dans des pratiques inclusives en classe de français; 4) soutenir la constitution d'équipes interdisciplinaires dans les écoles ou commissions scolaires afin de soutenir le développement de l'APL; 5) adapter la grille horaire afin de prendre du temps pour ce travail tout en s'assurant d'un enrôlement collectif sur le même projet, ce qui nécessite une identification des controverses afin de les régler.

Enfin, la principale contribution de nos travaux en termes d'avancement des connaissances demeure le croisement des regards, qu'ils soient disciplinaires, institutionnels ou professionnels. Sur le plan théorique et conceptuel, la valeur du modèle APL dans son ensemble, particulièrement dans le contexte de la LMM, et l'approche collaborative de développement professionnel s'en trouvent renforcées. Sur le plan méthodologique, la présente étude a permis d'élaborer de nombreux outils de recherche (ex. : questionnaire LMM, annexe 2B) et de transfert (ex. : trousse, site [apprendreparlalecture.education](http://apprendreparlalecture.education)). Sur le plan

empirique, il semble désormais manifeste qu'un lien intrinsèque et de plus en plus interactionnel unit *lecture* (réception multimodale) et *écriture* (production multimodale) et que sa prise en compte s'avère désormais incontournable, notamment, mais pas exclusivement, en classe de français.

## **ANNEXE 1**

### **ÉTAT DES CONNAISSANCES**

#### **Contexte**

La situation de lecture en classe de français qui fait l'objet de la présente étude est l'apprentissage par la lecture (APL), en contexte de littératie médiatique multimodale et d'inclusion scolaire. L'apprentissage par la lecture est présent dans tous les cours et directement associé à la réussite scolaire (O'Reilly et McNamara, 2007; Vacca et Vacca, 2002). Introduite à l'école au plus tard à la 3<sup>e</sup> année du primaire, la situation d'APL requiert des élèves qu'ils apprennent sur différents sujets, en lisant divers types de textes, dont les multitextes (Boutin, 2012b), dans le but de réaliser des activités dans des disciplines variées (Cartier, 2006). Un exemple d'APL est de lire des sources variées d'information sur la Chine afin de mieux comprendre le système politique de ce pays et de communiquer sur ce thème dans le journal de l'école. Ce type de lecture demande à l'élève de traiter et d'interpréter les informations lues, de réagir afin de réaliser les activités d'apprentissage et d'apprécier les données sémantiques de manière à s'approprier un savoir dans un champ disciplinaire visé.

Les programmes de formation du domaine « Français, langue d'enseignement » énoncent des attentes à l'égard de l'APL. Par exemple, ils précisent qu'au primaire, « à la fin du 3<sup>e</sup> cycle, l'élève lit efficacement des textes courants et littéraires liés aux différentes disciplines » (MÉLS, 2006a,

p. 75) et qu'au secondaire, l'élève lit pour « s'informer, pour comprendre et effectuer une tâche » (MÉLS, 2006b, p. 95).

Or, l'APL est difficile à réaliser chez les élèves. Au primaire, Guthrie, Schafer et Huang (2001) ont trouvé que seulement 29 % des élèves de 4<sup>e</sup> année arrivaient à apprendre en lisant, alors qu'à 15 ans, ce pourcentage n'est que de 58 % selon l'enquête Pisa 2012 (OCDE, 2013). Par ailleurs, l'APL est peu enseigné par les enseignants. En effet, les enseignants de divers domaines d'apprentissage s'attendent à ce que les élèves apprennent « à lire » en classe de français alors que les enseignants de français traitent la lecture principalement dans le contexte d'analyse de textes littéraires et d'écriture de textes variés (Cartier *et al.*, 2009). Pour soutenir cet apprentissage, entre 2011 et 2013, le MÉLS a proposé au personnel scolaire de tout le Québec une formation sur l'APL dans toutes les disciplines, à travers le Plan d'action pour la lecture à l'école (MÉLS, 2010a).

Dans le contexte actuel de la multiplication et de la diversification des médiums d'informations, l'APL se fait de plus en plus à l'aide des textes illustrés, des multitextes ou des textes augmentés (ex. : livres numériques interactifs), dans la perspective de la littératie médiatique multimodale (LMM). Les modalités de lecture liées aux supports imprimés, mais aussi aux supports numériques sont encore peu étudiées dans le monde scolaire (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a, 2012b, 2012c, 2013; Serafini, 2014).

Également, la présence des élèves identifiés comme handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (HDAA) est en progression dans les classes ordinaires entre 2002 et 2010 (MÉLS, 2010b). Par exemple, elle passe

de 62,5 % à 67,1 % en Estrie et de 54,2 % à 59,5 % en Montérégie, les deux régions visées par cette étude. Dans ces deux régions, c'est respectivement 70 % et 60 % des élèves à besoins particuliers qui sont en contexte d'inclusion scolaire. Les pratiques qui visent le succès du plus grand nombre d'élèves à l'école sont peu connues à ce jour. Pourtant, au Québec, ce sont les orientations prises par la Politique d'adaptation scolaire (MÉLS, 1999; 2010b) et le Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves HDAA, dont la deuxième priorité est de favoriser une meilleure intégration en classe ordinaire (MÉLS, 2008).

Enfin, l'accompagnement et la mobilisation des savoirs chez le personnel scolaire dans le cadre de projet de recherche-action collaborative sont à prioriser dans les projets de formation continue des enseignants (CSE, 2014). La formation continue relevant principalement des conseillers pédagogiques dans les commissions scolaires en collaboration étroite avec leur direction, peu de connaissances permettent à ce jour d'identifier les conditions et facteurs qui facilitent et entravent l'appropriation de pratiques pédagogiques liées à l'APL dans un tel type de projet.

Le présent recherche veut contribuer à répondre à plusieurs des questions soulevées qui correspondent à l'appel de proposition du Programme de recherche sur la lecture et l'écriture (MÉLS et FRQSC, 2014-2015) : 1) en décrivant les pratiques d'enseignement relatives à l'APL en contexte de LMM (Axes 1.1 et 2.4) et d'inclusion (Axe 4.1), pratiques que les enseignants se sont appropriées dans le cadre de l'approche de formation dispensée, 2) en décrivant la relation entre ces pratiques et l'engagement des élèves lors d'APL

en classe de français et 3) en identifiant les conditions et facteurs qui facilitent ou entravent l'appropriation de pratiques et la mobilisation des savoirs dans ce projet (axe 6.1).

### **Cadre théorique**

Le cadre théorique de ce projet de recherche est présenté en deux parties : apprentissage par la lecture et pratiques d'enseignement en classe de français en contexte de LMM et d'inclusion et conditions et facteurs qui facilitent ou entravent l'appropriation de ces pratiques.

#### ***Apprentissage par la lecture et pratiques d'enseignement en classe de français en contexte de LMM et d'inclusion***

Les connaissances sur les pratiques d'enseignement relatives à l'APL sont assez avancées pour proposer au personnel scolaire un modèle explicatif du processus de l'élève dans cette situation d'apprentissage (Cartier, 2007; Cartier et Butler, 2016) et les résultats de quelques études empiriques sur le contexte spécifique de l'APL en classe de français.

- **Modèle explicatif de l'apprentissage par la lecture**

Le modèle explicatif de l'apprentissage par la lecture est inspiré du modèle de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes (Butler et Cartier, 2004; 2018; Cartier et Butler, 2004; 2016). Ce modèle permet de mieux comprendre comment les élèves lisent, apprennent et réalisent des tâches en ayant recours à des textes en relation étroite avec l'activité à réaliser.

Ce modèle conçoit l'aspect multidimensionnel du processus d'APL en interaction avec le contexte dans lequel il se réalise. Ainsi, afin de réaliser avec

succès une situation d'APL, l'élève mobilise un processus complexe qui lui demande : 1) d'interpréter et de réagir aux informations lues; 2) d'apprécier les textes et les informations lus; 3) de traiter l'information de manière à s'approprier un savoir dans un champ disciplinaire. Ce modèle intègre les composantes cognitives, affectives et comportementales reconnues essentielles à l'apprentissage autonome (Rueda, 2011; Zimmerman, 2000) et à la compréhension en lecture (Giasson, 2012; Pressley, 2006).

Dans la situation d'APL, le processus de l'élève se réalise ainsi : lorsque l'élève se voit proposer une activité d'APL, il en interprète d'abord les exigences pour bien comprendre ce qu'on attend de lui (Butler et Winne, 1995). L'élève qui saisit bien ce type d'activité de lecture comprend dès le début qu'il doit lire des textes, en saisir le sens, acquérir de nouvelles connaissances, réaliser des tâches et autoréguler son apprentissage. À la lumière de cette interprétation, il précisera ses objectifs personnels (Pintrich, 2000), lesquels reflètent ses priorités pendant la réalisation d'une activité donnée (Pressley et Afflerbach, 1995). Les objectifs peuvent être variés, c'est-à-dire alignés sur les exigences de l'activité, périphériques à celle-ci, ou contraires à ses visées. Une fois ces objectifs identifiés par l'élève, celui-ci gère son apprentissage en utilisant différentes stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (Cartier, 2006; Pressley et Afflerbach, 1995). Au début de l'activité, ces stratégies servent à planifier les stratégies cognitives et les ressources matérielles. Pendant qu'il réalise l'activité, il met en œuvre des stratégies cognitives qui lui font traiter l'information dans les textes relativement à l'apprentissage à effectuer et aux tâches à accomplir, par exemple, résumer un texte (Vauras, 1991; Weinstein

et Mayer, 1986). Pendant l'activité, l'élève recourt à des stratégies de contrôle qui lui permettent de vérifier l'avancement de son travail et, au besoin, à des stratégies d'ajustement. À la fin de l'activité, l'élève met en œuvre des stratégies d'autoévaluation pour vérifier l'atteinte de ses objectifs et l'efficacité de ses stratégies. Enfin, tout au long de la réalisation d'une situation d'APL, les connaissances de l'apprenant (Flavell, 1979; Noël, 2016; Pressley et Afflerbach, 1995), sa motivation (Viau, 2009) et ses émotions (Meichenbaum et Biemiller, 1992) agissent comme médiateurs entre cette situation et son processus d'APL.

Le modèle explicatif de l'APL permet d'analyser la relation étroite entre ce processus d'APL des élèves et le contexte dans lequel il se réalise. Intégrée à un contexte social, historique, communautaire, culturel et scolaire donné, les pratiques d'enseignement au regard de l'APL jouent un rôle important sur le processus d'APL des élèves (Cartier et Butler, 2016). Ces pratiques ont été identifiées dans le cadre d'une recension des écrits ayant porté principalement sur des études réalisées dans un contexte d'enseignement de la langue anglaise, des sciences, des sciences humaines et des mathématiques (Cartier, 2007) et lors de travaux réalisés avec nos collaborateurs (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino, 2011; Martel, Cartier et Butler, 2014; Cartier *et al.*, 2009; Cartier, Bélanger *et al.*, 2012). Des études sur l'APL au primaire et au secondaire démontrent que les élèves adaptent leur perception et leur engagement lors d'APL selon cinq aspects du contexte : 1) la discipline traitée (Butler *et al.*, 2011; Cartier, Chouinard et Contant, 2011, Martel *et al.*, 2014; Martel et Boutin, 2013), 2) les activités à réaliser (Martel *et al.*, 2014),

3) les sources d'information (Boutin, 2012a), 4) les occasions de le faire (Cartier, 2007) et 5) le soutien des enseignants (Butler *et al.*, 2011; Cartier, Bélanger *et al.*, 2012; Martel *et al.*, 2014).

Toute situation d'APL dépend notamment des buts identifiés dans les disciplines enseignées et comprend des activités, qui doivent respecter trois conditions (Cartier, 2007): 1) être signifiantes pour faire lire et faire apprendre; 2) être motivantes pour soutenir l'engagement (Viau, 2009); 3) être complexes pour favoriser le recours à l'autorégulation de l'apprentissage (Perry, Phillips et Dowler, 2004).

Dans cette perspective, le choix des sources d'information revêt une grande importance. Des critères ont été identifiés à cet égard, pour s'interroger sur la valeur et la pertinence des textes, qu'ils soient informatifs ou littéraires (p. ex., couvrir le sujet traité, être bien écrit, être du niveau de connaissances des élèves, etc.) (Cartier, 2007).

Il importe enfin d'offrir de nombreuses occasions de le faire et un soutien adapté à l'élève afin qu'il puisse bien s'engager dans la réalisation de situations d'APL (Cartier, Butler et Bouchard, 2010; Martel *et al.*, 2014). Ce soutien est requis pour tous, dans une vision de différenciation pédagogique. Les pratiques de soutien peuvent s'inscrire dans des actions ponctuelles (p. ex., discussion et étayage, adaptation de matériel), des démarches guidées (p. ex., utilisation d'un facilitateur procédural) ou des actions soutenues par l'enseignant (p. ex., modélisation de stratégies par l'enseignant) et par les pairs (p. ex., enseignement réciproque) (Cartier, 2007). Quelques-unes des pratiques évaluées tendent à produire des retombées positives sur les performances de

ces élèves, soit : 1) le modelage associé à un facilitateur procédural (Fournier et Cartier, 2011); 2) l'enseignement transactionnel combinant l'enseignement explicite des stratégies de lecture, l'utilisation d'un journal de lecture et les cercles littéraires (Hébert, 2009). Des pratiques d'enseignement de stratégies de compréhension en lecture aux élèves en difficulté ont aussi produit des résultats positifs sur des aspects de l'APL (Cantrell, Almasi, Carter, Rintamaa et Madden, 2010; Swanson, 1999).

- Études empiriques sur l'APL en classe de français

Sur le plan empirique, quelques recherches récentes ont porté sur l'apprentissage par la lecture en classe de français (ou d'anglais), au primaire et au secondaire.

Au primaire, des recherches ont montré l'apport que peuvent avoir des pratiques novatrices d'enseignement pour l'apprentissage du français, dont deux étaient en milieu défavorisé (Cartier *et al.*, 2010; Myre-Bisaillon, Rodrigue et Beaudoin, 2017). Ces pratiques misent sur le soutien à l'autorégulation de l'apprentissage dans une approche d'APL fondée sur la collaboration et la réalisation de projet (Cartier *et al.*, 2010), sur la relation lire-écrire par la différenciation pédagogique, l'enseignement par projet, les pratiques de modelage et l'écriture partagée (Laroui, Morel et Leblanc, 2014), ainsi que sur la littératie par la contextualisation des activités reposant sur l'utilisation d'albums jeunesse (Myre-Bisaillon, Rodrigue et Beaudoin, 2017). Toutefois, ces pratiques ne semblent pas être généralisées en contexte de classe. Une enquête auprès des enseignants du primaire a révélé que la plupart de ceux questionnés offraient peu de soutien pour réaliser ce type de

lecture; ils se contentent de répondre aux interrogations des élèves sur les textes (Martel et Lévesque, 2010).

Au secondaire, les quelques études sur les pratiques des enseignants en classe de français ont montré que les tâches d'APL habituellement proposées aux élèves répondent peu ou peu souvent aux critères de qualité identifiés dans les recherches. Par exemple, lors de lecture, principalement en mathématique, mais aussi en français, l'étude de Cartier et Théorêt (2002) a montré que les tâches demandaient principalement aux élèves de répondre à des questions dont les réponses se trouvent dans le texte. Plus récemment Cartier, Contant et Janosz (2012) ont montré que des situations d'APL en français servaient de prétexte à évaluer ou à faire pratiquer des stratégies de lecture. Les élèves, dans ces situations, mentionnaient utiliser des stratégies de lecture et d'apprentissage qui visaient seulement la compréhension générale du sujet. Dans le cas où les situations d'APL étaient de réels contextes d'apprentissage du français pour les élèves (par exemple, sur la phrase), les élèves mentionnaient vouloir apprendre et traiter l'information en ce sens.

Les quelques recherches qui abordent la question de l'APL en français en contexte d'inclusion scolaire ont surtout porté sur une meilleure compréhension des problèmes des élèves dans des activités de classe. Par exemple, au primaire, des études de cas ont été réalisées, par exemple, auprès d'élèves qui se perçoivent anxieux lors d'APL (De Sève, 2010), qui ont redoublé une année en Haïti (André et Cartier, 2012) ou encore qui sont identifiés en difficulté au Liban (Abdulakarim, 2003). Ces études montrent qu'en général, ces élèves se disent engagés dans les activités d'APL, mais ont

tendance à vouloir mémoriser l'information et à avoir une faible perception de leur compétence. Des études qui ont porté sur les difficultés des élèves de parents immigrants hispanophones ont montré que la difficulté pouvait s'expliquer par leurs faibles compétences en lecture et un manque de connaissances du vocabulaire (Lesaux et Harris, 2017).

Au secondaire, il s'agit principalement d'enquêtes auprès des élèves dans des classes de cheminement particulier de formation (Cartier, 2006), dans des écoles de raccrocheurs (Robert, 2004) ou en contexte anglophone d'inclusion (Butler *et al.*, 2011). Autre exemple, de Miliano, van Gelderen et Slegers (2016) ont étudié l'approche d'une tâche de lecture d'élèves qui ont de faibles performances scolaires. Les résultats indiquent qu'au début de l'activité, la majorité d'entre eux ont bien interprété les exigences de la tâche à réaliser. Toutefois, par la suite, c'est l'attention mise sur la lecture du texte qui a pris de l'importance. Learned (2016), pour sa part, a comparé des élèves éprouvant des difficultés en lecture, avec des élèves performants. Ils ont mis en évidence le rôle du contexte dans la construction des difficultés en lecture des élèves, quels que soient leurs compétences ou leur engagement initial.

Quelques études qui ont visé les pratiques d'enseignement au regard de l'APL en classe de français. En ce qui concerne les situations d'APL, des recherches montrent que les élèves ayant des difficultés semblent avoir peu d'opportunités de lire réellement en classe; le plus souvent, on leur demande de remplir des feuilles d'exercice qui ne requiert que le recours à des habiletés isolées (voir Allington, 2013).

Contant (2002) a étudié les interventions pédagogiques mises en œuvre par les enseignants du secondaire sur l'apprentissage par la lecture, et plus particulièrement l'autorégulation de l'apprentissage dans ce contexte, auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé. Les résultats ont montré que les activités réalisées d'apprentissage par la lecture étaient plus ou moins complexes, non différenciées selon le type de problème des élèves et que peu de soutien en général leur était offert.

Pour ce qui est du soutien, deux études ont porté sur la différenciation pédagogique. Prud'homme, Leblanc, Paré, Fillion et Chapdelaine (2015) ont étudié les pratiques d'une enseignante de 2<sup>e</sup> année du primaire. Les résultats révèlent que la différenciation qu'elle met en œuvre repose sur deux aspects : les stratégies d'enseignement en soient (sources d'information de degrés de difficulté variés, lecture partagée avec les élèves, etc.) et l'exploitation de différents modes de pensées chez les élèves (comme donner des exemples et des contre-exemples). Moldoveanu et ses collaborateurs (2016), pour leur part, ont caractérisé les pratiques de différenciation pédagogiques rapportées être mises en œuvre par 24 enseignants du primaire. Les résultats montrent que les enseignants définissent la différenciation pédagogique de manière variée (par exemple, adaptation des pratiques, variation des façons d'enseigner, etc.) et mentionnent aussi recourir à des pratiques variées, par exemple, ne pas planifier les activités d'apprentissage jusqu'à le faire de manière rigoureuse, piloter l'enseignement sur l'explication des concepts et l'organisation du travail et recourir à l'évaluation formative en diminuant les

attentes en termes de quantité et de qualité du travail demandé, en accordant plus de temps, etc.

Enfin, peu d'études ont été réalisées sur l'appropriation de pratiques relatives à l'APL par des enseignants du primaire et du secondaire en français en contexte de LMM et d'inclusion. Par exemple, au secondaire, une étude réalisée auprès de deux enseignants ayant reçu une formation traditionnelle à l'APL (ateliers) a montré qu'ils ont peu adapté leurs pratiques aux élèves en contexte d'inclusion (Contant, 2009). La situation semble un peu meilleure au primaire, dans le cas où des démarches de développement professionnel d'équipes d'enseignants, soutenues par une enseignante ressource ou un CP, travaillant en collaboration avec les orthopédagogues, ont développé et mis en œuvre des actions véritablement adaptées aux forces et besoins identifiés chez les élèves (Cartier et Bouchard, 2007; Gagnon, 2009).

### ***Conditions et facteurs qui facilitent ou entravent l'appropriation des pratiques d'enseignement de l'APL en classe de français***

Pour étudier les conditions et facteurs qui facilitent ou entravent l'appropriation des pratiques d'enseignement de l'APL en classe de français, le cadre de référence de la sociologie des innovations sera utilisé (Akrich, Callon et Latour, 1986). Ce cadre de référence place la mobilisation des partenaires au centre de l'appropriation de l'innovation (ici, l'APL en contexte de LMM et d'inclusion). La mobilisation est une mise en action des partenaires dans une action où chacun a un rôle déterminé et partagé. Cette mobilisation n'est possible que si les partenaires ont développé une compréhension commune de la problématique, que s'ils l'ont « problématisée ». L'« intéressement » doit être

présent, c'est-à-dire que les participants doivent adhérer aux objectifs et aux moyens. Enfin, on doit parvenir à l'« enrôlement », c'est-à-dire l'adhésion de chacun à son rôle et à celui des autres. Ces trois processus (problématisation, intéressement et enrôlement) peuvent être documentés par l'analyse des controverses observées lors de la mise en œuvre de l'APL, à partir des représentations des participants. Puisque l'APL est présenté dans le cadre d'un projet collectif comprenant des regroupements variés de participants, il est important de saisir le discours des acteurs et de vérifier dans quelle mesure ils ont une problématisation, un intéressement et un enrôlement partagés.

À ce cadre offert par la sociologie des innovations, s'ajoute quatre niveaux de facteurs identifiés par Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montésinos-Gelet et Turcotte (2012) : ces facteurs, en interaction les uns avec les autres, peuvent faciliter ou entraver l'appropriation de pratiques pédagogiques. Niveau 1 : Caractéristiques personnelles des membres (ex. : Butler, 2005; Cartier *et al.*, 2009; Desimone, 2009). Par exemple, les membres peuvent s'intégrer à un projet de développement professionnel afin de répondre véritablement à certains de leurs besoins spécifiques (Durlak et Dupre 2008). Niveau 2 : Environnement scolaire et partenaires sociocommunautaires. Par exemple, les structures organisationnelles, le leadership au regard de la gestion du projet et de la pédagogie et le lien avec le projet. Niveau 3 : Soutien extérieur à l'appropriation de nouvelles pratiques (Cartier *et al.*, 2009; Durlak et Dupre, 2008; Levin et Fullan, 2008). Par exemple, technique, administratif, ou relatif à l'expertise universitaire. Niveau 4. Contenu à s'approprier, par exemple, le fait d'être un projet assorti ou non de ressources supplémentaires.

L'approche d'accompagnement au développement professionnel qui fonde ce projet a été mise au point lors de précédentes recherches-actions réalisées auprès de CP et des enseignants du primaire et du secondaire en prenant en compte ces niveaux de facteurs pouvant faciliter ou entraver l'appropriation de pratiques (Bélanger *et al.*, 2012; Cartier, 2009; Cartier *et al.*, 2009; Cartier, Cartier *et al.*, 2014).

Ces facteurs sont pris en compte dans l'approche de la manière suivante : a) à travers une démarche de résolution de problème soutenant la recherche de pratiques utiles pour répondre aux besoins en APL des élèves dans chaque classe (niveaux 2 et 4), b) la collaboration entre les participants dans des regroupements variés qui respectent les rôles, responsabilités, buts et contextes de chacun (niveaux 1 et 2), c) la mise à profit des expériences et compétences de tous (niveaux 1 et 3), et d) la relation étroite entre ces expériences et compétences et les connaissances issues de la recherche (niveaux 2 et 4). Cette approche mise en œuvre tout au long du projet avec des ajustements successifs permettra d'adapter la démarche d'accompagnement des enseignants en classe de français du primaire et du secondaire.

Divers travaux permettent de documenter les conditions et facteurs qui facilitent ou entravent l'appropriation de pratiques pédagogiques, dont les recherches dans les domaines de l'évaluation de programmes (Wandersman, *et al.*, 2008), du développement professionnel (Butler, 2005; Cartier *et al.*, 2009; Cartier, Boulanger, Tardif et Villeneuve, 2011, Deaudelin *et al.*, 2005) et de l'analyse organisationnelle (Aldrich, 1971; Konrad, 1996). Les entraves et

les facilitateurs qui permettent de mieux comprendre le processus d'appropriation de ces pratiques s'expriment généralement dans les controverses qui traversent les regroupements de participants.

Dans nos travaux antérieurs, les CP et les coordonnateurs ont déjà identifié un certain nombre d'entraves et de facilitateurs pour l'appropriation de pratiques sur l'APL. On trouve parmi les conditions facilitantes : 1) une démarche de résolution de problème soutenant la mise en œuvre de pratiques répondant aux besoins en APL des élèves dans chaque classe, 2) la collaboration entre participants dans des regroupements variés qui respectent les rôles, les responsabilités et les contextes de chacun, 3) la mise à profit des expériences et compétences de chacun, et 4) la relation entre ces expériences et compétences et les connaissances issues de la recherche.

Selon les situations d'appropriation de nouvelles pratiques chez les enseignants, la modulation de ces conditions varie en fonction de la nature des apprentissages à réaliser et de l'encadrement administratif de ces pratiques professionnelles (Bélanger *et al.*, 2012). Il est donc nécessaire de mener de nouvelles recherches pour comprendre comment s'opère une telle modulation des facteurs et des conditions d'appropriation des pratiques dans le cas précis de l'APL et dans le contexte de LMM et d'inclusion.

Ce bilan soulève plus de questions qu'il n'amène de réponses. Il est donc important d'examiner plus à fond ces questions afin de mieux comprendre comment favoriser l'APL des élèves en classe de français en contexte de LMM et d'inclusion scolaire.

## **ANNEXE 2**

### **ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES**

#### **ANNEXE 2A PRÉSENTATION DÉTAILLÉE DES ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES**

Pour atteindre les trois objectifs de la recherche : 1) décrire les pratiques d'enseignement que les enseignants ont mis en œuvre pendant le projet, en lien avec la formation reçue et afin répondre aux besoins identifiés chez leurs élèves au regard de l'APL en contexte de LMM et d'inclusion scolaire; 2) décrire la relation entre ces pratiques d'APL dans ce contexte et le processus d'APL de tous les élèves et leurs résultats à l'activité de français visée et 3) identifier les conditions et facteurs qui facilitent ou entravent l'appropriation de ces pratiques tout au long du projet, le projet a reposé sur un solide partenariat avec la CS du Val-des-Cerfs (CSVDC), auquel s'est ajoutée une nouvelle collaboration avec la CS des Sommets (CSDS).

#### **Type d'étude**

La présente recherche repose principalement sur l'étude de cas multiples (Yin, 2014). Pour atteindre les deux premiers objectifs, huit études de cas intersites permettent de décrire les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les enseignants lors de la formation et leur relation entre ces pratiques d'APL dans ce contexte et le processus d'APL de tous les élèves et leurs résultats à l'activité de français visée. Pour atteindre le troisième objectif, une analyse thématique de contenu a été réalisée (Van der Maren, 2003; 2004).

## **Participants**

Les participants provenaient de la Commission scolaire du Val-des-Cerfs (CSDVC), de la Commission scolaire des Sommets et de trois universités (Université de Montréal, Université du Québec à Rimouski, campus Lévis et Université du Québec à Montréal).

Lors de la première étape, l'ensemble des participants au projet ont été au nombre de 102 (34 adultes et 68 élèves du secondaire) dont 30 adultes (quatre enseignants, 11 conseillers pédagogiques, six directions, une orthopédagogue, quatre bibliothécaires et quatre chercheurs) et 26 élèves du secondaire ont participé directement à la recherche. À la deuxième étape, il y a eu 507 participants au total (47 adultes et 460 élèves), dont 251 ont participé à l'étude (12 enseignants, sept conseillers pédagogiques, 12 directions, deux orthopédagogues, deux bibliothécaires et quatre chercheurs), 20 élèves du primaire et 192 élèves du secondaire.

## **Démarche de recherche-action collaborative**

Deux étapes de recherche-action collaborative ont été franchies pendant le projet. Lors des deux étapes, l'approche de formation a reposé sur une démarche de résolution de problème en quatre phases lors des rencontres de divers regroupements de participants. Ces quatre phases visaient à soutenir les participants dans l'appropriation de connaissances scientifiques et pratiques sur l'APL, la LMM et l'inclusion scolaire, en les intégrant à leurs connaissances et expériences du contexte scolaire authentique.

- Première étape

La première étape a eu lieu entre les mois de septembre et de décembre 2015. Elle a consisté à ajuster une approche de développement professionnel (Cartier, 2016) à la classe de français en contexte de LMM et d'inclusion. L'ajustement a été réalisé par une équipe multidisciplinaire, incluant un enseignant de français et ses élèves. À cette étape, une première mise en œuvre de divers outils et pratiques sur l'APL en classe de français a été réalisée par cet enseignant et un groupe d'élèves. L'approche a été révisée à la fin de cette étape. L'étape 2 a eu lieu entre les mois de mars 2016 et de mai 2017. Huit situations d'APL ont été mises en à l'essai à cette étape. La moitié des situations ont été réalisées par plus d'un enseignant.

Quatre phases étaient comprises dans cette première étape. La première phase visait une compréhension partagée des exigences du projet et des objectifs personnels ainsi que le développement d'un cadre de référence. La seconde phase visait le développement du cadre de référence et la planification de la formation et des outils de collectes de donnée. La troisième phase visait la mise à l'essai de certaines tâches ou de certains matériels dans une classe et la quatrième phase visait à réaliser un bilan de la mise à l'essai. Le tableau ci-dessous présente, pour chaque phase, les objectifs, dates, participants et données récoltées à chacune des rencontres.

**Tableau 1. Démarche de l'étape 1 de la recherche-action collaborative**

	Phase 1 (commission scolaire)		Phase 2 (commission scolaire)					
	27 février 2015	27 février 2015	27 mars 2015	10 avril 2015	29 mai 2015	29 mai 2015	23 juin 2015	30 juillet 2015
Rencontres	Tous	Recherche	Tous	Tous	Tous	Recherche	Recherche	Recherche
Objectif	Présentation et appropriation commune du projet, identifier les besoins de tous les acteurs impliqués	Retour sur la rencontre collective	Présentation de la littératie médiatique multimodale	Présentation de l'apprentissage par la lecture	Retour sur la différence entre apprendre comprendre et les spécificités de l'APL en classe de français	Retour sur la rencontre collective	Rencontre de suivi dans une CS	Planification des phases 3 et 4 de la recherche
Participants	4 chercheurs 1 assistante 7 CP 4 directions 1 ENS 1 bibliothécaire	4 chercheurs et une assistante	1 assistante 4 chercheurs 7 CP 2 ENS 4 directions	1 assistante 3 chercheurs 6 CP 2 enseignants 2 bibliothécaires	4 chercheurs 3 CP 2 ENS 1 bibliothécaire 1 direction	4 chercheurs 1 direction	1 assistante 1 chercheur 3 CP	1 assistante 3 chercheurs
Données collectées	Fiches d'identification Journaux de bord Verbatim (124 pages)	Verbatim (36 pages)	7 enregistrements et 1 doc. Verbatim (88p.) 1 fichier vidéo 12 journaux de bord	7 enregistrements 1 doc. Verbatim (47p.) 17 fichiers vidéo 13 journaux de bord	2 enregistrements et 1 doc. Verbatim (55p.) 19 fichiers vidéo 9 journaux de bord 3 canevas de présentation	1 enregistrement 1 doc Verbatim (65p.)	1 enregistrement 1 doc verbatim (43p.)	1 enregistrement 1 doc. Verbatim (66p.)

	Phase 3 (commission scolaire)							Phase 4 (commission scolaire)	
	25 sept. 2015	25 sept. 2015	26 octobre 2015	27 octobre 2015	29 octobre 2015	15 janvier 2016	15 janvier 2016	26 février 2016	13 mai 2016
Rencontres	Tous	Recherche	Recherche	Recherche	Recherche	Tous	Recherche		
Objectif	Exploration de la compréhension de l'APL et de la LMM en classe de français. Présentations des critères APL et LMM et des outils et pratique, choix	Retour sur la rencontre collective	Rencontre de suivi individuel	Rencontre personnalisée à l'école	Suivi du projet et discussion sur les analyses	Appropriation de pratiques pédagogiques novatrices en lecture en classe de français au primaire et au secondaire	Retour sur la rencontre collective	Finalisation du projet BD / Bilan de l'étape 1 et planification de l'étape 2	Congrès de l'ACFAS
Participants	1 assistante 4 chercheurs 4 CP 2 ENS 2 bibliothécaires 5 directions	1 assistante 4 chercheurs	1 CP 1 chercheur	2 chercheurs 2 ENS 1 direction	1 assistante 4 chercheurs 1 bibliothécaire	1 assistante 4 chercheurs 4 CP 5 directions 3 ENS 1 orthopéda- gogue 2 bibliothé- caires	1 assistante, 4 chercheurs	3 étudiantes 3 chercheurs 6 CP 3 ENS 4 directions 2 bibliothé- caires 26 élèves de la classe	4 étudiantes 3 chercheurs 2 CP 2 directions 2 ENS une dizaine de participants

Données collectées	5 enregistrements 1 doc. Verbatim (99p.) 1 enregistrement 1 doc. Verbatim ENS (APL en français) (52p.) 21 fichiers vidéo 11 journaux de bord	1 enregistrement 1 doc. verbatim (1 9p.)	3 enregistrements 1 doc verbatim (100 p.)	2 enregistrements 1 doc verbatim (50p.)	2 enregistrements 1 doc Verbatim (24p.) Compte rendu de la réunion	1 verbatim (17 pages) 9 journaux de bord 16 fichiers vidéo	1 verbatim (11 pages) Compte rendu de la rencontre	1 verbatim 1 verbatim des entrevues 14 fichiers vidéo 7 journaux de bord Notes de rencontre BD des élèves	1 verbatim de présentations (16 pages) 3 PowerPoint (37 diapo.)
<b>Phase 3 (école)</b>									
Rencontres	<b>7 décembre 2015</b>		<b>14 décembre 2015</b>	<b>15 décembre 2015</b>	<b>18 décembre 2015</b>	<b>12 janvier 2016</b>	<b>21 janvier 2016</b>		
Objectif	Introduction à l'activité		Passation du QAPL Pré	Annotation des textes	Mise en situation scénario	Écriture du scénario	Passation du QAPL post		
Participants	Enseignants, élèves et assistantes		Enseignants, élèves et assistantes	Enseignants, élèves et assistantes	Enseignants, élèves et assistantes	Enseignants, élèves et assistantes	Enseignants, élèves et assistantes		

	<b>Phase 3 (école)</b>					
Rencontres	<b>7 décembre 2015</b>	<b>14 décembre 2015</b>	<b>15 décembre 2015</b>	<b>18 décembre 2015</b>	<b>12 janvier 2016</b>	<b>21 janvier 2016</b>
Données collectées	Courriels pour planification de la rencontre Données LMM 6 fichiers vidéo de la présentation du projet Documents d'interprétation des exigences du projet et réponses des élèves Notes d'observation	Résultats au QAPL Activité réalisée par les élèves et traces des élèves Interprétation de CH1 Observations ET2 & ET5 10 fichiers vidéo	Documents d'annotations et de commentaires utilisés par les élèves 7 fichiers vidéos Notes d'observation	1 verbatim (1 page) 16 fichiers vidéo (2 enseignants, 2 élèves, 7 équipes en action) Notes d'observations	1 verbatim (1 page) 16 fichiers vidéos (2 enseignants, 2 élèves, 7 équipes en action) Observations ET2&ET6	Résultats au QAPL

- Deuxième étape

Tout comme la première étape, la deuxième étape de la recherche comportait quatre phases. La première phase visait une compréhension partagée des exigences du projet et des objectifs personnels ainsi que le développement d'un cadre de référence. La seconde phase visait le développement du cadre de référence et la planification de la formation et des outils de collectes de donnée. La troisième phase visait la mise à l'essai de certaines tâches ou matériels par les enseignants et la quatrième phase visait à réaliser un bilan de la mise à l'essai. Le tableau (2) ci-dessous présente pour chaque phase, les objectifs, dates, participants et données récoltées à chacune des rencontres.

**Tableau 2. Démarche de l'étape 2 de la recherche-action collaborative**

	Phase 1 (commission scolaire)					Phase 2 (commission scolaire et école)			
	11 mars 2016	11 mars 2016	8 avril 2016	8 avril 2016	19 mai 2016	23 septembre 2016	23 septembre 2016	11 novembre	16 décembre 2016
Rencontres	Tous	Recherche	Tous	Recherche	Tous				
Objectif	Présentation du projet, interprétation du projet, objectifs personnels et questions	Retour sur la rencontre collective	La littératie médiatique multimodale et la classe de français au primaire et au secondaire	Retour sur la rencontre collective	L'APL en classe de français au primaire et au secondaire	Appropriation du cadre de référence APL par la planification de la passation du QAPL dans une activité spécifique et du questionnaire MM pour ceux qui le souhaitent	Entrevue avec ENS761 (retour sur l'étape 1)	Analyse et interprétation des données au QAPL et questionnaire LMM	Rencontre par école
Participants	4 chercheurs 1 étudiant 7 CP 6 directions 9 ENS 2 orthopédagogues, 2 bibliothécaires	4 chercheurs 1 assistante	3 chercheurs, 1 étudiant 7 CP 8 directions 11 ENS 2 orthopédagogues 2 bibliothécaires	3 chercheurs 1 assistante	2 chercheurs 5 CP 6 directions 11 ENS 2 orthopédagogues, 3 bibliothécaires	3 chercheurs 5 CP 6 directions 16 ENS 1 orthopédagogue 3 bibliothécaires	1 chercheur et 1 enseignant	4 chercheurs 7 CP 4 directions 12 ENS 3 bibliothécaires	CP : 2 ENS : 1 enregistrement, 1 compte rendu et 1 résumé de la rencontre
Données collectées	7 enregistreurs 1 doc. Verbatim (89p) 21 journaux de bord 10 fichiers vidéo	N.A.	18 journaux de bord 2 fiches d'identification 7 enregistreurs et 1 doc. Verbatim (187p) 15 fichiers vidéo	N.A.	21 journaux de bord 6 enregistreurs et 1 doc. Verbatim (105p) 2 PPT	26 journaux de bord 7 enregistreurs 7 fichiers vidéo et 1 doc. Verbatim (56p)	7 enregistreurs 1 doc. Verbatim (59p)	22 journaux de bord 5 fiches d'identification 1 doc. notes CH2 7 enregistreurs 1 doc. Verbatim (544p) bord 3 canevas de présentation	1 enregistrement 1 doc. Verbatim (66p.)

	Phase 3 (commission scolaire et école)				Phase 4 (commission scolaire et école)			
	3 février 2017	17 mars 2017	17 mars 2017	17 mars 2017	21 avril 2017	21 avril 2017	Juin 2017	Décembre 2017
Rencontres	Tous	École	École	École	Tous	Recherche	École	Tous
Objectif	Planification, mise en œuvre et ajustement des pratiques d'APL	Rencontres par école ou sous-groupe	Rencontres par école ou sous-groupe	Rencontres par école ou sous-groupe	Planification, mise en œuvre et ajustement des pratiques d'APL	Retour sur la rencontre collective	Entrevues individuelles entre un chercheur et un enseignant	Bilan final
Participants	2 chercheurs, 3 CP 4 directions 2 bibliothécaires 9 enseignants	CP -Retour sur la première activité et planification de la deuxième	CP et ENS Planification de la deuxième activité	ENS Retour sur la première activité	4 chercheurs 4 directions 10 ENS 3 CP	3 chercheurs	4 chercheurs 7 ENS 5 DIR	4 chercheurs 7 ENS 2CP 5 DIR
Données collectées	17 journaux de bord PPT CH4 (mobilisation) 12 enregistrements 10 vidéos Verbatim	Notes de rencontre	1 vidéo Verbatim (170p.)	2 enregistrements Verbatim (78p.)	17 Journaux de bord Notes de rencontre CH2 11 enregistrements 10 vidéos Verbatim (134p.)	1 enregistrement	11 enregistrements; 11 transcriptions verbatim (total 252p.)	1 vidéo verbatim (170p.)

## **Outils de collecte de données**

Les outils de collecte de données ont été variés. Pour tous les participants aux rencontres de recherche-action collaborative, l'enregistrement des rencontres sur bandes audio et vidéo, de même que le recours au journal de bord ont été utilisés. Les informations recueillies grâce à ces outils portaient sur : a) la démarche de recherche-action collaborative; b) les connaissances et les pratiques relatives à l'APL mises en œuvre lors de la formation; c) les perceptions et les opinions relativement aux divers aspects du projet, dont notamment l'identification des conditions facilitantes comme les obstacles à l'appropriation de pratiques relatives à l'APL.

Par ailleurs, le matériel utilisé par l'enseignant lors des situations d'APL en classe de français (planification, textes utilisés, consignes, etc.) et les produits permanents des élèves dans ces situations ont été récoltés. Ces outils ont donné accès aux pratiques relatives à l'APL mises en œuvre lors de la formation ainsi qu'aux productions des élèves (traces dans les différentes tâches réalisées) dont les productions finales. De plus, dans quelques exemples de situations d'APL en classe de français, l'enregistrement vidéo de séquences en classe a été réalisé.

Pour les élèves, le Questionnaire Apprendre par la Lecture (QAPL) (Cartier et Butler, 2003) et le questionnaire sur les pratiques en littératie médiatique multimodales (QLMM) (Boutin et Martel, 2015) ont été utilisés. Ils ont permis d'obtenir le point de vue des élèves de leurs pensées et de leurs pratiques lors d'APL et de LMM.

## ***Enregistrement des rencontres de recherche-action collaborative sur bandes audio/vidéo***

Toutes les rencontres du projet ont été enregistrées sur bande audio et vidéo et la plupart transcrites à l'aide du logiciel Word.

Pour la première étape, il s'agit de huit rencontres collectives entre les chercheurs, les CP, les enseignants et les directions (environ 48 heures d'enregistrement au total, soit 533 pages de texte), de six rencontres entre les chercheurs (environ 9,45 heures d'enregistrement au total, soit 372 pages de texte), de six rencontres dans une classe (environ 15 heures d'enregistrement vidéo, soit 45 pages de transcription et cinq pages de synthèses vidéo).

De plus, le projet et la première étape de sa réalisation ont également été présentés lors d'un congrès scientifique. À cette occasion, les témoignages des enseignants et des élèves de l'enseignant de français ciblé à l'étape 1 ont été filmés (environ 6 heures d'enregistrement au total, soit 16 pages de texte).

Pour la deuxième étape, il s'agit de 8 rencontres entre les chercheurs, les CP et les enseignants (environ 60 heures d'enregistrement au total, soit 1 426 pages de texte), de deux rencontres entre les chercheurs (environ une heure d'enregistrement au total), de cinq rencontres en groupe de collaboration (environ 15 heures d'enregistrement vidéo, soit 314 pages de transcription et deux comptes rendus).

- Journaux de bord

En ce qui concerne les personnels scolaires, ils ont rempli des journaux de bord pendant le projet. Le tableau qui suit indique les journaux de bord complétés par les enseignants, les CP et les directions scolaires.

**Tableau 3. Journaux de bord collectés**

#	Fiche iden.	Étape 1						Étape 2							
		27 février 2015	10 avril 2015	29 mai 2015	25 septembre 2015	15 janvier 216	26 février 2016	11 mars 2016	8 avril 2016	19 mai 2016	23 septembre 2016	11 novembre 0216	3 février 2017	17 mars 2017	21 avril 2017
CPA	-	X	-	-	-	-	-								
CPB	-	X	-	-	-	-	-								
CPC	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CPD	-	X	X	X	-	-	-								
CPE	-	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	X			
CPF	X					X	-	-	X	X	X	X	X	X	X
CPG	-	X	-	-	-	-	-								
CPH	-	X	X	X	X	-	X	-	-	-	-				
CPI	-	X	X	X	-	-	-								
DIRA	-	X	-	-	X	X	X	X	X						
DIRB	-	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X
DIRC	-	-	-	-	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X
DIRD	-	-	-	-	-	-	X								
DIRE	X	X	-	-	X	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-
DIRF	X							-	-	-	-	-	-	-	-
DIRG	X							X	-						
DIRH	X							X	-	X	X	X	X	-	X
DIRI	X							-	X	X	-				
DIRJ	X							-	X	X					
DIRK	-							-	-	-	-	-	X	-	-
DIRL	X							-	-	-	X	X	-	-	-
DIRM	-							-	-						
ENSA	X	-	-		-	X	-	X	X	X	X	X			
ENSB	-				X	-	X								
ENSC	-	X	X		-	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X
ENSD	-														
ENSE	-					X	X	X	X	X	-				
ENSF	-							X	X	X	X	X	X	X	X
ENSG	X							X	X	-	X				
ENSH	X							X	X	X	X	-	X		-
ENSI	X							-	X	X					

#	Fiche iden.	Étape 1						Étape 2							
		27 février 2015	10 avril 2015	29 mai 2015	25 septembre 2015	15 janvier 216	26 février 2016	11 mars 2016	8 avril 2016	19 mai 2016	23 septembre 2016	11 novembre 0216	3 février 2017	17 mars 2017	21 avril 2017
ENSJ	X							X	X	X	X	-	X	X	X
ENSK	X										X	-	-	-	X
ENSL	X										X	-	X	-	X
ENSM	X										X	X	-	-	X
ENSN	X										X	X	-	-	-
ENSO	X							X	X	X	X	X	X	X	X
ENSP	X							X	X	-	X	X	X	X	X
ENSQ	X							X	-	X	X	X	X	X	X
ENSR	X							X	-	X	X	X	X	X	X
ENSS	X							-	-	-	X	X	X	X	X
BIBA	-	X	X												
BIBB	-	X	X												
BIBC	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-
BIBD	X				X	X	X	-	-	X	X	X	X	X	-
BIBE	X							-	-	X	X	X	-		

Les questions des journaux de bord étaient semblables pour les enseignants les CP et les directions, avec parfois quelques différences. Voici des exemples de questions de journaux de bord.

**Tableau 4. Exemples de questions à traiter dans les journaux de bord**

Journal de bord 2 27.03.2015	Contrôle pratiques/ milieu	13. <i>Quels sont les éléments importants à retenir de cette journée de partage collectif entre directions, conseillers pédagogiques, bibliothécaire, enseignants, orthopédagogues et chercheurs participants sur le plan des pratiques dans votre école ou votre CS ?</i>
	Identification d'objectifs et de moyens	14. <i>Comment envisagez-vous à ce moment-ci l'intégration de certaines de ces pratiques de LMM à court terme et à moyen terme? Lesquelles et de quelle façon ?</i>
	Contrôle des moyens vs objectifs	16. <i>Dans quelle mesure est-ce que les moyens que j'ai mis en œuvre jusqu'à maintenant m'aident à répondre à mes objectifs sur la LMM? Des ajouts ou ajustements sont-ils à faire à lumière du constat effectué ?</i>
Journal de bord 3 31.04.2015	Contrôle connaissances APL	17. <i>Quels sont les éléments importants à retenir de cette journée de partage collectif entre directions, conseillers pédagogiques, bibliothécaire, enseignants, orthopédagogues et chercheurs participants sur le plan de...</i> • <i>L'explication de l'APL ?</i>
	<i>Contrôle connaissances APL des élèves</i>	• <i>L'engagement optimal des élèves lors d'APL et celui constaté chez les élèves en classe?</i>
	<i>Contrôle connaissances APL/pratiques d'enseignement favorables</i>	• <i>Les pratiques d'enseignement favorables à l'APL : situations et soutien ?</i>
	<i>Contrôle connaissances APL/pratiques d'enseignement actuelles</i>	<i>Les pratiques actuelles des enseignants ?</i>
	Contrôle connaissances APL/ éléments favorables et les défis	18. <i>Quels sont les éléments favorables et les défis relatifs aux défis à relever pour intégrer des pratiques d'enseignement sur l'APL</i>
Journal de bord 4 (29.05.2015)	Contrôle apprentissage APL	1. <i>Comment évaluez-vous votre progression vers l'atteinte de vos objectifs ?</i>
	<i>Planification</i>	2. <i>Comment planifiez-vous votre prochaine année pour atteindre les objectifs que vous poursuivez ?</i>

▪ Questionnaire Apprendre par la lecture (QAPL)

En ce qui concerne les élèves, ils ont eu à répondre au *Questionnaire Apprendre par la lecture* (QAPL) en ligne (Cartier et Butler, 2003) deux fois

dans l'année. En lien avec le modèle de référence sur l'APL, le QAPL permet de préciser les perceptions des élèves concernant leur motivation, émotions, connaissances, stratégies cognitives, stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, au regard d'une activité particulière d'apprentissage et dans le cadre d'un domaine spécifique d'apprentissage (ex. : l'univers social). Les énoncés sont regroupés selon les trois moments de réalisation de l'activité d'apprentissage : au début de l'activité, pendant celle-ci et à la fin. Les élèves répondent à chacun de ces items à l'aide d'une échelle de fréquence de quatre niveaux.

Le QAPL sert aussi d'outil d'évaluation formative afin d'aider les enseignants à ajuster leurs pratiques pédagogiques en fonction des besoins reconnus chez leurs élèves lors de l'analyse de leurs réponses. Depuis 2008, ce questionnaire est disponible sur une plateforme informatique, ce qui permet de collecter les données dans un site Internet. L'analyse est ainsi facilitée. Les données socioscolaires et les renseignements nominatifs ont aussi été collectés pour décrire les caractéristiques des élèves, notamment selon leur situation spécifique (par ex. : en contexte d'inclusion scolaire). Lors de la première étape, le questionnaire a été passé aux élèves par une assistante de recherche. Lors de la deuxième étape, les enseignants, parfois accompagnés par leur CP, ont fait passer le questionnaire.

- Questionnaire sur les pratiques en littératie médiatique multimodale (QLMM)  
Avant l'activité d'APL (une fois dans l'année), les élèves ont rempli en ligne le questionnaire sur les pratiques de littératie médiatique multimodale (LMM) élaboré pour cette recherche par Martel et Boutin (2016). Ce questionnaire

d'une durée d'environ 20 minutes comporte 12 questions à choix multiples sur les pratiques technologiques et multimodales. Les consignes indiquent que certaines réponses sont doubles et que si deux réponses correspondent à la réalité de l'élève, il doit utiliser la réponse qui les combine. S'il ne trouve pas de réponse adéquate, l'élève peut répondre « ne s'applique pas ». Le tableau suivant présente les aspects, propositions, choix de réponse, échelles de réponse et possibilités de réponse pour chaque question du QLMM.

**Tableau 5. Aspects, propositions, choix de réponse, échelles de réponse et possibilités de réponse pour chaque question du QLMM**

Aspects	Propositions	Choix de réponse	Échelles/types de réponse	Possibilités de réponse
Accès aux appareils	6 appareils (ex. : téléphone intelligent)	De manière personnelle/ par l'entremise d'un parent, d'un ami, etc.	Oui/non	4
Outils technologiques utilisés	21 outils (ex. : ordinateur de bureau)	À l'école/dans ta vie personnelle/ À l'école et dans ta vie personnelle/ Ne s'applique pas	-	4
Type de support utilisé pour chacun des médiums	6 médiums (ex. manuels/ ouvrages documentaires)	Format imprimé (support-papier) /format numérique (en ligne, PDF, etc.) Imprimé et numérique et ne s'applique pas	-	4
Fréquence de réalisation des activités	22 activités	Pour l'école/dans ta vie personnelle	À chaque jour/ à chaque semaine/ jamais Plusieurs fois par jour, environ une fois par jour, plusieurs fois par semaine, une fois par semaine et moins, jamais	10

<b>Aspects</b>	<b>Propositions</b>	<b>Choix de réponse</b>	<b>Échelles/types de réponse</b>	<b>Possibilités de réponse</b>
Fréquence d'utilisation des réseaux sociaux	5 réseaux sociaux (ex. : Facebook), une réponse autre avec question ouverte : lequel et une réponse je n'utilise aucun réseau social	-	-	7
Importance accordée à différents aspects présents dans les différents médiums utilisés	6 aspects (ex. : mise en page générale)	-	Aucune/peu/assez/beaucoup	4
Évaluation du niveau actuel de compétences pour effectuer certaines tâches	5 tâches (ex. : un texte seul)	Lire et comprendre/ produire	Pas du tout compétent, peu compétent, assez compétent, très compétent	8

Les cinq dernières questions du QLMM visent à renseigner sur le nom, l'âge, le genre, l'année d'études et le nom de l'école secondaire fréquentée par l'élève.

- Produits permanents des élèves

Pour répondre à l'objectif 3 : décrire la relation entre ces pratiques d'APL en contextes de LMM et d'inclusion et le processus d'APL de tous les élèves et leurs résultats à l'activité de français visée, les traces des élèves ont été collectées. Ces données s'ajoutent aux résultats Pré-Post du QAPL et à ceux du questionnaire sur l'interprétation des exigences de l'activité des élèves.

Lors de la deuxième étape, il été demandé aux enseignants de mettre en œuvre une activité d'APL en classe. À la lumière de leurs réflexions et des résultats au QAPL, certains enseignants ont choisi de mettre en œuvre une deuxième activité.

Les tableaux suivants présentent les différents produits permanents des élèves récoltés et analysés lors des situations d'APL.

**Tableau 6. Produits permanents des élèves lors des situations d'APL**

	Moment de réalisation		
	Au début	Pendant	À la fin
Le verbe <i>19 élèves</i>	19 activités préparatoires 19 SVA	36 textes variés 19 textes sur le verbe 19 QAPL	6 présentations ppt
Les présentations orales <i>19 élèves</i>	18 SVA	18 documents de travail 19 organisateurs graphiques	20 documents synthèses 19 documents bilan
La phrase de base et la phrase interrogative <i>37 élèves</i>	-	36 dossiers d'apprentissage 37 QAPL	32 textes écrits
La classe de mots <i>118 élèves</i>	9 SVA (parties SV) 7 interprétations des exigences de l'activité	12 grilles d'observations du support visuel 12 textes lus 6 feuilles de prises de notes 82 QAPL	7 SVA (partie A) 7 power points 3 vidéos faites par les élèves 5 vidéos d'oraux réalisés par les élèves
Le texte justificatif <i>81 élèves</i>	9 interprétations des exigences de l'activité	48 dossiers sur la justification 70 QAPL	9 textes justificatifs 28 paragraphes justificatifs et leur évaluation par l'ens.
La bande dessinée et le texte justificatif <i>26 élèves</i>	25 QAPL 25 tâches d'interprétation des exigences de l'activité	1 Cahier des commentaires 18 Annotation textes Français 12 Annotation textes sur la BD	19 évaluations

	<b>Moment de réalisation</b>		
	<b>Au début</b>	<b>Pendant</b>	<b>À la fin</b>
Le texte dramatique 75 élèves	-	15 dossiers d'élèves 75 QAPL	3 travaux d'équipe (écriture d'un texte dramatique)
Texte argumentatif 73 élèves	73 QAPL		Cahiers d'APL traités à l'informatique

### **Guides d'entrevues**

À la fin de la première étape, des questions ont été posées aux enseignants et à quelques élèves afin d'accéder à leur expérience dans le projet d'APL. Ces entrevues menées par une chercheuse et les auxiliaires de recherche étaient de type semi-structuré. Des questions générales ont cadré les entrevues. Elles étaient abordées sous forme de discussion dans un ordre pouvant être modifié. Toutes les entrevues ont été filmées avec le consentement des participants. Elles se sont déroulées dans différents emplacements de l'école secondaire accueillant la recherche. Les entrevues des élèves regroupés par équipe de travail (N=7) ont été filmées (environ 1h30 d'enregistrement vidéo au total, soit 52 pages de texte), de même que celles des enseignants et les directions (environ 50 minutes d'enregistrement, soit 18 pages).

Pour les élèves les questions ont porté sur l'appréciation du projet, sur les avantages et les défis qu'ils ont rencontrés ainsi que sur le travail d'équipe, l'interdisciplinarité et les connaissances acquises lors du projet.

Pour les enseignants, aux deux étapes de la recherche, l'entrevue a porté sur leur expérience dans le projet, ainsi que sur les aspects de planification, d'objectifs et de déroulement. Les défis et facteurs facilitants ont également

été questionnés de même que leur appréciation générale. La question de l'interdisciplinarité a également été abordée.

### **Méthode de compilation et d'analyse des données**

Lors des deux étapes du projet, huit études de cas ont été réalisées afin d'atteindre deux objectifs de l'étude, soit : 1) décrire les pratiques d'enseignement sur l'APL en contexte de LMM et d'inclusion que les enseignants en classe de français au primaire et au secondaire se seront appropriées lors de la formation sur l'APL (étape 1, sept. à déc. 2015 et étape 2, entre mars 2016 et décembre 2017); 2) décrire la relation entre, d'une part, les pratiques et l'APL de tous les élèves (processus et résultats à l'activité) (étape 1, sept. à déc. 2015). Cette étude de cas multiples combine des analyses quantitatives (QAPL des élèves) et qualitatives (interprétation des exigences de l'activité, enregistrement de rencontres, journaux de bord, verbatim des enregistrements des entrevues, verbatim des enregistrements vidéo de séquences en classe, planification, matériel utilisé par l'enseignant, traces de l'activité d'APL des élèves).

Parallèlement aux études de cas, une analyse thématique de contenu a permis de répondre au troisième objectif de l'étude soit d'identifier les conditions et facteurs qui facilitent ou entravent l'appropriation de ces pratiques et la mobilisation des savoirs dans ce projet (septembre 2015 à décembre 2017).

Un design d'analyse prétest et post-test sur le processus d'APL avait été prévu dans la planification de l'étude afin d'identifier les perceptions des élèves sur leur motivation, leurs émotions, connaissances, stratégies cognitives, stratégies d'autorégulation de l'apprentissage obtenues au QAPL. Toutefois,

comme il s'agissait d'un contexte de recherche-action collaborative, il a été important de donner le choix aux participants du moment de passation du QAPL. Ainsi, les différents moments choisis (au début, pendant et à la fin de la situation d'APL ne permettent pas d'avoir un devis prétest et posttest. Ce devis permet toutefois d'avoir accès aux moments choisis par les enseignants pour faire la collecte de données sur l'APL élèves pour prendre en compte cette information dans leur enseignement.

### **Méthode de compilation et de codage des données**

Les données recueillies aux rencontres ont été transcrites à l'aide du logiciel Microsoft Word. Les rencontres à la commission scolaire et aux écoles ont été analysées pour répondre à l'objectif 3 alors que les rencontres dans les classes ont été analysées pour répondre aux objectifs 1 et 2.

Pour les objectifs 1 et 2, les textes, avec les réponses aux journaux de bord, ont été traités à l'aide du logiciel QDA Miner. Une analyse thématique a été effectuée (Van der Maren, 2003) à partir de grilles développées en lien avec les thèmes tirés du cadre théorique de pratiques favorables à l'APL (situation d'APL et soutien, voir annexe 2c), qui a été bonifié par le développement de la contextualisation à la LMM et à l'inclusion en classe de français. Cette grille est en développement depuis 2006 (Cartier & Bouchard, 2007) et correspond au cadre conceptuel présenté plus haut. Les analyses qualitatives ont été réalisées en 1) compilant dans des tableaux le nombre de codes pour chacune des composantes et pour chacun des critères afin de déterminer les actions et pensées les plus fréquentes, et 2) analysant la spécificité de ces résultats par une compilation des thèmes propres à chacun des constats. L'analyse a

consisté à faire ressortir l'essentiel du discours, des planifications et pratiques des participants en fonction des grandes questions guidant cette analyse.

Les données obtenues aux passations du QAPL aux élèves ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS et ont fait l'objet de diverses analyses descriptives, afin de répondre aux objectifs de comprendre la relation entre l'APL des élèves et les pratiques des enseignants. De plus, les réponses des élèves dans les tâches ont fait l'objet d'une analyse qualitative à partir d'une grille élaborée à cette fin, reposant sur le cadre de référence (Cartier, 2007). La grille comprend les composantes du processus d'APL : connaissances antérieures, motivation et émotion, autorégulation de l'apprentissage et stratégies cognitives. Ces composantes permettront de mieux comprendre les liens que peuvent avoir les spécificités des diverses pratiques des enseignants et les spécificités des divers groupes d'élèves participants.

Pour l'objectif 3, à partir de thèmes déjà identifiés dans des travaux passés (Cartier et Bélanger, 2012), une grille de codes a été développée pour analyser les données sur les conditions et les facteurs qui facilitent ou entravent l'appropriation des pratiques en lien avec le cadre de référence présenté plus haut. Il s'agit d'un codage mixte puisqu'il y a de nouveaux codes qui émergent selon le contexte étudié. Les thèmes ciblés sont le processus d'appropriation en lui-même : problématisation, intéressement et enrôlement partagé, deux catégories servent à analyser les facteurs qui facilitent ou entravent ce processus; les facteurs humains (ex. : représentation de chacun) et les facteurs techniques (ex. : libération de temps). À la première étape, l'analyse a été réalisée à partir d'un logiciel d'analyse textuelle assistée par ordinateur

(SÉMATO) et à l'aide du logiciel NVivo pour la recherche qualitative. À la deuxième étape, l'analyse a été effectuée surtout à l'aide de QDA Miner. Le livret de codes a été développé tout au long de l'étude par des mesures de la fidélité inter-juges entre deux codeurs jusqu'à l'atteinte d'un taux d'accord jugé suffisant. L'atteinte d'un taux d'accord jugé suffisant a été facilitée par l'élaboration d'une grille qui présente le code, sa description et quelques exemples tirés des citations ayant fait l'objet d'accord inter-juges.

### **Aspects éthiques**

Le présent projet a répondu aux exigences posées par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) de l'Université de Montréal. Le certificat éthique a été obtenu et renouvelé deux fois (CPER-15-016-D(2)).

## **ANNEXE 2B OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES**

### **Questionnaire QLMM - SLAME Mes pratiques technologiques et multimodales**

Chers élèves,

Merci d'avoir accepté de prendre quelques minutes de ton temps afin de remplir ce questionnaire en ligne. Celui-ci est d'une durée de 20 minutes et comprend 12 questions à choix de réponses qui portent sur tes pratiques technologiques et multimodales.

**Les pratiques technologiques et multimodales concernent la façon dont tu utilises la technologie et la multimodalité (combinaison de modes parmi les suivants : texte, images, son et mouvement) afin d'accéder ou de produire du sens.**

Les données recueillies dans le cadre de ce projet demeureront confidentielles et anonymes. L'équipe de chercheurs répond à un code d'éthique en recherche mis en place par l'UQAR et un numéro d'identification sera attribué à chacun des questionnaires complétés. Seule la chercheuse responsable du projet aura accès à la liste des numéros d'identification des questionnaires.

Les données de recherche seront conservées sous clé dans un local de recherche. Une fois le projet terminé et les activités de diffusion en découlant réalisées, ces données seront détruites. Il est possible de te retirer du projet à tout moment en communiquant avec X à l'adresse suivante : X. Sois assuré que si tu décides de te retirer du projet, les données que tu auras fournies seront détruites.

**Note :** Avant de remplir le questionnaire, je souhaite attirer ton attention sur le fait que certaines réponses proposées dans les choix incluent deux éléments de réponse. Si, par exemple, tu lis autant sur format imprimé que sur format numérique, il te faut choisir la réponse qui propose *imprimé ET numérique*. De son côté, la réponse *Ne s'applique pas* te permet d'identifier les éléments pour lesquels tu n'es pas concerné.

**1. Indique si tu as accès aux appareils suivants :**

	... de manière personnelle (c'est-à-dire que ces appareils t'appartiennent)		... par l'entremise d'un parent, d'un ami, etc. (c'est-à-dire que ces appareils te sont prêtés)	
	Oui	Non	Oui	Non
Téléphone intelligent (smartphone)				
Téléphone cellulaire qui n'est pas un téléphone intelligent				
Ordinateur de bureau				
Ordinateur portable				
Tablette numérique (iPad, Samsung Galaxy ou Kindle Fire, etc.)				
Console de jeux vidéo (Xbox, PlayStation, Wii, etc.)				

**2. Sélectionne les outils technologiques que tu utilises :**

	... à l'école	... dans ta vie personnelle	À l'école ET dans ta vie personnelle	Ne s'applique pas
Ordinateur de bureau				
Ordinateur portable				
Tablette numérique (iPad, Samsung Galaxy ou Kindle Fire)				
Téléphone intelligent				
Téléphone cellulaire qui n'est pas un téléphone intelligent				
Smart TV (télévision intelligente)				
Console de jeux vidéo (Xbox, PlayStation, Wii, etc.)				
YouTube, Vimeo, Dailymotion, etc.				
Facebook				
Twitter				
Instagram				
Google+				
Snapchat				
Autres réseaux sociaux (LinkedIn, Pinterest, Reddit, etc.)				
Vidéoconférence (Skype,				

	... à l'école	... dans ta vie personnelle	À l'école <b>ET</b> dans ta vie personnelle	Ne s'applique pas
FaceTime, GoogleHangout, etc.)				
Messages textes (textos)				
Courriels				
Sites Internet d'information (lapresse.ca, radio-canada.ca, etc.) et/ou d'achat (eBay, Amazon, Kijiji, etc.)				
Blogues, forums				
Appels téléphoniques vocaux				

**3. Identifie, pour chacun des médiums énoncés, le(s) type(s) de support que tu utilises.**

	Format imprimé (support papier)	Format numérique (en ligne,PDF, etc.)	Imprimé <b>ET</b> numérique	Ne s'applique pas
Manuels/ouvrages documentaires				
Magazines et journaux				
Dictionnaires et encyclopédies				
Biographies/ autobiographies				
Romans et nouvelles				
Bandes dessinées				

**4. Pour chacune des activités présentées ci-dessous, inscris à quelle fréquence tu réalises ces activités.**

	... pour l'école					... dans ta vie personnelle				
	À chaque jour		À chaque semaine		Jamais	À chaque jour		À chaque semaine		Jamais
	Plusieurs fois par jour	Environ une fois par jour	Plusieurs fois par semaine	Une fois par semaine et moins		Plusieurs fois par jour	Environ une fois par jour	Plusieurs fois par semaine	Une fois par semaine et moins	
Créer des images, des vidéos										
Photographier										
Filmer ou animer des images ou des objets										
Écrire un journal personnel										
Tenir un blogue										
Échanger un courriel, un texto, un appel										
Écouter ou lire un livre, de la musique, un film										
Écouter des <i>podcasts</i> / baladodiffusion (fichiers audio pouvant être téléchargés sur Internet)										
Écrire des nouvelles, de la poésie, un roman, des lettres										
Écrire des chansons										
Mixer ou échantillonner des sons										
Télécharger de la musique, un film										
Utiliser une application qui efface automatiquement les messages que tu envoies (Snapchat, Wickr, etc.)										

	... pour l'école					... dans ta vie personnelle				
	À chaque jour		À chaque semaine		Jamais	À chaque jour		À chaque semaine		Jamais
	Plusieurs fois par jour	Environ une fois par jour	Plusieurs fois par semaine	Une fois par semaine et moins		Plusieurs fois par jour	Environ une fois par jour	Plusieurs fois par semaine	Une fois par semaine et moins	
Communiquer sur les réseaux sociaux (ex : Facebook, Snapchat, Twitter, etc.)										
Lire ou commenter sur un forum de discussion (Reddit, Digg, etc.)										
Jouer à des jeux en ligne										
Jouer à des jeux sur une console de jeux										
Participer à une vidéoconférence (Skype, FaceTime, etc.)										
Effectuer des recherches sur Internet afin de te renseigner sur un sujet										
Utiliser un tableau d'affichage virtuel (Pinterest, Polyvore, etc.) pour collectionner et partager du contenu inspirant ou des choses que tu veux acheter ou faire										
Apprendre avec un tutoriel										

**5. Lequel de ces réseaux sociaux utilises-tu le PLUS souvent ?**

- Facebook
- Twitter
- Instagram
- Google+
- Snapchat)
- Autre réseau social

Lequel ? \_\_\_\_\_

Je n'utilise aucun réseau social

**6. Quelle importance accordes-tu à chacun des aspects suivants présents dans les différents médiums que tu utilises ?**

	Aucune	Peu	Assez	Beaucoup
Mise en page générale				
Caractères typographiques (format, type de police, etc.)				
Illustrations (dessins, photos, etc.)				
Tableaux, figures, schémas				
Extraits vidéo				
Extraits sonores				

**7. Évalue ton niveau actuel de compétence pour effectuer les tâches suivantes :**

	Lire et comprendre...				Produire...			
	Pas du tout compétent	Peu compétent	Assez compétent	Très compétent	Pas du tout compétent	Peu compétent	Assez compétent	Très compétent
un texte seul								
une illustration/ photographie								
un schéma/ graphique/ tableau								
une vidéo/film								
un texte enrichi d'images (texte publicitaire, page Web, bande dessinée, etc.)								

**8. Quel est ton nom ?**

---

**9. Quel est ton âge ?**

12 ans

13 ans

14 ans

15 ans

16 ans

**10. Quel est ton genre ?**

Homme

Femme

**11. En quelle année d'études es-tu présentement ?**

Secondaire 1

Secondaire 2

Secondaire 3

Secondaire 4

Secondaire 5

**12. Quel est le nom de l'école secondaire que tu fréquentes ?**

---

**Merci d'avoir accepté de compléter ce sondage!**

## ANNEXE 2B OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES (suite)

Nom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom de l'activité : \_\_\_\_\_

### Questionnaire Apprendre par la lecture (Cartier et Butler, 2003)

**Pour les questions 1 à 11, pense à l'exemple d'activité d'APL que tu as fait ou que tu as à faire pendant que tu réponds aux questions**

Réfléchis à ce que tu fais et tu penses **AU DÉBUT**,  
quand tu commences à *lire pour apprendre* à l'école ...

En regardant l'exemple d'activité d'apprentissage par la lecture qui accompagne ce questionnaire, demande-toi ...

	Presque jamais	Une fois par mois	Une fois par semaine	Une fois par jour
1. Combien de fois, à l'école m'a-t-on demandé de faire ce genre d'activité : <i>lire pour apprendre</i> sur un sujet ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout	Un petit peu	Assez	Beaucoup
2. Combien de connaissances est-ce que j'ai sur le <u>sujet</u> de l'activité d'apprentissage par la lecture présenté ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout compliquée	Un peu compliquée	Assez compliquée	Très compliquée
3. Selon moi, cette activité d'apprentissage par lecture est ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout	Un petit peu	Assez	Très bien
4. Est-ce que je sais comment faire cette activité d'apprentissage par la lecture ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout	Un petit peu	Assez	Très bien
5. Est-ce que je suis confiant de pouvoir réussir à apprendre en lisant ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. À l'école, lorsqu'on me demande de lire pour apprendre comme dans l'exemple qui est présenté, je pense que je suis capable de bien :	En général			
	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
a) suivre les consignes .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) comprendre ce que je lis .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) trouver l'information importante dans mes lectures.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) me souvenir des informations lues .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) juger de la qualité de mon travail.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Lorsque j'apprends que j'aurai à lire pour apprendre, je suis :	En général			
	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
a) content .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) stressé .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) inquiet .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) détendu.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. <i>Lorsqu'on me demande de lire pour apprendre, je pense que :</i>	En général			
	Presque jamais	Parfois	<i>Souvent</i>	Presque toujours
a) je peux réussir.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) je ne peux pas réussir cette activité de lecture ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) je peux avoir une bonne note .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) cette activité est trop difficile pour moi .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) je réussirai si je travaille fort .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) je réussirai si mon enseignant m'aide .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) je réussirai si j'utilise de bonnes façons de travailler .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) je réussirai seulement si l'activité est facile .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) je réussirai parce que je suis bon en lecture .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) je réussirai parce que je suis chanceux .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Toujours en regardant l'exemple d'activité d'apprentissage par la lecture présenté avec ce questionnaire, demande-toi :**

9. Pour moi, <i>devoir lire pour apprendre</i> c'est :	En général			
	Presque jamais	Parfois	<i>Souvent</i>	Presque toujours
a) intéressant.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) important.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Lorsque j'ai à lire pour apprendre on me demande :	En général			
	Presque jamais	Parfois	<i>Souvent</i>	Presque toujours
a) de lire les textes .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) de trouver des détails ou des faits importants (noms, dates).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) de mieux comprendre le sujet .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) de trouver les informations qui m'intéressent le plus .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) de trouver les idées principales ou les thèmes des textes à lire .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) d'avoir une idée générale sur le sujet .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) de comprendre les informations que je lis .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) de voir comment les informations sur le sujet vont ensemble.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) d'appliquer ce que je lis à différentes situations ou problèmes.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) de mémoriser les informations .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. <u>Moi personnellement</u> , ce que j'essaie de faire lorsque je lis pour apprendre, c'est de :	En général			
	Presque jamais	Parfois	<i>Souvent</i>	Presque toujours
a) finir le plus vite possible .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) travailler avec mes amis .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) bien réaliser l'activité .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) comprendre ce que je lis .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) apprendre sur le sujet .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) lire le moins possible .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) faire plaisir à d'autres personnes ou les impressionner.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) avoir de bonnes notes .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Avant de commencer l'activité d'apprentissage par la lecture, je débute par :	Ce que je fais en général			
	Presque jamais	Parfois	<i>Souvent</i>	Presque toujours
a) seulement lire le texte.....	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) penser aux consignes .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) demander à quelqu'un de m'expliquer l'activité.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) planifier mon temps.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) choisir la façon de compléter l'activité.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) demander à quelqu'un comment je dois faire la tâche.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) faire un plan.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) vérifier la longueur des lectures à faire .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Maintenant, réfléchis à ce que *tu fais et penses*  
**PENDANT** que tu réalises l'activité  
lorsque tu *apprends en lisant*.

13. Lorsque je lis pour apprendre :	Ce que je fais en général			
	Presque jamais	Parfois	<i>Souvent</i>	Presque toujours
a) je regarde les titres, sous-titres, mots-clés, images, cartes ou graphiques.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) je regarde la table des matières, s'il y en a une...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) je lis le résumé d'un chapitre, s'il y en a un .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) je survole le texte .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) je lis le texte mot à mot .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) je porte attention à ce qui est souligné ou en caractère gras, s'il y en a.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) je porte attention aux idées importantes ou aux thèmes.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) je fais une image de ce que je lis dans ma tête ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) je lis à nouveau des paragraphes du texte.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) je copie des parties du texte .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Lorsque je lis pour apprendre :	Ce que je fais en général			
	Presque jamais	Parfois	<i>Souvent</i>	Presque toujours
k) je souligne les informations importantes.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) je prends en note les idées importantes.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) je pense à ce que je sais déjà sur le sujet .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) je résume ce que je lis dans mes mots .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) je pense à des exemples de ce que je lis .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) je pense à appliquer ce que je lis pour résoudre un problème ou répondre à des questions.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q) je regroupe les informations par thème ou sujet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r) je trouve les liens entre les informations .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s) je répète des mots-clés, des détails ou des faits dans ma tête .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t) je fais un dessin qui représente les informations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
u) je lis à nouveau les phrases soulignées dans le	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v) je retiens les mots-clés, les détails ou les faits ..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
w) j'apprends un paragraphe du texte par cœur .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
x) je cherche à trouver le sens de ce que je lis .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. En lisant pour apprendre :	Ce que je fais en général			
	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
a) je vérifie à l'occasion si je travaille bien .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) je ne pense pas à regarder si le travail avance bien .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) je revois les consignes pour être bien sûr que je fais ce qui est demandé .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) je vérifie que j'ai bien complété toutes les lectures .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) je vérifie ce que je comprends et ce que je ne comprends pas des lectures .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) je vérifie si je peux dire quel est le sujet traité dans les textes .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) je vérifie que j'ai bien trouvé l'information importante .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. En lisant pour apprendre :	Ce que je fais en général			
	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
h) je vérifie ce que je retiens de ma lecture .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) je pense au temps qu'il me reste pour faire ce que j'ai à faire .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) je me demande si mes façons de faire sont bonnes .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) je me demande si j'aurai une bonne note .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) je vérifie si mon apprentissage avance bien .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) je me demande si les autres sont contents ou impressionnés par mon travail .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je pense juste au moment où ce travail sera fini .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) je me demande si j'arrive à bien me concentrer .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) je vérifie si je peux appliquer ce que je lis pour résoudre un problème ou répondre à des questions .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Quand j'ai de la difficulté à lire pour apprendre :	Ce que je fais en général			
	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
a) je demande de l'aide .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) j'arrête de travailler et j'abandonne .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) je lis à nouveau les informations dans le texte ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) je lis plus lentement .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) je fais des liens entre les informations .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) je fais des liens entre ce que je lis et ce que je connais sur le sujet .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) j'essaie de mémoriser les informations .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) je revois l'introduction ou le résumé du texte, s'il y en a .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) je porte attention aux mots que je ne connais pas .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Quand j'ai de la difficulté à lire pour apprendre :	Ce que je fais en général			
	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
j) je regarde les titres, les sous-titres, les graphiques, les tableaux ou les images .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) je revois les consignes .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) j'essaie de mieux utiliser mon temps .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) j'essaie d'utiliser de meilleures façons de faire .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Lorsque je suis en train de lire pour apprendre, je suis :	Ce que je fais en général			
	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
a) content .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) stressé .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) inquiet .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) détendu .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) tanné .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Quand je suis stressé, inquiet ou tanné, pendant que je lis pour apprendre :	Ce que je fais en général			
	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
a) je demande de l'aide .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) j'arrête de travailler et j'abandonne .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) je continue à travailler malgré tout .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) je prends une pause et je reprends le travail .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) je prends une grande respiration pour me calmer .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) je me dis que je peux le faire .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) j'imagine à quel point je serai content lorsque j'aurai fini .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) je pense aux problèmes que j'aurai si je ne termine pas .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enfin, réfléchis à ce que tu fais et penses  
à la **TOUTE FIN** de l'activité d'apprentissage par la lecture.

18. Lorsque je finis la <i>lecture pour apprendre</i> :	Ce que je fais en général			
	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
a) je remets ce que j'ai fait sans le réviser .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) je m'assure que j'ai bien fait ce que je devais faire .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) je compare ce que j'ai fait avec les autres élèves .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) je compare ce que j'ai fait avec les consignes .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) j'attends que l'enseignant me dise ce qu'il pense de mon travail .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) je me demande si j'ai appris tout ce que je devais apprendre .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) je pense à comment je pourrais améliorer ma façon de travailler la prochaine fois .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. À la fin de l'activité d'apprentissage par la lecture, je sais que j'ai bien travaillé lorsque :	Ce que je fais en général			
	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
a) j'ai fait de mon mieux .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) j'ai trouvé les idées importantes ou les thèmes des lectures .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) j'ai réussi à bien me concentrer sur le travail .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) j'ai réussi à lire tous les textes .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) j'ai trouvé des détails ou des faits importants (noms, dates) .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) j'ai mieux compris le sujet .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) j'ai trouvé les informations qui étaient intéressantes .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. À la fin de l'activité d'apprentissage par la lecture, je sais que j'ai bien travaillé lorsque :	Ce que je fais en général			
	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
h) j'ai réussi à avoir une idée générale du sujet .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) j'ai compris ce que je lisais .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) j'ai vu comment les informations allaient ensemble .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) j'ai appliqué ce que j'ai lu à différentes situations ou problèmes .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) j'ai mémorisé l'information .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) j'ai fait tout ce qui était demandé dans les consignes .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) j'ai fini à temps .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) j'ai utilisé de bonnes façons de faire .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) j'ai obtenu une bonne note .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q) j'ai fait plaisir à quelqu'un ou je l'ai impressionné .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r) j'ai lu le moins possible .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s) j'ai appris ce qu'il fallait .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Lorsque j'ai fini de lire pour apprendre, je suis :	Ce que je fais en général			
	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
a) content .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) stressé .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) inquiet .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) détendu .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) fier .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) délivré (débarrassé) .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## **ANNEXE 2B OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES (suite)**

### **Projet SLAME**

#### **Journal de bord 1 : Appropriation de pratiques pédagogiques novatrices en lecture en classe de français au primaire et au secondaire**

**Mars 2016**

**Nom :**

1. Quelles sont mes connaissances sur l'apprentissage par la lecture (APL), la littératie médiatique multimodale (LMM) et l'inclusion scolaire?
2. Quels sont les besoins des élèves :
  - a. au sujet de l'APL ?
  - b. au sujet de la LMM ?
  - c. en contexte d'inclusion au sujet de l'APL et de la LMM ?
3. Quels sont les besoins ou les demandes des enseignants et des orthopédagogues au sujet de l'APL, de la LMM et de l'inclusion des élèves sur ces sujets ?
4. Quels sont les acquis que vous avez pour y répondre?
5. Quels sont vos besoins de développement professionnel ?
6. Qu'est-ce que je comprends du projet : « appropriation de pratiques pédagogiques novatrices en lecture » ?
7. Quelles sont les tâches que j'aurai à réaliser pendant le projet ?
8. Quel(s) rôle(s) aurai-je à jouer dans ce projet ?
9. Quels sont les critères qui permettront d'évaluer le succès du projet ?
10. Quels sont mes objectifs de développement professionnel dans ce projet ?
11. Quels moyens est-ce que je compte prendre pour les atteindre ?

## **ANNEXE 2B OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES (suite)**

### **Projet SLAME – Phase 2 Appropriation de pratiques pédagogiques novatrices en lecture en classe de français au primaire et au secondaire**

Entrevue avec la direction :

Intervieweur :

Date d'entrevue :

Durée d'entrevue :

**Remerciement et explication de la démarche d'entrevue :** Nous vous remercions d'avoir accepté de nous accorder cette entrevue importante pour compléter certaines données sur vos pratiques de gestion. L'entrevue est d'une durée de 30 min. et sera en deux phases : phase 1 qui portera sur la validation de certaines informations et phase 2 qui comportera certaines questions.

#### **Annexe 1 : informations personnelles (durée : 5 min.)**

Référez-vous à l'annexe 1 pour valider les informations avec le participant.

#### **Annexe 2 : éléments de controverses identifiées**

Référez-vous à l'annexe 2 pour poser certaines questions sur des éléments identifiés du journal de bord du participant.

D'autres questions possibles :

Question 1 : Décrivez l'expérience que vous avez vécue dans ce projet?

Question 2 : Quel était votre rôle dans ce projet?

Question 3 : Quel soutien avez-vous apporté aux enseignants pour la réalisation de ce projet?

Question 4 : Comment évaluez-vous votre apport à ce projet ?

Question 4 : Quelles pourraient être les améliorations que vous pouvez apporter dans le futur?

**Conclusion :** Nous vous remercions d'avoir pris le temps de réaliser cette entrevue.

## **Appendice 1 : Informations sur le participant**

### **Nom de la personne interviewer**

Expériences :

- Directrice adjointe au secondaire : depuis mars 2012 à l'école secondaire Massey-Vanier, sec. 1, 2 et 3.
- 2011 à 2012 : divers remplacements en direction au primaire et au secondaire
- Conseillère pédagogique : de 2009 à 2012
- Enseignante au primaire en anglais langue seconde : de 2006 à 2009
- Enseignante au secondaire : Janvier 2004 à 2006

Formations :

- Bacc. en études anglaises (U. de Sherbrooke)
- Bacc. en enseignement primaire moyen (U. d'Ottawa)
- Elle a suivi une formation à l'APL de 50 à 60 heures lorsqu'elle était conseillère pédagogique.

**ANNEXE 2C GRILLES D'ANALYSE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT  
SUR L'APL**

Disponible sur demande en contactant la chercheuse principale :  
[Sylvie.cartier@umontreal.ca](mailto:Sylvie.cartier@umontreal.ca)

## **ANNEXE 3**

### **RÉSULTATS**

#### **ANNEXE 3A ÉTUDES DE CAS**

##### **1. LE VERBE**

###### **Contexte**

La situation d'apprentissage par la lecture Le verbe<sup>2</sup> a été pensée et mise en œuvre par Isabelle Drouin, enseignante du primaire, et la conseillère pédagogique Annie Bélisle, en collaboration avec l'équipe SLAME lors de la deuxième étape du projet de recherche. Le but de cette situation d'apprentissage par la lecture était d'apprendre sur le verbe, un contenu d'apprentissage difficile pour les élèves du primaire. Le projet a été réalisé auprès d'un groupe de 23 élèves de quatrième année, dont cinq étaient identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage. Vingt (10f/10g) ont participé à l'étude.

###### **Pratiques d'enseignement à propos de l'apprentissage par la lecture en contexte de LMM et d'inclusion**

Les pratiques d'enseignement sur l'apprentissage par la lecture s'analysent à partir de la situation d'apprentissage dont les compétences visées, l'activité réalisée, les sources d'information traitées et sur le soutien offert.

---

<sup>2</sup> La trousse Le verbe est disponible dans le site Apprendre par la lecture : [apprendreparlalecture.education](http://apprendreparlalecture.education), page Conseiller pédagogique et direction.

### ***Situation d'apprentissage par la lecture : domaines d'apprentissage***

Les compétences visées par cette situation d'apprentissage par la lecture pour le domaine des langues, français, langue d'enseignement, ont été les compétences 1, lire des textes variés (MÉLS, 2006a, p. 74) et 2, écrire des textes variés (MÉLS, 2006a, p. 76) et 3, communiquer oralement (MÉLS, 2006a, p. 80). Il a été demandé aux élèves de travailler en équipe de deux à la création d'un document de type PowerPoint expliquant le verbe, ses caractéristiques et la façon de le repérer. Le but d'apprentissage était d'apprendre sur Le Verbe, dont ses caractéristiques.

Didactiquement, la situation d'apprentissage par la lecture Le verbe est pertinente au regard du Programme de formation de l'école québécoise, cycle primaire (MÉLS, 2006a) puisqu'elle s'inscrit dans la compétence « écrire des textes variés », section « connaissances sur le verbe ». Dans cette situation, les contenus (sections conjugaison et accords) respectent la progression des apprentissages proposée et sont pertinents au regard des compétences et des buts d'apprentissage poursuivis.

Par ailleurs, les intentions et les contenus sont en lien de cohérence avec les textes choisis, lesquels sont adaptés aux élèves (grammaire 2<sup>e</sup> cycle primaire). De plus, ils traitent tous du sujet à l'étude (par exemple, Comment reconnaître un verbe, Simard et Chartrand, 2011). Enfin les nombreuses tâches proposées, par exemple, identifier les verbes dans des phrases simples et un texte continu, et la production finale sont liées de manière cohérente avec les buts d'apprentissage et les textes choisis.

### ***Situation d'apprentissage par la lecture : activité proposée***

L'activité d'apprentissage par la lecture a eu lieu en cinq principales étapes sur une durée de six périodes :

- Réaliser une tâche préparatoire demandant aux élèves de trouver le verbe dans les textes et compléter les deux premières parties du tableau SVA (ce que je Sais, ce que je Veux savoir)
- Lire des textes sur le verbe et ressortir les caractéristiques du verbe à l'aide de Post-it
- Créer un PowerPoint pour expliquer le verbe
- Présenter leur explication aux élèves de la classe, corriger les fautes d'orthographe de leur présentation et de celles des pairs et présenter leur explication à des élèves d'autres classes de l'école
- Compléter la dernière partie du tableau SVA (ce que j'ai Appris)

Globalement, cette activité d'APL était pertinente pour faire apprendre parce qu'elle demandait aux élèves de faire des liens entre leurs connaissances et les informations nouvelles en leur demandant de remplir la colonne S (ce que je Sais) d'un tableau SVA (Trousse, Le verbe). Elle était aussi pertinente pour faire lire, car les élèves avaient à lire individuellement et en collaboration des textes sur le verbe. L'enseignante a proposé aux élèves de lire deux textes de manière individuelle et de partager les informations lues en dyade: « Mais ils avaient d'abord à lire chacun un texte et l'objectif de ça, c'est qu'ils ne se fient pas sur le voisin pour lire » (Activité 1).

Elle était assez complexe parce qu'elle se réalisait sur six périodes de classe, elle offrait différentes façons de traiter l'information « En équipe de 2, [...] ils

devaient lire deux textes, extraire les informations importantes et schématiser le tout à l'aide de Post-it. Possibilité des deux textes » (Activité 1). Elle couvrait par ailleurs l'ensemble de l'information sur le sujet en proposant aux élèves un corpus de textes à lire complet.

Finalement, cette activité d'APL répondait à certains critères de nature motivante parce que l'enseignante avait présenté une vidéo maison initiale intitulée « Le mystère du verbe » (Trousse, Le verbe). Cette vidéo visait à susciter l'intérêt des élèves. Elle annonçait sous forme de bande-annonce le thème du projet Le verbe. Les consignes semblaient être également claires parce qu'elles expliquaient aux élèves les étapes de l'activité. Elle exigeait un engagement cognitif parce qu'elle demandait aux élèves de mettre en œuvre des stratégies de traitement de l'information : « extraire les informations importantes et schématiser le tout à l'aide de Post-it » (Activité 1). L'activité d'APL leur permettait aussi d'interagir et de collaborer en leur demandant d'échanger en équipe de deux sur les textes lus (Trousse, Le verbe). Finalement, la présentation aux autres classes de l'école rendait cette activité d'APL authentique « Ils présentaient en classe, puis à des classes de 3e année, aux collègues de 4e année et dans une classe d'adaptation scolaire » (Activité 1).

***Situation d'apprentissage par la lecture : sources d'information et contexte de LMM***

Les élèves ont eu à lire quatre sources d'information sur le verbe dans cette situation d'APL. Les thèmes et le contenu des sources d'information permettaient d'atteindre les objectifs de l'activité et l'ensemble des informations

qu'ils contenaient étaient justes. Les sujets des sources d'informations multimodales étaient liés entre eux. Il existait un fil conducteur entre les idées de chacun des ensembles multimodaux. Les sources d'information étaient adaptées aux capacités de lecture des élèves, à leurs capacités d'attention des élèves et à leurs connaissances antérieures. Les quatre sources d'informations étaient imprimées et contenaient du texte linéaire écrit et des éléments visuels fixes en noir et blanc (tableaux, illustrations de cases de bandes dessinées, icônes) allant de deux à quatre pages. De plus, ils ont visionné une source d'information visuelle dynamique en couleur comportant du son (clip vidéo).

Les ressources matérielles que l'enseignante a utilisées étaient variées (tableau SVA, textes, vidéo, ordinateur, PPT) « [ENS] Les élèves doivent trouver les verbes dans un texte. [CH] Deuxième étape, ils ont dû trouver les verbes dans un texte. C'est bien ça ? [ENS] Oui c'est ça [CH] Un texte qui était issu d'un manuel scolaire ou de leur manuel ou que tu avais choisi ? [ENS] On a sélectionné dans nos exercices des textes ou des phrases, je laissais les deux pour voir si c'était plus facile avec des phrases simples ou un texte continu » (Activité 1).

### **Soutien au processus d'apprentissage par la lecture des élèves et contexte d'inclusion**

Pour ce qui est du soutien à l'APL, l'enseignante a amené les élèves à formuler leurs connaissances antérieures sur le sujet en leur demandant de remplir la colonne S (ce que je Sais) du tableau SVA et à se fixer des objectifs personnels d'apprentissage en leur demandant de remplir la colonne V (ce que je Veux savoir) (Trousse, Le verbe). Par ailleurs, elle les a soutenus dans leur

interprétation des exigences de l'activité en expliquant aux élèves les étapes de l'activité (Trousse, Le verbe).

Elle a favorisé le travail en équipe en allant d'équipe en équipe pour les questionner et les aider à trouver les informations importantes dans les textes (Trousse, Le verbe). L'enseignante a également soutenu les élèves dans la mise en œuvre des stratégies cognitives qui consistaient à lire les textes et à traiter l'information en sélectionnant les informations importantes et en les organisant à l'aide de Post-it (Trousse, Le verbe) en ayant recours à la modélisation. De plus, « [Un chercheur résume] "En équipe de deux. Ils se sont vu attribuer chacun deux textes différents, ils devaient lire ces textes-là, extraire les informations importantes et schématiser le tout à l'aide de Post-it." [Isabelle répond] "Oui" » (Activité 1). Elle les a soutenus dans la mise en œuvre des stratégies de réalisation de l'activité. « [Un chercheur résume] Et c'est ensuite qu'ils ont été invités à créer le PowerPoint. Les verbes, ses caractéristiques, les façons de le repérer, puis ils ont présenté ensuite à des classes de 3e année et à des collègues de 4e année et dans une classe d'adaptation scolaire [...] [Isabelle répond] "C'est ça" » (Activité 1).

Pour soutenir les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, l'enseignante a amené les élèves à ajuster leurs stratégies de réalisation de l'activité et à coévaluer leurs productions finales et celles de leurs pairs en leur demandant de corriger, dans la mesure du possible, les fautes d'orthographe (Trousse, Le verbe).

Elle a soutenu la performance des élèves en leur demandant d'écrire ce qu'ils ont appris à la suite de cette activité dans la colonne A du tableau SVA (ce que j'ai Appris) (Trousse, Le verbe).

Sur le plan motivationnel, l'enseignante a soutenu la perception de la valeur de l'activité en présentant aux élèves une vidéo maison pour susciter leur intérêt : sous forme de bande-annonce de film, la vidéo mettait en scène Isabelle et une collègue planifiant l'activité et Isabelle lors de la mise en œuvre de l'activité auprès de ses élèves. Elle a aussi proposé de présenter devant les élèves d'autres classes leurs produits finaux.

Enfin, quelques actions différenciées ont été mises en œuvre auprès des équipes qui avaient plus de difficulté : « Mais c'est sûr que je les aidais, je le questionnais, dans le fond ç'a été de semer le doute par la question. Est-ce que tu penses que tu as trouvé toutes tes informations ? Comment tu as fait pour trouver toutes tes informations? Je trouve que tu es allé vite, tu es champion, mais qu'est-ce que tu as retenu, t'es capable de me le dire, de me l'expliquer à moi ? S'il n'était pas capable, ben comment tu vas faire pour l'expliquer à ton voisin ? C'était comme plus des petites capsules comme ça autour des équipes où je voyais que c'était plus difficile. » (Entrevue)

### **Processus d'apprentissage par la lecture des élèves**

Le QAPL a été rempli pendant l'activité. Les réponses des élèves à la question du QAPL sur les stratégies cognitives montrent que lorsqu'ils apprennent par la lecture, la majorité d'entre eux a rapporté chercher à trouver le sens de ce qu'ils lisent (14/19) et porter attention à ce qui est souligné ou en caractère gras, s'il y en a (14/19). Ils étaient aussi très nombreux à avoir déclaré porter attention

aux idées importantes ou aux thèmes (13/19), regarder les titres et les sous-titres, mots-clés, images, cartes ou graphiques (13/19), faire une image de ce qu'ils lisent dans leur tête (13/19), lire à nouveau des paragraphes du texte (13/19), prendre en note les idées importantes (13/19) et penser à appliquer ce qu'ils lisent pour résoudre un problème ou répondre à des questions (13/19). Un peu plus de la moitié des élèves a déclaré lire le texte mot à mot (12/19) et se répéter des mots-clés, des détails ou des faits dans leur tête (11/19). Plus de la moitié a rapporté lire le résumé d'un chapitre s'il y en a (10/19), souligner les informations importantes (10/19), regarder la table des matières, s'il y en a une (10/19), penser à ce qu'ils savent déjà sur le sujet (10/19) et résumer ce qu'ils lisent (10/19). Près de la moitié d'entre-deux a mentionné lire à nouveau les phrases soulignées dans le texte (9/19), copier des parties du texte (9/19), trouver des liens entre les informations qu'ils veulent retenir (9/19) et retenir les mots-clés, les détails ou les faits (9/19). Aucune des stratégies ne se distingue des autres, ce qui réjouit Isabelle.

En ce qui a trait aux connaissances antérieures des élèves sur le sujet, la majorité des élèves a répondu savoir « assez » bien comment faire cette activité d'apprentissage par la lecture (16/19) et avoir « assez » de connaissances sur le sujet de l'activité d'apprentissage par la lecture (12/19). Moins de la moitié d'entre eux a trouvé cette activité d'apprentissage par la lecture « assez » complexe (6/19).

Les traces d'élèves dans les activités témoignent qu'ils ont complété toutes les colonnes du tableau SVA. Lors de la réalisation de l'activité préparatoire, ils ont lu et surligné le texte lu. Ils ont également mis en œuvre la stratégie de

traitement de l'information qui consiste à présenter les informations sur le verbe à l'aide de Post-it. Finalement, les traces mettent en évidence que les élèves ont réalisé en équipe des PowerPoint.

Des constats généraux peuvent être posés concernant les apprentissages des élèves réalisés au regard des contenus d'apprentissage visés. D'abord, les réponses au tableau SVA illustrent que plusieurs élèves possédaient déjà une bonne connaissance déclarative des caractéristiques du verbe au début de l'activité.

De plus, certains élèves éprouvaient des difficultés à acquérir (et intégrer de manière personnelle) les contenus visés. Par exemple, il est possible de remarquer une reprise presque textuelle des informations contenues dans les sources d'information données à lire dans les PowerPoint. Il en va de même sur les Post-it. Toutefois, certains élèves parvenaient tout de même à classer leurs informations de manière pertinente et en fonction des deux intentions de travail (caractéristiques et repérage). Ces constats rejoignent ceux de l'enseignante dans l'entrevue « C'est pas pire que si je l'avais enseigné, dans le sens que ça a bien été. Je pense qu'ils étaient contents de prendre en charge leur apprentissage. Je pense que dans le contexte de grammaire, ils sont capables de sélectionner l'information. Mais de là à la réintégrer et à la mettre dans leur mot dans le PowerPoint, ça, ça m'a [...] un peu déçue... Je m'attendais à découvrir comment eux ils ont débloqué, pour m'en parler dans leurs mots, mais j'ai réalisé qu'ils utilisaient beaucoup les mots de grammaire et qu'ils n'étaient pas capables de [les] maîtriser pour eux » (Entrevue).

Isabelle observe dans ces tâches que les élèves recourent difficilement à leurs connaissances antérieures sur les stratégies pour les mobiliser efficacement pendant la réalisation de l'activité. Elle conclut cette situation d'APL en indiquant : « Mes élèves sont heureux de leur travail et de le présenter aux autres. L'an prochain, quand je vais faire le travail, je vais apporter trois modifications au projet Le verbe : 1) Je vais demander comme tâche finale d'être capable de donner un exercice aux autres, pas seulement de présenter. Il y aura sûrement une meilleure réussite et assimilation de la matière, 2) Je vais faire plus de rétroaction au fur et à mesure des lectures et 3) Je vais tester leurs connaissances apprises avec le verbe sur un autre sujet moins vu en classe comme les mots invariables, exemple l'adverbe » (Journal de bord).

### **Recommandations de l'équipe de recherche**

Les recommandations de l'équipe de recherche sur la situation d'APL en soit seraient de proposer la réalisation de productions variées afin d'augmenter la complexité de cette activité et le recours à divers modes de communication (du texte, mais aussi des images fixes ou mobiles, voire du son). De plus, la mise en relation de cette activité avec les autres activités de la classe ainsi que la possibilité de poursuivre des buts multiples et variés permettrait d'augmenter la nature motivante de l'activité.

Dans le même ordre d'idées, l'équipe de recherche proposerait de donner plus de choix aux élèves afin de favoriser leur perception de contrôlabilité dans la réalisation de l'activité. Il serait aussi pertinent de les soutenir dans la mise en œuvre des stratégies de planification de l'activité concernant la gestion de

temps, l'organisation du travail et le choix des stratégies cognitives à utiliser pour réaliser l'activité.

L'idée soulevée par Isabelle en fin de projet d'obliger les élèves à penser à un exercice à proposer aux autres élèves permettant d'observer concrètement l'acquisition des caractéristiques du verbe et surtout leur transfert dans des tâches secondes est didactiquement très prometteuse.

## **2. LES PRÉSENTATION ORALES**

### **Contexte**

La situation d'apprentissage par la lecture Les présentations orales<sup>3</sup> a été pensée et mise en œuvre par Isabelle Drouin, enseignante du primaire, et la conseillère pédagogique Annie Bélisle, en collaboration avec l'équipe SLAME lors de la deuxième étape du projet de recherche. Les buts de cette situation d'apprentissage par la lecture étaient d'apprendre sur les présentations orales, de parler en public de manière générale et d'être un meilleur communicateur. Le projet a été réalisé auprès d'un groupe de 23 élèves de quatrième année du primaire, dont cinq étaient identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage. Vingt élèves (10f/10g) ont accepté de participer à l'étude.

Cette situation d'apprentissage par la lecture a été réalisée avec ses élèves après une première Le verbe dont le but était d'apprendre sur ses caractéristiques, un contenu d'apprentissage difficile pour les élèves du primaire. Les résultats au Questionnaire apprendre par la lecture (QAPL) et les constats faits à la suite de cette première situation d'APL ont amené Isabelle à poursuivre le but ici de les soutenir dans la mise en œuvre de stratégies de lecture tout au long de cette activité d'APL. Isabelle trouvait que certains d'entre eux ne savaient pas nommer ce qu'ils faisaient, par exemple, le survol. De plus, elle s'aperçoit que lorsqu'ils ne comprennent pas le texte, au lieu d'utiliser des stratégies qu'ils connaissent déjà, ils demandent l'aide de leurs voisins. Au QAPL, seuls huit élèves mentionnaient survoler le texte souvent ou presque

---

<sup>3</sup> La trousse Les présentations orales est disponible dans le site Apprendre par la lecture : [apprendreparlalecture.education](http://apprendreparlalecture.education), page Conseiller pédagogique et direction.

toujours, alors que selon elle, cette stratégie était utilisée par un plus grand nombre d'élèves. Elle raconte : « Parce que tu sais, comme le mot survol. [Je demande à un élève] : " Bien qu'est-ce que tu fais quand tu reçois un texte ? " [L'élève me répond] : " Bien je le regarde ... j'ai lu les sous-titres [...] ". À travers ça, ils ont fait ressortir d'autres stratégies [qui peuvent correspondre au survol] » (verbatim). À la suite de ce constat, elle mentionne, en référence à la situation précédente Le Verbe, « Je vais faire plus de rétroaction au fur et à mesure des lectures » (Journal de bord). C'est ce qu'elle a prévu faire pour la réalisation de cette deuxième situation d'APL Les présentations orales.

### **Pratiques d'enseignement à propos de l'apprentissage par la lecture en contexte de LMM et d'inclusion**

Les pratiques d'enseignement sur l'apprentissage par la lecture s'analysent à partir de la situation d'apprentissage dont les compétences visées, l'activité réalisée, les sources d'information traitées et sur le soutien offert.

#### ***Situation d'apprentissage par la lecture : domaines d'apprentissage***

Les compétences ciblées dans cette situation d'apprentissage pour le domaine des langues, français, langue d'enseignement, ont été la compétence 1, lire des textes variés (MÉLS, 2006a, p. 74) et la compétence 3, communiquer oralement selon des modalités variées (MÉLS, 2006a, p. 80).

Didactiquement, la situation d'apprentissage par la lecture sur les présentations orales est pertinente au regard du Programme de formation de l'école québécoise, cycle primaire (MÉLS, 2006a). Les deux compétences ciblées (lire des textes variés et communiquer oralement) sont vraiment travaillées puisqu'un soutien est offert quant aux stratégies de lecture nécessaires aux

tâches et des connaissances et stratégies sont travaillées en ce qui a trait à la communication orale. Dans cette situation, les contenus respectent la progression des apprentissages proposée et sont pertinents au regard des buts visés. Il importe de relever le souci de l'enseignante de rester dans le programme : « [Dans certains contenus des textes], il y avait les stratégies d'écoute, des stratégies de communiquer avec son corps. Moi je [...] dois rester avec mon programme » (Entrevue).

### ***Situation d'apprentissage par la lecture : activité proposée***

L'activité d'apprentissage par la lecture a eu lieu en six étapes principales sur une durée de dix périodes :

- Faire un retour avec les élèves sur les résultats obtenus au QAPL réalisé sur la situation Le verbe pour faire le point sur leurs stratégies cognitives
- Survoler le document qui comprend l'ensemble des textes sur le sujet de l'activité, identifier un titre
- Réaliser le tableau SVA (ce que Sais, ce que je Veux savoir et ce que j'ai Appris) sur le sujet de l'activité
- Mettre à l'essai de sept stratégies cognitives<sup>4</sup> (prédire, activer les connaissances antérieures, reconnaître la structure comparative, reconnaître la structure descriptive, comprendre les mots nouveaux, se poser des questions en lisant et identifier une idée principale explicite) les unes après les autres permettant de lire neuf textes sur les présentations orales selon la démarche suivante : visionner une vidéo présentant une stratégie, lire le

---

<sup>4</sup> D'autres stratégies cognitives ont été proposées aux élèves en vue de faire des choix individuels (voir trousse Les présentations orales sur le site [Apprendreparlalecture.education](http://Apprendreparlalecture.education)).

document de travail de façon individuelle et en équipe et traiter l'information sur les présentations orales. Pour la reconnaissance de la structure comparative, recourir à la pratique guidée, pour la définition des mots nouveaux et l'identification des idées principales, modéliser

- Préparer et réaliser les présentations orales (recettes de cuisine).  
L'enseignante les a filmées.
- Compléter un bilan d'apprentissage (tâche être un bon communicateur)

Cette activité d'APL remplit certains critères de pertinence pour faire lire en demandant aux élèves de le faire en mode individuel et collaboratif sur des sujets traités en lien direct avec l'objectif de l'activité. Elle est aussi pertinente pour faire apprendre puisqu'elle demande aux élèves de faire des liens avec les connaissances qu'ils ont déjà sur le sujet à l'aide du tableau SVA (Trousse, Les présentations orales) et entre les différents éléments d'information des textes.

Cette activité répondait également à trois critères de complexité. Elle se réalisait sur dix périodes de cours (Trousse, Les présentations orales), elle poursuivait plusieurs buts et elle couvrait l'ensemble de l'information sur le sujet réparti à travers les neuf textes à lire (Trousse, Les présentations orales). Elle offrait par ailleurs différentes façons de traiter l'information, les élèves pouvaient annoter les textes ou utiliser des Post-it : « [un chercheur demande] "Le fait de mettre des mots dans les marges ou de mettre des Post-it, est-ce que c'était libre ou c'était une stratégie qui était fortement suggérée ? [...] " On a des traces d'élèves qui n'ont rien fait. " [L'enseignante répond :] C'était libre » (Activité 2).

Cette activité d'APL remplissait enfin certains critères de nature motivante. Elle demandait aux élèves de faire des choix, par exemple, ils avaient le choix des

stratégies cognitives à mettre en œuvre : « [un chercheur demande] Ok, puis dans la dixième section, c'était sur le lexique des mots nouveaux, est-ce que les élèves devaient obligatoirement remplir cette section-là ou c'était au choix ? [l'enseignante répond] Au choix. Sois que j'ai lu des mots nouveaux, sois qu'on avait sorti les mots qu'ils n'avaient pas compris. Après ça ils étaient libres de les continuer au besoin » (Activité 2). Cette situation d'APL permettait aussi d'interagir et de collaborer lors de travaux en équipe : « Ils se mettaient en équipe et ils discutaient à savoir : est-ce c'est vraiment juste orateur, est-ce que c'est juste auditeur ? » (Activité 2). De plus, elle pouvait être signifiante aux yeux des élèves parce qu'ils ont effectué une présentation qui a été filmée : « Ben je pense qu'ils étaient quand même contents de faire le défi » (Activité 2). Enfin, cette situation demandait aux élèves en engagement cognitif parce qu'ils avaient à réaliser une synthèse de leurs apprentissages (Trousse, Les présentations orales).

***Situation d'apprentissage par la lecture : sources d'information et contexte de LMM***

Lors de la lecture des textes et de traitement de l'information, les élèves ont eu à lire neuf textes sur Les présentations orales et à regarder sept vidéos sur les stratégies de lecture, le thème est en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise (MÉLS, 2006a). Les sujets des sources d'information étaient liés entre eux, il existait un fil conducteur entre les idées de chacune des sources et l'ensemble des informations était juste. Le contenu des sources d'information permettait d'atteindre le but de l'activité.

Toutefois, les textes choisis étaient complexes (site AlloProf ou autres sites Internet) et nombreux pour les élèves : « Puis je pense qu'il y avait trop de textes. S'il y a une dernière chose, je pense qu'à la fin, ils étaient tannés de lire. Moi je voyais qu'il y avait de nouvelles choses à sortir, mais ils l'ont comme pas vu, pas sorti, parce que pour eux ça revenait au même » (Activité 2). L'enseignante les a adaptés en ce sens : « [...] J'en ai adapté un peu [...] » (Entrevue).

Les sources d'information étaient sur support imprimé. Certaines n'avaient que du texte linéaire écrit, d'autres comportaient en plus des éléments visuels fixes en noir et blanc (tableaux) ou des éléments visuels fixes en couleur (illustrations, photographies). Une source d'informations combinait texte linéaire écrit, contenu visuel en noir et blanc (illustrations) et en couleur (illustrations, photographies). Sept sources d'informations visuelles dynamiques et sonores (capsules vidéo) sur les stratégies de lecture ont aussi été visionnées.

### ***Soutien au processus d'apprentissage par la lecture des élèves et contexte d'inclusion***

Pour ce qui est du soutien à l'APL des élèves, l'enseignante les a amenés à formuler leurs connaissances antérieures sur le sujet en leur demandant de remplir la colonne S (ce que je Sais) du tableau SVA (Trousse, Les présentations orales). Elle les a également amenés à se fixer des objectifs personnels à partir de la colonne V (ce que je Veux apprendre) : « Les élèves ont rempli une fiche SVA [...] Dans le fond qu'est-ce qu'on va découvrir ou pas » (Activité 2). De plus, l'enseignante a soutenu les élèves dans la mise en œuvre de stratégies de

gestion des ressources matérielles (Trousse, Les présentations orales) ainsi que de gestion du travail d'équipe.

L'enseignante a aussi soutenu les élèves dans la mise en œuvre de stratégies cognitives en visionnant des vidéos sur les stratégies. « C'est un peu ça le support que j'ai donné. Je me suis assurée qu'avant [de lire], on se fasse des rappels [de stratégies] [...] Je les ai toutes guidées comme ça et je pense qu'à la lecture, ça les a aidés » (Activité 2). Ce soutien aux stratégies cognitives est plus explicite dans cette activité que la première qu'elle a réalisée avec ses élèves : « Dans le fond [...] pour la première tâche, je trouvais que j'avais comme abandonné mes élèves [...] cette fois-ci j'ai comme fait un retour sur les stratégies de lecture avant chaque période [...]. J'ai été plus explicite dans mes enseignements » (Activité 2). Elle a par exemple modélisé et offert de la pratique guidée.

L'enseignante a aussi soutenu la mise en œuvre de stratégies de réalisation de l'activité en modélisant la construction de lexiques (Trousse, Les présentations orales).

Pour soutenir les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, l'enseignante a amené les élèves à contrôler et à ajuster leurs stratégies de réalisation de l'activité en leur demandant de réfléchir à leurs forces et à leurs défis en communication orale (Trousse, Les présentations orales). L'enseignante a aussi amené les élèves à autoévaluer la réalisation de l'activité en leur demandant de remplir la tâche « Être un bon communicateur » (Trousse, Les présentations orales). De plus, elle a soutenu la performance des élèves en lien avec leurs

connaissances sur le sujet en leur demandant de remplir la colonne A (ce que j'ai appris) du tableau SVA.

Sur le plan motivationnel, l'enseignante a soutenu la perception de la valeur de l'activité ainsi que la perception de contrôlabilité à réaliser l'activité et à utiliser les stratégies des élèves en leur donnant le choix de réaliser certaines tâches dont les lexiques : « Ils étaient libres de les continuer, au besoin » (Activité 2). Ils avaient aussi le choix de stratégies cognitives lors de la lecture des textes, ils pouvaient utiliser ou non la stratégie des Post-it (Trousse, Les présentations orales). Quelques actions différenciées ont été mises en œuvre pour soutenir les élèves en contexte d'inclusion. Isabelle a offert un soutien individualisé au besoin lors des lectures : « Je me suis installée pour la synthèse avec mes deux élèves [en difficulté]. Et, pour une autre tâche aussi, il y avait un autre petit garçon qui était tout seul et je voyais que c'était difficile [...] Il s'était mis à la tâche, alors je suis allée l'aider [...] On a fait la lecture à deux parce que [...] qu'il est supposé avoir une synthèse vocale, mais dans ce cas-là, il ne la voulait pas. C'était ardu : lire les tableaux pour lui » (Entrevue).

### **Processus d'apprentissage par la lecture des élèves**

La passation du QAPL a eu lieu pendant la réalisation de l'activité. Les réponses des élèves à la question du QAPL sur les stratégies cognitives montrent que lorsqu'ils ont appris par la lecture, la majorité d'entre eux a rapporté porter attention aux idées importantes ou aux thèmes (15/19). Ils étaient aussi très nombreux à avoir déclaré regarder les titres, les sous-titres, les mots-clés, images cartes ou graphiques (12/19), faire une image de ce qu'ils lisent dans leur tête (12/19), porter attention à ce qui est souligné ou en caractère gras, s'il

y en a (11/19), penser ce qu'ils savent déjà sur le sujet (11/19), lire à nouveau les phrases soulignées dans le texte (11/19) et chercher à trouver le sens de ce qu'ils lisent (11/19). Un peu plus que la moitié des élèves a déclaré lire à nouveau des paragraphes du texte (10/19), trouver les liens entre les informations qu'ils veulent retenir (10/19) et retenir les mots-clés, les détails ou les faits (10/19). Près de la moitié des élèves a déclaré lire le résumé d'un chapitre, s'il y en a (9/19), lire le texte mot à mot (9/19), penser à des exemples de ce qu'ils lisent (9/19) et répéter les mots-clés, des détails ou des faits dans leur tête (9/19).

Pour ce qui est des connaissances antérieures, La majorité d'entre eux a déclaré avoir assez de connaissances sur le sujet (13/19) et savoir assez bien comment faire cette activité d'apprentissage par la lecture (13/19).

Les traces des élèves dans les activités montrent qu'ils ont rempli le tableau SVA, qu'ils ont lu les textes dans le document de travail et mis en œuvre différentes stratégies cognitives (Post-it, soulignement, encadrement, titres et sous-titres). Elles montrent aussi qu'ils ont organisé graphiquement les informations, qu'ils ont rempli le bilan des apprentissages et qu'ils ont rempli la structure comparative de synthèse des apprentissages.

### **Recommandations de l'équipe de recherche**

Les recommandations de l'équipe de recherche seraient de proposer de réaliser des productions variées afin d'augmenter la complexité de cette activité. De plus, la mise en relation de cette activité « apprendre sur les présentations orales » avec les autres activités de la classe ainsi que la possibilité d'offrir des

butés variés et de réaliser une production authentique permettraient d'augmenter la nature motivante de l'activité.

L'équipe de recherche proposerait de soutenir l'apprentissage autorégulé des élèves, par exemple, dans l'interprétation des exigences de l'activité afin de s'assurer de la compréhension de tous les élèves et dans leurs stratégies de planification.

Pour augmenter la qualité didactique, il serait bénéfique de remettre en question le choix des textes (nombre), d'augmenter encore davantage le soutien offert aux élèves et d'assurer une complète cohérence entre les apprentissages réalisés sur la communication orale et les tâches d'évaluation proposées. En ce qui a trait à la littératie médiatique multimodale (LMM), le recours à tous les modes de communication pourrait être bonifié, tout comme l'utilisation de la vidéo comme moyen d'apprentissage et de rétroactions tout au long de la situation.

### **3. LA PHRASE DE BASE ET LA PHRASE INTERROGATIVE**

#### **Contexte**

La situation d'apprentissage par la lecture La phrase de base et la phrase interrogative<sup>5</sup> a été planifiée par Marc Pinard avec la collaboration de la conseillère pédagogique Éleine Richer et l'équipe SLAME. Elle fait suite aux constats émis lors de la réalisation d'une première situation d'APL Les classes de mots (voir l'étude de cas qui suit). Marc est l'un des participants SLAME qui jugent avoir le plus progressé et fait progresser ses élèves (même dans l'épreuve finale) grâce aux tâches d'APL proposées.

Lors de la 2<sup>e</sup> situation d'APL, Marc visait à aider les élèves qui avaient des difficultés en lecture. En effet, à la question au QAPL portant sur leurs stratégies cognitives en lien avec la première situation, le plus grand nombre d'entre eux, dans ses deux groupes, avaient rapporté porter attention à ce qui est souligné ou en caractère gras (23/34), lire le texte mot à mot (22/34) et chercher à trouver le sens de ce qu'ils lisent (20/34). Par ailleurs, un grand nombre d'élèves a déclaré regarder les titres et les sous-titres, les mots-clés, les images, les cartes ou les graphiques (19/34), trouver les liens entre les informations qu'ils veulent retenir (19/34) et lire à nouveau les paragraphes du texte (18/34). À la fin de la première situation, les constats de Marc étaient que ses élèves n'étaient pas en mesure de cibler les informations pertinentes dans

---

<sup>5</sup> La trousse La phrase de base et le phrase interrogative est disponible dans le site Apprendre par la lecture : [apprendreparlalecture.education](http://apprendreparlalecture.education), page Conseiller pédagogique et direction.

les textes et faisaient plutôt du « copier-coller » des informations principales, sans s'assurer de la compréhension du sujet.

Fort de ce constat, il a ciblé, lors de la deuxième situation, le soutien à l'identification des informations importantes dans les textes et le résumé. La présente situation a été réalisée auprès de deux groupes d'élèves de première secondaire dont les deux groupes comprenaient 27 élèves. Au total, 11 élèves étaient identifiés en difficulté par l'enseignant. Les élèves qui ont accepté de participer à l'étude sont pour le 1<sup>er</sup> groupe 15 élèves (8f/7g) et pour le deuxième 18 (7f/11g).

### **Pratiques d'enseignement à propos de l'apprentissage par la lecture en contexte de LMM et d'inclusion**

Les pratiques d'enseignement sur l'apprentissage par la lecture s'analysent à partir de la situation d'apprentissage dont les compétences visées, l'activité réalisée, les sources d'information traitées et sur le soutien offert.

#### ***Situation d'apprentissage par la lecture : domaines d'apprentissage***

Les compétences ciblées dans le domaine d'apprentissage du français, langue d'enseignement étaient la compétence 1, lire et apprécier des textes variés (MÉLS, 2006b, p. 97) et la compétence 2, écrire des textes variés (MÉLS, 2006b, p. 108). Les buts d'apprentissage étaient : reconnaître deux types de phrases (phrase de base et phrase interrogative), utiliser la bonne ponctuation, écrire une variété des types de phrases et améliorer le style d'un texte, rédiger une introduction à partir d'exemple et contre-exemple (par exemple, une introduction ennuyeuse et une où l'on s'adresse à un destinataire), écrire des textes avec des phrases uniquement déclaratives positives et écrire le même

texte avec des phrases variées. « Le but c'était vraiment de travailler surtout l'introduction, c'est là qu'en secondaire 1 je veux focaliser un petit peu plus... » (entrevue).

Cette situation d'APL respecte la progression des apprentissages, donc le contenu visé est pertinent « Utiliser le modèle de la phrase de base (ou phrase P) comme outil d'analyse pour comprendre et interpréter des phrases et pour construire, formuler autrement, ponctuer et réviser ses propres phrases [...] » (MÉLS, 2006b, p. 132). Didactiquement, la situation proposée est non seulement cohérente, parce que les intentions d'enseignement et le contenu d'apprentissage visé convergent vers les buts, mais aussi parce que l'activité proposée et les tâches d'évaluation sont liées entre elles et de manière pertinente à ces intentions et à ces buts.

### ***Situation d'apprentissage par la lecture : activité proposée***

L'activité d'APL s'est déroulée selon les neuf étapes principales réalisées sur huit périodes :

- Lire de courts textes pour réviser la phrase de base
- Modéliser la démarche d'identification du groupe sujet (GS), du groupe verbal (GV) et du groupe complément de phrase (GCP) et les manipulations syntaxiques
- Faire une série d'exercices : identification du GS, du GV et du GCP et correction en classe, manipulations syntaxiques et correction en classe, identification du GS, du GV et du GCP et les manipulations syntaxiques et correction par l'enseignant, identification du GS, du GV et du GCP et correction et notation par l'enseignant

- Lire un texte en mode individuel sur la phrase interrogative et faire un retour collectif
- Résumer par écrit les apprentissages réalisés sur la phrase interrogative, remettre à l'enseignant et faire retour fait en classe
- Faire un exercice d'identification des types de phrase et de transformation de phrases déclaratives en phrases interrogatives
- Lire l'introduction de texte et répondre à une question
- Lire un texte et écrire de deux phrases interrogatives en lien avec ce texte,
- Rédiger une introduction et la faire corriger par l'enseignant

L'activité d'APL présente certains critères de pertinence pour faire apprendre parce qu'elle demande aux élèves de faire des liens avec leurs connaissances antérieures. En effet, l'activité débute par une tâche qui demande aux élèves de lire de courts textes pour réviser la phrase de base. Elle demande aussi de lire en lien avec l'objectif de l'activité.

Elle est de faible niveau de complexité en ne répondant qu'à deux des cinq critères, soit celui qui consiste à être réalisée sur plusieurs périodes (huit périodes) et poursuivre plusieurs buts (ici deux buts). Enfin, cette situation d'APL respecte certains critères de nature motivante, car elle demande à l'élève de fournir un engagement cognitif (réaliser des exercices, les corriger, écrire des phrases, etc.) et de faire quelques choix (par exemple, une situation d'écriture parmi trois choix à la fin de l'activité). De plus, elle permet de collaborer et d'interagir, par exemple, lors des moments de correction en classe. Elle est aussi en lien avec d'autres activités de la classe.

### ***Situation d'apprentissage par la lecture : sources d'information et contexte de LMM***

À propos des sources d'information, elles comprennent trois textes portant sur la grammaire : « Ça été plus de notre propre cru parce que ça c'était déjà un document qu'on avait bâti, il y avait quelques années. Mais quand la CP y avait jeté un coup d'œil avec moi, elle le trouvait beaucoup trop chargé ». « On s'était inspiré pas mal, si ma mémoire est fidèle, d'Alloprof » (entrevue). Les cahiers d'élève regroupent les exercices accomplis en classe et certains textes leur ayant servi à compléter ces exercices. L'analyse des textes proposés montre qu'ils semblent être adaptés au niveau de première secondaire.

### **Soutien au processus d'apprentissage par la lecture des élèves et contexte d'inclusion**

Pour ce qui est du soutien à l'APL des élèves, l'enseignant a soutenu la motivation des élèves, la perception de contrôlabilité, en leur permettant de faire des choix parmi trois mises en situation d'écriture d'une introduction.

Il a par ailleurs soutenu la mise en œuvre de stratégies cognitives des élèves en donnant des exemples et en modélisant au tableau, par exemple, la démarche d'identification du GS, du GV et du GCP et les manipulations syntaxiques. « J'ai fait quelques exemples en modélisation au tableau. [...] Comme c'était une notion qui avait été vue pas mal dans les années, je voulais juste m'assurer que tout le monde comprenait bien la consigne puis après ça, je les ai laissés aller de la même façon ».

Il a fait réaliser aux élèves divers exercices afin de soutenir la mise en œuvre de stratégies de réalisation de l'activité suivie de vérification en classe de la

compréhension des élèves. En individuel, les élèves ont eu à résumer leurs apprentissages. L'enseignant fait ensuite un retour en grand groupe pour faire quelques ajustements. « Après ça, il y avait la tâche de vérification en APL qui a été faite, c'est-à-dire que là on leur a demandé de créer un résumé de ce qu'ils ont appris sur la phrase interrogative [...]. Ils me le remettaient et après ça, moi quand j'en avais fait la vérification, il y avait retour en grand groupe pour faire les ajustements ».

Sur le plan des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, l'enseignant a corrigé avec les élèves les exercices (stratégie de gestion de la performance) et a fait un retour collectif avec eux à propos des divers textes lus dans l'activité, par exemple, sur la phrase interrogative (stratégies de contrôle). Enfin, la performance a été soutenue à la fin de chaque tâche par la correction de l'enseignant.

Dans cette situation d'APL La phrase de base et la phrase interrogative, Marc visait à aider les élèves qui ont des difficultés en lecture en modélisant les stratégies visant à identifier les mots importants et à résumer ce qui a été lu.

### **Processus d'apprentissage par la lecture des élèves**

Les réponses à la question du QAPL sur les stratégies cognitives pour ses deux groupes d'élèves combinés ont été collectées à la fin de cette situation. Les résultats montrent que le plus grand nombre d'élèves a rapporté se faire une image de ce qui est lu dans sa tête et lire à nouveau des paragraphes du texte (17/33). À propos de l'identification des informations dans le texte et le résumé ciblées par le soutien aux élèves un moins de la moitié d'entre eux a répondu :

souligner les informations importantes (15/33), prendre en note les idées importantes (11/33) et résumer ce qui est lu (11/33).

De manière générale, l'analyse des tâches dans les cahiers des élèves montre qu'ils semblent bien réussir les exercices et apporter les corrections nécessaires lorsqu'une erreur est commise. L'enseignant affirme qu'un réel apprentissage a été fait, que la compréhension est présente chez les élèves, et que ceci se traduit même dans l'examen de fin d'année. « Ça été très bien réussi sauf à de rares exceptions [...], en général là, beaucoup mieux réussi que la première activité » (ENS entrevue).

### **Recommandations de l'équipe de recherche**

Les recommandations de l'équipe de recherche seraient de proposer de réaliser une variété de productions afin d'augmenter la complexité de cette activité et de favoriser leur perception de contrôlabilité en leur permettant de faire plus de choix. Afin d'augmenter la nature motivante de l'activité d'APL, divers choix s'offriraient : être davantage reliée aux intérêts des élèves, proposer des productions authentiques, offrir plus de choix et permettre plus de collaboration entre les élèves. Il serait aussi suggéré de soutenir les élèves dans leur interprétation des exigences de l'activité, dans leur fixation des objectifs personnels et dans la mise en œuvre plus poussée des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage telles que la planification et l'autoévaluation.

En ce qui a trait à la littératie médiatique multimodale (LMM), l'enseignant a ajouté le visionnement de capsules à la lecture de textes, mais il n'y a pas eu de travail explicite sur la « lecture » de vidéo dans le contexte de l'APL. Enfin,

l'activité a eu recours à l'exposé oral qui convoque plusieurs modes de communication.

L'équipe de recherche proposerait de considérer davantage la LMM dans la situation, notamment en proposant des lectures et des exercices sous des formes autres que textuelles (vidéo, schémas) ou en suggérant des productions finales variées. En ce sens, les ressources matérielles utilisées pourraient également être davantage variées (tableau SVA, textes, vidéo, ordinateur, logiciels).

## **4. LES CLASSES DE MOTS**

### **Contexte**

La situation d'apprentissage par la lecture Les classes de mots<sup>6</sup> a été pensée et mise en œuvre lors de la deuxième étape du projet de recherche. La situation d'apprentissage par la lecture a été réalisée par quatre enseignants de français, Guy Trépanier, Esther Laroche, Marc Pinard, Mélanie Marcotte et une enseignante en Arts, Véronique Roberge, avec la collaboration de la conseillère pédagogique Éline Richer et l'équipe SLAME. Elle avait pour but d'apprendre à rédiger un scénario/sketch en utilisant leurs connaissances sur les classes de mots.

Pour tous les enseignants, le Questionnaire Apprendre Par la Lecture a été rempli au début de la réalisation de la situation d'APL Les classes de mots. Les résultats les ont guidés dans le choix de soutien à apporter aux élèves pendant cette activité. À la lumière des résultats obtenus, principalement sur les stratégies cognitives, Guy voulait aider les élèves à développer des stratégies cognitives, et Marc et Ester visaient à aider les élèves qui ont des difficultés en lecture et Mélanie et Véronique avaient pour but d'améliorer la lecture chez ses élèves.

Guy a réalisé cette situation d'APL auprès d'un groupe de 15 élèves de deuxième secondaire. De ce nombre, quatre élèves étaient identifiés en difficulté d'apprentissage et deux avaient repris une année. Onze élèves de ce groupe ont participé à l'étude (5f/6g). Guy a choisi de travailler sur les classes

---

<sup>6</sup> La trousse Les classe de mots est disponible dans le site Apprendre par la lecture : [apprendreparlalecture.education](http://apprendreparlalecture.education), page Conseiller pédagogique et direction.

de mots pour permettre à ses élèves de développer des stratégies qui parviennent à réduire leurs erreurs d'orthographe grammaticales (Planification, Guy).

Marc et Esther ont réalisé cette activité en collaboration. Marc a réalisé cette situation d'APL auprès de deux groupes d'élèves de première secondaire dont le premier comprenait 27 élèves dont 17 élèves (9f/8g) participaient à l'étude. Le deuxième était aussi constitué de 27 élèves et parmi ceux-ci, 19 (7f /12g) ont participé à l'étude. Dans ces deux groupes, 14 élèves étaient identifiés en difficulté par l'enseignant.

Esther de son côté, a réalisé cette situation d'APL auprès de deux groupes de deuxième secondaire dont l'un était composé de 30 élèves, ceux qui ont participé à l'étude étaient au nombre de 22 (10f/12g) et l'autre groupe comprenait 29 élèves dont 20(12f/8g) ont accepté de participer à l'étude. Dans ces deux groupes, des élèves en difficulté d'apprentissage ont été identifiés par l'enseignante et l'école. Marc et Esther visent à guider les élèves davantage dans les lectures (Rencontre 11-11-2016).

Mélanie et Véronique (enseignante du domaine des Arts), pour leur part, ont collaboré à réaliser cette situation d'APL de manière interdisciplinaire auprès de deux groupes dont l'un était un groupe de concentration Arts et communication, composé de 26 élèves dont 15 (9f/6g) ont participé à l'étude et l'autre était un groupe de concentration Scientifique de 21 élèves dont 14 (6f/8g) ont participé à l'étude. Dans ces deux groupes, 17 élèves étaient identifiés en difficulté d'apprentissage selon l'école. Mélanie a choisi de travailler Les classes de mots pour améliorer la lecture chez ses élèves (JDB, 23 septembre 2016).

## **Pratiques d'enseignement à propos de l'apprentissage par la lecture en contexte de LMM et d'inclusion**

Les pratiques d'enseignement sur l'apprentissage par la lecture s'analysent à partir de la situation d'apprentissage dont les compétences visées, l'activité réalisée, les sources d'information traitées et le soutien offert.

### ***Situation d'apprentissage par la lecture : domaine d'apprentissage***

Les compétences visées dans cette situation d'apprentissage par la lecture pour le domaine des Langues, français, langue d'enseignement, a été la compétence 1, lire et apprécier des textes variés (MÉLS, 2006b, p. 97), 2, écrire des textes variés (MÉLS, 2006b, p. 108) et 3, communiquer oralement selon des modalités variées (MÉLS, 2006b, p. 119). Pour le domaine des arts, la compétence 1, créer des images personnelles a été visée (MÉLS, 2006b, p. 404).

Didactiquement, dans la situation d'apprentissage par la lecture Les classes de mots, le but d'apprentissage principal est d'apprendre à écrire un mot correctement orthographiquement et grammaticalement selon la classe de mots auquel il appartient, ce qui est pertinent au regard du programme. Dans cette situation, les contenus respectent la progression des apprentissages proposée et sont pertinents au regard des compétences visées et des objectifs poursuivis : « déterminer l'appartenance à une classe de mots en s'appuyant sur le contexte syntaxique du mot dans le groupe et, au besoin, sur des critères de forme et de sens » (Rapport didactique). Par ailleurs, le déroulement de l'activité est conforme aux objectifs établis. Le soutien de l'enseignant et la tâche d'évaluation sont liés de manière cohérente avec l'intention d'enseignement

ainsi qu'avec le contenu d'apprentissage visé et les textes choisis (rapport didactique).

### ***Situation d'apprentissage par la lecture : activité proposée***

L'activité d'apprentissage par la lecture a eu lieu en cinq étapes principales pour une durée de dix périodes :

- Réaliser la mise en situation de l'activité d'apprentissage par la lecture à partir des tâches préparatoires
- Faire visionner divers vidéos sur les classes de mots, former des équipes et faire piger un mot
- Lire les textes et traiter l'information sur la ou les classes de mots auxquels le mot choisi appartient
- Rédiger un scénario/sketch pour introduire le mot et la ou les classes de mots auxquels il appartient
- Présenter le sketch portant sur le mot et la ou les classes de mots choisis

De manière générale, l'activité était pertinente pour faire lire les élèves de manière individuelle des textes pour réaliser les différentes activités d'apprentissage « Lectures autonomes selon ce que les élèves ont planifié » (Guy, Activité1) et pour faire lire en collaboration « Lecture en équipe les textes sur les classes de mots » (Esther, activité 1). Elle fait aussi lire en lien avec les objectifs de l'activité. Elle était aussi pertinente pour faire lire en lien avec les objectifs de l'activité pour apprendre sur Les classes de mots. « Il y avait des textes qui étaient mis à la disposition des élèves après qu'ils [...] aient choisi leur classe de mots ». Ils en ont lu, oui, quelques-uns et moi j'avais mis à la disposition des élèves [...] plein de cahiers d'exercices, en hommage, de

maisons d'édition. « Ces cahiers-là ont quand même des notions de base avant les exercices ». Ils avaient tout ça également à leur disposition pour être capable d'aller chercher l'information [...] pour compléter et pour bâtir leurs exemples, aussi parce qu'il y en avait pas mal de bâtis d'avance. C'était pour pas qu'ils aient trop à chercher à ce niveau-là » (Marc, activité 1).

L'activité était aussi pertinente pour faire apprendre, en favorisant la mise en liens entre les connaissances antérieures des élèves et le sujet à l'étude, lorsque les élèves ont réalisé l'activité préparatoire Les classes de mots qui leur demandait de lire des textes, de visionner des vidéos sur les classes de mots et lorsqu'ils ont complété le S (ce que je Sais) du tableau SVA. « Les élèves ont rempli en équipe un tableau SVA et une description de l'activité. La description de l'activité tenait en un tableau de quatre cases : description, objectifs, tâches, critères de réussite » (Guy, activité 1).

Cette activité était assez complexe en satisfaisant trois critères sur cinq : elle se déroulait sur dix périodes de cours, «La situation d'APL a duré huit cours (40-45 minutes) plus deux cours de présentations orales» (Guy, activité 1), elle couvrait l'ensemble de l'information sur le sujet à partir des textes sur les différentes classes de mots proposés par les enseignants, et elle permettait d'utiliser différentes façons de traiter l'information de textes multimodaux, par exemple, trouver des informations sur leur mot et les classes de mots associés, et compiler les informations sous la forme de leurs choix (graphique, schéma, tableau) (Trousse, Les classes de mots). « En équipe, les élèves ont réalisé un document (affiche, carte mentale, capsule vidéo, etc.) pour expliquer à leurs

camarades comment reconnaître au moins une classe de mots et pour expliquer la règle qui justifie chacun de leurs accords » (Magog, activité 1).

Finalement, cette activité d'APL possédait plusieurs aspects qui la rendaient de nature motivante. Elle exigeait un engagement cognitif de la part des élèves en leur demandant de recueillir les informations décrivant les classes de mots, en expliquant leur démarche pour reconnaître leur classe de mots, en rédigeant à l'ordinateur un sketch pour introduire la classe de mots (Trousse, Les classes de mots). De plus, ils avaient à poser des questions aux autres élèves lors des présentations « Ils ne prenaient pas de notes, mais moi j'avais ciblé les élèves qui devaient poser au moins deux questions. [...] Je leur avais dit : " préparez-vous deux questions pour les équipiers qui sont en avant. [...] C'était quand même assez pertinent parce qu'ils étaient quand même capables de cibler les difficultés rencontrées par l'équipe qui parlait en avant » (Marc, activité 1). De plus, elle leur permettait de faire des choix pour réaliser leur présentation par exemple, « Il y en a qui avaient des présentations PowerPoint, d'autres des présentations carton, d'autres des présentations au tableau, d'autres ont travaillé en sous-groupes. C'était varié » (Marc, activité 1).

L'activité leur permettait de collaborer et d'interagir en leur demandant de travailler en équipe pour la réalisation de différentes activités d'apprentissage (Trousse, Les classes de mots). « Ils prenaient leurs notes personnelles [lors des lectures], ensuite ils faisaient un retour en équipe pour valider » (Véronique et Mélanie, activité 1)

L'activité d'apprentissage était de nature motivante parce qu'elle était reliée aux autres activités de la classe. « C'est sûr que ça a valu la peine [de faire cette

activité], parce que quand je suis revenue après sur cette notion-là [lors d'une autre activité], je peux dire [...] à peu près à 80 %, que les élèves [avaient] acquis les classes de mots » (Véronique et Mélanie, activité 1).

Finalement, elle proposait une production finale à caractère authentique, comme les vidéos, les affiches et les sketches. « On voulait que [...] les élèves dans le fond soient capables de transmettre leurs connaissances aux autres élèves, par les vidéos pour le groupe d'art et communication, puis avec le sketch [...] avec le groupe [...] en sciences » (Mélanie, activité 1).

***Situation d'apprentissage par la lecture : sources d'information et contexte de littératie multimodale***

Lors de la lecture des textes et du traitement de l'information, les élèves ont eu à lire 22 sources d'information sur *Les classes de mots* dont 13 textes et neuf vidéos. Les sujets de ces sources étaient liés entre eux et il existait un fil conducteur entre ces sujets. L'ensemble de l'information contenue dans les sources était juste. Le contenu des sources permettait d'atteindre l'objectif de l'activité. Le thème principal des sources d'information était en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise (MÉLS, 2006b). Certains documents étaient des textes écrits, linéaires imprimés, d'autres étaient numériques et comportaient du texte écrit linéaire et du contenu visuel numérique dynamique (capsule vidéo sur YouTube) et comportait du texte écrit linéaire, des illustrations fixes en couleur (figures) et du son (paroles).

### ***Soutien au processus d'apprentissage par la lecture des élèves et contexte d'inclusion***

Pour ce qui est du soutien au processus d'apprentissage par la lecture, les enseignants ont amené les élèves à formuler leurs connaissances antérieures sur le sujet des classes de mots en leur demandant de remplir la colonne S (ce que je Sais) du tableau SVA et à partir de la réalisation de la tâche prétest de grammaire. Cette tâche était la suivante : « L'enseignant demande aux élèves, de façon individuelle, de lire un extrait de conte contenant des erreurs d'accord, de corriger ces erreurs et d'identifier en gras les classes de mots auxquelles appartient le mot corrigé dans un Document statistique » (Trousse, Les classes de mots). De plus, « Oui on a fait un prétest pour voir leurs connaissances antérieures » (Mélanie, activité 1).

Les enseignants ont favorisé chez les élèves la fixation d'objectifs d'apprentissage à l'aide de la colonne V (ce que je Veux apprendre) du tableau SVA. Ils ont également soutenu les élèves dans la mise en œuvre des stratégies cognitives en leur demandant de lire des textes sur Les classes de mots, ainsi que dans l'enseignement explicite de mise en œuvre de stratégies de traitement de l'information qui consistent à prendre des notes et à organiser les informations dans un tableau. « 2) identifient les classes de mots des mots en gras dans un tableau » (Guy, activité 1).

Les enseignants ont aidé les élèves dans la mise en œuvre de leurs stratégies de réalisation de l'activité en leur demandant de trouver des exemples et de rédiger une phrase ou deux leur permettant de mettre en pratique ce qu'ils ont expliqué sur leur classe de mots (Trousse, Les classes de mots). Ils ont

également soutenu les élèves dans la mise en œuvre de stratégies de gestion des ressources matérielles à travers le recours aux tableaux SVA, ordinateurs et logiciels.

Les enseignants ont soutenu la performance des élèves en leur demandant de remplir la colonne « A » du SVA (ce qu'ils ont Appris) à la fin de cette activité (Trousse, Les classes de mots).

Sur le plan motivationnel, les enseignants ont soutenu la perception de contrôlabilité des élèves dans la réalisation de l'activité en leur donnant le choix de visionner les vidéos qui les intéressaient (Trousse, Les classes de mots). Ils ont soutenu leurs perceptions de la valeur de l'activité en leur demandant de présenter le mot choisi et la ou les classes de mots.

### **Processus d'apprentissage par la lecture des élèves**

Pour tous les enseignants, le QAPL a été rempli avant la réalisation de l'activité d'APL Les classes de mots. Guy voulait aider les élèves à développer des stratégies cognitives. Les réponses de ses élèves à la question du QAPL sur les stratégies cognitives montrent que lorsqu'ils ont appris par la lecture, tous les élèves ont déclaré regarder les titres, sous-titres, mots-clés, images, cartes ou graphiques (11/11) et chercher à trouver le sens de ce qu'ils lisent (11/11). La majorité des élèves a rapporté porter attention à ce qui est souligné ou en caractère gras (9/11) et se faire une image de ce qu'ils lisent dans leur tête (9/11). Ils étaient aussi très nombreux à mentionner porter attention aux idées importantes ou aux thèmes (8/11), à survoler le texte (7/11) et souligner les informations importantes. Un peu plus de la moitié a déclaré penser appliquer

ce qu'ils lisent pour résoudre un problème ou répondre à des questions (6/11), trouver les liens entre les informations qu'ils veulent retenir (6/11) et répéter des mots-clés, des détails et des faits dans leur tête (6/11).

Les traces d'élèves dans les activités témoignent qu'ils ont accompli les tâches suivantes : correction d'erreurs et identification de classe de mots dans un texte, tableau SVA en individuel et en équipe, description de l'activité complétée en équipe, grille d'évaluation du matériel visuel et présentations finales (PowerPoint) (Groupe de Guy).

Marc visait à aider les élèves qui ont des difficultés en lecture. Leurs réponses à la question du QAPL sur les stratégies cognitives montrent que la majorité des élèves a rapporté porter attention à ce qui est souligné ou en caractère gras (23/34), lire le texte mot à mot (22/34) et chercher à trouver le sens de ce qu'ils lisent (20/34). Un grand nombre d'élèves a déclaré regarder les titres et les sous-titres, les mots-clés, les images, les cartes ou les graphiques (19/34), trouver les liens entre les informations qu'ils veulent retenir (19/34) et lire à nouveau les paragraphes du texte (18/34). La moitié des élèves a répondu porter attention aux idées importantes ou aux thèmes (17/34), faire une image de ce qu'ils lisent dans leur tête (17/34) et souligner les informations importantes (17/34). Près de la moitié des élèves a déclaré survoler le texte (16/34), penser à appliquer ce qu'ils lisent pour résoudre un problème ou répondre à des questions (16/34) penser à ce qu'ils savent sur le sujet (15/34), résumer ce qu'ils lisent dans leurs mots (15/34) et lire à nouveau les phrases soulignées dans le texte (15/34).

Esther avait pour but d'aider les élèves qui ont des difficultés en lecture. Les réponses des élèves à la question du QAPL sur les stratégies cognitives montrent que la majorité des élèves a rapporté chercher à trouver le sens de ce qu'ils lisent (36/42), porter attention aux idées importantes ou aux thèmes (34/42) regarder les titres et les sous-titres, les mots-clés, les images, les cartes ou les graphiques (33/42) et faire une image de ce qu'ils lisent dans leur tête (33/42). Ils étaient nombreux aussi à déclarer porter attention à ce qui est souligné ou en caractère gras (32/42), penser sur ce qu'ils savent sur le sujet (32/42), lire à nouveau les phrases soulignées (32/42), lire le texte mot à mot (31/42), lire à nouveau les paragraphes du texte (31/42) et penser à appliquer ce qu'ils lisent pour résoudre un problème ou répondre à des questions (30/42). Un grand nombre d'élèves a rapporté souligner les informations importantes (29/42), survoler le texte (28/42), retenir les mots-clés, les détails ou les faits (27/42), lire à nouveau les phrases soulignées dans le texte (27/34) et trouver les liens entre les informations (27/42). Un peu plus de la moitié des élèves a déclaré lire le résumé d'un chapitre (26/42), prendre en note les idées importantes (26/42), résumer ce qu'ils lisent dans leurs mots (25/42), répéter les mots-clés, les détails ou les faits dans leur tête (25/42) et penser à des exemples de ce qu'ils lisent (24/42).

Selon Esther, les élèves ont fait des recherches sur la classe de mots et ont réalisé un PowerPoint qui expliquait la classe de mots du mot choisi. « Eux autres ils étaient bien contents de leur travail là, ils avaient cherché, ils avaient trouvé, ils avaient fait un PowerPoint qui l'expliquait, ils faisaient des petits jeux [...] tout était beau. [...] C'est ça qui est surprenant » (Esther, activité 1).

Mélanie avait pour but d'améliorer la lecture chez ses élèves. Les réponses des élèves de ses deux groupes : concentration arts et communication et scientifique à la question du QAPL sur les stratégies cognitives montrent que la majorité des élèves a rapporté chercher à trouver le sens de ce qu'ils lisent (21/27), faire une image de ce qu'ils lisent dans leur tête (21/27), porter attention à ce qui est souligné ou en caractère gras (20/27) et lire le texte mot à mot (19/27). Ils étaient aussi nombreux à déclarer, regarder les titres, les sous-titres, les mots-clés, les images, les cartes ou les graphiques (18/27), porter attention aux idées importantes ou aux thèmes (17/27), lire à nouveau les phrases soulignées dans le texte (17/27), penser à ce qu'ils savent sur le sujet (16/27) et souligner les informations importantes (16/27). Un peu plus de la moitié des élèves a déclaré lire le résumé d'un chapitre (13/27) et retenir les mots-clés, les détails ou les faits (13/27).

Dans les groupes de Mélanie et de Véronique (concentration Arts et concentration Scientifique), Mélanie (enseignante de français) était assez satisfaite de cette situation d'APL et déclare que pour une majorité des élèves, les notions de classes de mots étaient acquises. Pour le groupe de concentration scientifique, les traces des élèves dans les activités témoignent qu'ils ont réalisé un sketch en équipe et l'ont présenté en classe. Pour le groupe de concentration Arts et communication, les traces des élèves dans les activités montrent qu'ils ont pris des notes sur le mot choisi et la ou les classes de mots correspondantes et ont réalisé une vidéo.

## **Recommandations de l'équipe de recherche**

Dans le cas de la situation d'APL Les classes de mots, l'équipe de recherche suggèrerait d'augmenter sa nature motivante en permettant aux élèves de réaliser des productions variées. Également, l'équipe de recherche proposerait de soutenir les élèves dans l'interprétation des exigences de l'activité afin de s'assurer de la compréhension de tous les élèves. Il serait aussi pertinent d'amener les élèves à mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage telles que la planification, le contrôle, l'ajustement et l'autoévaluation de leur apprentissage. Afin d'augmenter la qualité didactique de la situation, de bonifier les liens entre les contenus/activités et les critères d'évaluation retenus pour juger des tâches d'évaluation, il serait vraiment important que les critères d'évaluation des tâches d'évaluation soient en lien direct avec les apprentissages visés dans la situation, soit les classes de mots et la création d'un scénario/sketch. Didactiquement, il serait aussi bénéfique de questionner le choix des textes (nombre et contenu adaptés aux lecteurs), d'augmenter davantage le soutien offert aux élèves (particulièrement lors de l'activité initiale, en situation de travail individuel et en équipe) et d'assurer une complète cohérence entre les apprentissages réalisés en communication orale et les tâches d'évaluation proposées.

## **5. LE TEXTE JUSTIFICATIF**

### **Contexte**

La situation d'apprentissage par la lecture Le texte justificatif<sup>7</sup> a été pensée et mise en œuvre lors de la deuxième étape du projet de recherche. Elle a été réalisée par quatre enseignants et leurs élèves du premier cycle du secondaire avec la collaboration de la conseillère pédagogique Élane Richer et l'équipe SLAME. Elle avait pour but l'apprentissage la rédaction d'un texte justificatif.

Guy Trépanier a réalisé cette situation d'APL auprès d'un groupe de 15 élèves. De ce nombre, quatre élèves étaient identifiés en difficulté et deux avaient repris une année. Onze élèves de ce groupe ont participé à l'étude (5f/6g).

Esther Laroche a réalisé cette situation d'APL auprès de deux groupes de deuxième secondaire. Le premier était composé de 30 élèves et le deuxième de 29. Dans ces deux groupes, des élèves en difficulté d'apprentissage. Ceux qui ont participé à l'étude étaient au nombre de 22 (12f/10g/) dans le premier groupe et de 20 (12f/8g) ont accepté de participer à l'étude.

Mélanie Marcotte et Véronique Roberge (enseignante du domaine des Arts), pour leur part, ont collaboré à réaliser cette situation d'APL de manière interdisciplinaire auprès de deux groupes dont l'un était un groupe de concentration Arts et communication, composé de 26 élèves dont 15 (9f/6g) ont participé à l'étude et l'autre était un groupe de concentration scientifique de 21

---

<sup>7</sup> La trousse Le texte justificatif est disponible dans le site Apprendre par la lecture : [apprendreparlalecture.education](http://apprendreparlalecture.education), page Conseiller pédagogique et direction.

élèves dont 14 (6f/8g) ont participé à l'étude. Dans ces deux groupes complets, 17 élèves étaient identifiés en difficulté d'apprentissage par l'école.

Cette situation d'apprentissage par la lecture a été réalisée avec leurs élèves après une première Les classes de mots dont le but était d'apprendre à écrire un mot correctement orthographiquement et grammaticalement selon la ou les classes de mots auxquels il appartient, de rédiger un scénario/sketch pour introduire la ou les classes de mots et de présenter le mot en classe.

Les résultats au Questionnaire apprendre par la lecture (QAPL) et les constats faits à la suite de ce premier essai avaient amené Guy à réfléchir à des pistes d'ajustement en lien avec les stratégies cognitives (Journal de bord). Esther, quant à elle, pensait prendre du temps avec chaque équipe pour valider les informations trouvées lors de la réalisation de l'activité d'APL (Journal de bord). Mélanie visait à améliorer les stratégies de lecture de ses élèves (Journal de bord).

### **Pratiques d'enseignement à propos de l'apprentissage par la lecture en contexte de LMM et d'inclusion**

Les pratiques d'enseignement sur l'apprentissage par la lecture s'analysent à partir de la situation d'apprentissage dont les compétences visées, l'activité réalisée, les sources d'information traitées et sur le soutien offert.

#### ***Situation d'apprentissage par la lecture : Domaine d'apprentissage***

Les compétences visées dans cette situation d'apprentissage par la lecture pour le domaine des langues, français, langue d'enseignement, a été la compétence 1, lire et apprécier des textes variés (MÉLS, 2006b, p., 97) et 2, écrire des

textes variés (MÉLS, 2006b, p.108). Le but était d'apprendre à reconnaître les règles pour rédiger une bonne justification.

Didactiquement, dans la situation d'apprentissage par la lecture sur le texte justificatif, le but d'apprentissage était de justifier une critique littéraire en observant les moyens employés pour les auteurs et en identifiant les critères utilisés. Ce but est pertinent au regard du programme. Dans cette situation, les contenus respectent la progression des apprentissages proposée et sont pertinents au regard des buts visés. « Extrait du programme et des indications pédagogiques : Appuyer ses propos en élaborant des justifications. En écriture : justification de l'appréciation d'une œuvre littéraire. Informer en appuyant ses propos en élaborant des justifications » (Rapport didactique).

Par ailleurs, le déroulement de l'activité était conforme aux objectifs fixés : fiche de description de l'APL, activité préparatoire, lecture du texte Les ingrédients de la justification, théorie sur la justification, exercices tirés du cahier MISÀJOUR réalisés en équipe, rubrique collective ayant pour sujet ce qui détermine qu'un événement est marquant, « prise de notes personnelle », réalisation de la pyramide à partir de la théorie, activité des exemples et contre-exemples, lectures de critiques positives/négatives d'un film et retour au tableau, lecture des textes du dossier de lecture, lectures diverses individuelles pour consolider ses raisons de choisir un événement précis, rédaction d'un paragraphe, stratégies de correction, validation par les pairs, mise au propre du paragraphe et annotation en couleur (Rapport didactique)

### ***Situation d'apprentissage par la lecture : activité proposée***

L'activité d'apprentissage par la lecture a eu lieu en quatre étapes principales d'une durée de huit périodes :

- Remplir la fiche Description de l'activité d'APL
- Remplir la tâche SVA
- Lire les textes et traiter l'information sur les éléments justificatifs
- Rédiger un court texte justificatif ou faire une critique cinématographique,
- Co-évaluer le travail entre élèves

De manière générale, l'activité était pertinente pour faire lire de manière individuelle des textes sur la justification « Travail individuel : lecture des textes et prise de note » (Activité 2). Elle était aussi pertinente pour faire lire en groupe de collaboration en demandant aux élèves de lire des textes en équipe et à travers le retour collectif en classe « Dans tous les apprentissages, mais dans celui-là peut-être que ça a été mieux fait justement parce qu'il y a eu un retour collectif [...] à plusieurs étapes du projet donc un retour collectif sur la première t'sais il y a eu lecture autonome, mais tout de suite après la première activité oups on s'est arrêté puis on a vérifié qu'on a bien, qu'on avançait bien » (Activité 2). Elle était en lien avec l'objectif principal de l'activité en proposant des textes pertinents pour le sujet traité « Trois textes lus : La justification, Le schéma de la justification, Théorie sur la justification » (Activité 2). « Il y a eu les textes sur la théorie de la justification : les ingrédients de la justification [...] » (Activité 2).

L'activité était également assez pertinente pour faire apprendre dans la mesure où elle permettait à l'élève d'établir des liens avec ses connaissances

antérieures sur le sujet de l'activité en lui demandant de remplir le tableau SVA. « [Un chercheur résumait] Pendant l'activité, il y a un tableau SVA qui a été rempli individuellement et qui a été validé à deux, c'est ça? [L'enseignant répond] Oui. [Un chercheur] Est-ce que ça a été utile d'après vous, est-ce que ça a bien fonctionné ? [L'enseignant] Énormément » (Entrevue).

L'activité était assez complexe. Elle a été réalisée sur huit périodes de classe (Trousse, Le texte justificatif). Elle couvrait par ailleurs l'ensemble de l'information liée à cet objectif. Le corpus de textes que les élèves avaient à lire sur la justification était suffisant pour couvrir l'ensemble de l'information.

Enfin, cette activité d'APL possédait plusieurs aspects qui la rendent de nature motivante. Elle permettait de collaborer et d'interagir en demandant aux élèves de valider le texte de leur pair (Trousse, Le texte justificatif) et à travers le retour collectif en classe « Cette partie-là, comme c'était en grande partie une révision, je les ai laissés [...] faire [deux] par deux » (Activité 2). Par ailleurs, l'activité d'apprentissage par la lecture était de nature motivante parce que la justification du choix du roman pouvait être signifiante aux yeux des élèves, elle était reliée aux autres activités de la classe (Trousse, Le texte justificatif). « Le bilan est plus positif par rapport à la deuxième activité, parce que je pense que les élèves ont quand même mieux réussi. [...]. Il était plus stimulant parce qu'ils se resserraient de ces notions-là pour leur évaluation de fin d'année » (Activité 2).

***Situation d'apprentissage par la lecture : sources d'information et contexte de LMM***

Lors de la lecture des textes et du traitement de l'information, les élèves ont eu à lire 14 sources d'information sur la justification. L'ensemble de l'information contenu dans les sources d'information était juste. Le contenu des sources d'information permettait d'atteindre l'objectif de l'activité et le thème principal des sources d'information était en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise (MÉLS, 2006b). Tous les documents étaient des textes écrits, linéaires imprimés et comportaient du texte écrit linéaire et des illustrations fixes (figure) en couleur.

***Soutien au processus d'apprentissage par la lecture des élèves et contexte d'inclusion***

Le soutien de l'enseignant et la tâche d'évaluation sont liés de manière cohérente avec l'intention d'enseignement ainsi qu'avec le contenu d'apprentissage visé et les textes choisis (rapport didactique).

Pour ce qui est du soutien à l'APL des élèves, les enseignants ont amené les élèves à formuler leurs connaissances antérieures sur le sujet en leur demandant de remplir la colonne S (Ce que je Sais) du tableau SVA et de compléter une activité préparatoire consistant à trouver les ingrédients de la justification. Elles les ont aussi soutenus à se fixer des objectifs personnels d'apprentissage en remplissant la colonne V (ce que je Veux savoir) du tableau SVA (Trousse, Le texte justificatif). « Dans leurs têtes, c'était vraiment quelque chose de totalement inconnu. Ils se sont rendu compte qu'ils en connaissaient déjà beaucoup sur la justification. C'est juste que les termes leur semblaient

très complexes, dans les ingrédients, affirmations, marques énonciatives, marques de causalité » (Activité 2).

Les enseignants ont amené les élèves à interpréter les exigences de la réalisation de l'activité en leur demandant de remplir la fiche de description de l'activité d'APL (Trousse, Le texte justificatif).

Les enseignants ont favorisé le travail d'équipe en leur demandant de réaliser des travaux en dyade. « À deux, ils devaient valider. L'élève devait expliquer à l'autre élève : pourquoi ? Qu'est-ce qu'il y avait de manquant ou d'erroné dans sa justification ? J'ai vraiment trouvé l'exercice incroyable » (Activité 2).

Les enseignants ont soutenu les élèves dans la mise en œuvre de stratégies cognitives, entre autres, en les modélisant et en leur demandant de lire des textes dans le Dossier de lecture (Trousse, Le texte justificatif). Plus précisément, ils ont eu à mettre en œuvre des stratégies d'élaboration qui consistaient à prendre des notes à la suite à leur lecture. Les enseignants ont par ailleurs soutenu les élèves dans la mise en œuvre des stratégies de réalisation de l'activité.

Pour favoriser les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, les enseignants ont amené les élèves à planifier la réalisation de l'activité en remplissant la fiche de description de l'activité (Trousse, Le texte justificatif), à s'autoévaluer et à coévaluer leurs productions et celles de leurs pairs à la fin de l'activité en demandant aux élèves de valider le texte de leur pair et d'expliquer à l'autre ce qu'il y avait de manquant ou d'erroné dans son texte justificatif (Trousse, Le texte justificatif).

## **Processus d'apprentissage par la lecture des élèves**

Pour les quatre enseignants, le QAPL a été administré à la fin de l'activité. Les réponses des élèves de Guy à la question du QAPL sur les stratégies cognitives montrent que lorsqu'ils ont appris par la lecture, la plupart d'entre eux a rapporté porter attention à ce qui est souligné ou en caractère gras (10/11). Ils étaient aussi très nombreux à avoir déclaré lire les titres, sous-titres, mots-clés, images, cartes et graphiques (9/11), porter attention aux idées importantes ou aux thèmes (9/11), faire une image de ce qu'ils lisent dans leur tête (8/11) et penser à leurs connaissances sur le sujet (8/11). Ils étaient aussi nombreux à déclarer survoler le texte (7/11), prendre en notes les idées importantes (7/11) et lire à nouveau les phrases soulignées dans le texte (7/11). Près de la moitié des élèves a rapporté souligner les informations importantes (6/11), trouver les liens entre les informations (6/11) et retenir les mots-clés, les détails ou les faits (6/11).

Les réponses des élèves d'Esther à la question sur les stratégies de contrôle montrent que lorsqu'ils apprennent par la lecture la plupart des élèves a rapporté se demander s'ils auraient une bonne note (35/40), revoir les consignes pour être sûrs de faire ce qui est demandé (34/40), vérifier s'ils ont bien trouvé l'information importante (33/40) et vérifier s'ils peuvent dire quel est le sujet du texte (32/40). Ils étaient nombreux à déclarer se demander si leurs façons de faire sont bonnes (30/40), vérifier s'ils ont complété toutes les lectures (30/40), penser au temps qu'il reste pour faire le travail (28/40) et vérifier ce qu'ils ont compris ou non des lectures (27/40). Un peu plus que la moitié des élèves a rapporté se demander si leur enseignante ou leurs parents

seront contents de leur travail (24/40), vérifier si leur apprentissage avance bien (24/40), se demander s'ils arrivent à se concentrer (24/40), vérifier ce qu'ils retiennent de la lecture (23/40) et vérifier à l'occasion s'ils travaillent bien (23/40).

Les réponses des groupes de concentration Arts et communication et Scientifique de Mélanie à la question sur les stratégies cognitives montrent que lorsqu'ils apprennent par la lecture, presque tous les élèves ont déclaré regarder les titres, sous-titres, mots-clés, images, cartes ou graphiques (23/27). La majorité des élèves a rapporté survoler le texte (20/27), porter attention aux idées et aux thèmes (20/27) et faire une image de ce qu'ils lisent dans leur tête (20/27). Un grand nombre a rapporté porter attention à ce qui est souligné ou en caractère gras (19/27) et chercher à trouver le sens de ce qu'ils lisent (19/27). Un peu plus que la moitié des élèves a déclaré lire le texte mot à mot (17/27), souligner les informations importantes (16/27) et penser à ce qu'ils connaissent déjà sur le sujet (16/27). Près de la moitié des élèves a mentionné lire le résumé d'un chapitre, s'il y en a (15/27), répéter des mots-clés, des détails ou des faits dans leur tête (15/27), lire à nouveau des paragraphes du texte (14/27), résumer ce qu'ils lisent dans leurs mots (14/27). Près de la moitié des élèves ont déclaré regarder la table des matières, s'il y en a une (13/27) et lire à nouveau les phrases soulignées dans le texte (13/27).

Des constats généraux peuvent être posés concernant les apprentissages des élèves A au regard des contenus visés selon les groupes concernés. Les apprentissages ont été plus nombreux et solides, comparativement à l'activité 1 (Groupes d'Esther et de Guy).

Le document rempli par chaque élève permet de témoigner du travail accompli et de la progression des apprentissages des élèves, relativement à la justification. Toutefois, peu d'informations servent à documenter et à évaluer les retombées de l'APL (Groupes d'Esther).

Les traces d'élèves dans les activités témoignent qu'ils ont complété la fiche de description de l'activité d'apprentissage qui consiste à compléter les parties sur les connaissances antérieures sur la justification, la description, les objectifs, les tâches et les critères de réussite. Ils ont également complété le dossier de justification qui comprend l'activité préparatoire, des textes à lire sur la justification et des activités d'apprentissage en lien avec les textes lus. Leurs traces montrent qu'ils ont complété la grille d'évaluation du texte justificatif de leur pair. Les textes justificatifs, accompagnés des grilles d'évaluation complétées par les pairs permettent d'apercevoir les apprentissages en lien avec les éléments justificatifs (Groupe de Guy).

Les paragraphes justificatifs fournis démontrent qu'une majorité des élèves obtient d'excellents résultats relativement à l'utilisation des ingrédients de la justification dans les rédactions (Groupes de Mélanie et Véronique).

Cette activité de lecture diffère de celles habituellement proposées en classe de français. Afin de comprendre l'ajustement que les élèves avaient à faire, il a été décidé, dans une étape préalable, de questionner les élèves sur leurs pensées, actions et émotions vécues lors d'activités habituelles de lecture en français à l'aide du QAPL.

## **Recommandations de l'équipe de recherche**

Les recommandations de l'équipe de recherche seraient de proposer la réalisation de productions variées afin d'augmenter la complexité de cette activité. De plus, la mise en relation de cette activité avec les autres activités de la classe permettrait d'augmenter la nature motivante de l'activité.

L'équipe de recherche proposerait de faire un retour avec les élèves sur la troisième partie du SVA afin de valider ce qu'ils ont appris à la fin de cette activité. Sur le plan motivationnel, il serait aussi pertinent de donner plus de choix aux élèves afin de favoriser leur perception de contrôlabilité dans la réalisation de l'activité.

Quant à la littératie médiatique multimodale (LMM), le recours à tous les modes de communication pourrait être bonifié. L'équipe de recherche proposerait en effet de considérer davantage la LMM dans la situation, notamment en proposant des lectures et des exercices sous des formes autres que textuelles (vidéo, schémas) ou en suggérant des productions finales variées. En ce sens, les ressources matérielles utilisées pourraient également être davantage variées (tableau SVA, textes, vidéo, ordinateur, logiciels).

## **6. LA BANDE DESSINÉE ET LE TEXTE JUSTIFICATIF**

### **Contexte**

La situation d'apprentissage par la lecture La bande dessinée et le texte justificatif a été pensée et mise en œuvre lors de la première étape du projet de recherche par Luc Robert, enseignant de français, Michèle Marcotte, enseignante d'Arts plastiques et Éric Jacques, enseignant d'Art dramatique, avec la collaboration de l'équipe SLAME. À cette occasion, Luc a choisi de travailler sur une compétence en français évaluée en deuxième secondaire qui pose problème chaque année aux élèves, soit le texte justificatif. L'ajout de la bande dessinée a permis de rendre ce projet interdisciplinaire en associant au cours de français celui du domaine des Arts<sup>8</sup>. La situation d'apprentissage par la lecture avait ainsi pour but d'expliquer la structure du texte justificatif lors de la réalisation d'une bande dessinée. Le projet a été réalisé auprès d'un groupe en concentration Arts de 26 élèves (22f/4g) de 13-14 ans, dont trois d'entre eux étaient identifiés en difficulté d'apprentissage par l'école et deux par l'enseignant. Tous ont consenti à participer à la recherche.

Cette activité de lecture diffère de celles habituellement proposées en classe de français. Afin de comprendre l'ajustement que les élèves avaient à faire, il a été décidé, dans une étape préalable, de questionner les élèves sur leurs pensées, actions et émotions vécues lors d'activités habituelles de lecture en français. L'exemple d'activités habituelles qui a servi à la passation du Questionnaire

---

<sup>8</sup> La trousse La bande dessinée et le texte justificatif est disponible dans le site Apprendre par la lecture : [apprendreparlalecture.education](http://apprendreparlalecture.education), page Conseiller pédagogique et direction.

apprendre par la lecture a consisté à demander aux élèves de lire un texte D'Antoine Ashini et d'y repérer des anicroches. Les réponses à la question portant sur l'interprétation des exigences de l'activité de lecture laissaient présager que l'ajustement pouvait être important pour certains élèves. Notamment, parce que seulement un peu plus de la moitié d'entre eux comprenait que, dans une activité de lecture, ils avaient à appliquer ce qui était lu et à voir comment les informations allaient ensemble; deux exigences d'une situation d'apprentissage par la lecture.

Forts de ces résultats, Luc, en collaboration avec les participants au projet, a convenu de mettre l'accent sur l'interprétation des exigences de l'activité pour s'assurer que les élèves comprenaient bien l'activité à réaliser, ainsi que sur la motivation pour maintenir leur engagement dans un projet d'envergure et le recours à une approche mise en œuvre dans l'école, la stratégie d'annotation, pour le traitement de l'information lors des lectures.

### **Pratiques d'enseignement à propos de l'apprentissage par la lecture en contexte de LMM et d'inclusion**

Les pratiques d'enseignement sur l'apprentissage par la lecture s'analysent à partir de la situation d'apprentissage dont les compétences visées, l'activité réalisée, les sources d'information traitées et sur le soutien offert.

#### ***Situation d'apprentissage par la lecture : domaines d'apprentissage***

Les compétences visées dans cette situation d'apprentissage par la lecture pour le domaine des langues, français, langue d'enseignement, a été la compétence 1, lire des textes variés (MÉLS, 2006b, p. 97) et compétence 2, écrire des textes variés (MÉLS, 2006b, p. 108). Il a été demandé aux élèves d'expliquer la

structure du texte justificatif et de réaliser le scénario d'une bande dessinée expliquant ce type de texte. De plus, dans le domaine des arts, arts plastiques, pour la compétence 2, réaliser des créations plastiques médiatiques, ils ont eu à réaliser la bande dessinée (MÉLS, 2006b, p. 404).

Didactiquement, cette situation puise ses assises dans un type de texte, le texte justificatif, à l'étude au premier cycle du secondaire. Le poids de l'examen ministériel et de la rédaction attendue d'un texte justificatif soutiennent l'importance de travailler cet aspect précis du programme. La situation proposée est cohérente, puisque les intentions d'enseignement, le contenu d'apprentissage visé, les textes choisis, les nombreuses activités proposées et la production finale attendue sont liés de manière pertinente autour de l'explication de la structure du texte justificatif principalement. « Une consigne était très claire. Les élèves avaient à expliquer la structure du texte justificatif » (vidéo). L'emploi de la stratégie d'annotation, qui comprend un sept stratégies cognitives sur les textes, propose un soutien aux élèves qui vise à leur faire acquérir une méthodologie de travail récurrente d'un thème à l'autre.

### ***Situation d'apprentissage par la lecture : activité proposée***

L'activité d'apprentissage par la lecture a eu lieu en cinq étapes principales sur un peu plus de 20 périodes :

- Se faire présenter la situation d'apprentissage par la lecture, écrire son interprétation de ce qui est attendu et recevoir des clarifications sur l'objectif du projet à partir de l'interprétation des élèves
- Former les équipes, lire les textes et traiter l'information sur le texte justificatif à partir de la stratégie d'annotation des textes

- Lire les textes et traiter l'information sur la bande dessinée ainsi que rédiger le scénarimage
- Créer la bande dessinée à partir de la réalisation des dessins de la bande et de leur numérisation à l'aide des outils technologiques
- Co-évaluer le travail en équipe entre élèves et co-évaluer la production avec l'enseignant

De manière générale, l'activité était pertinente pour faire lire les élèves étant donné que l'information sur le texte justificatif et la bande dessinée ne provenait que des textes : « ils nous ont donné le projet sans qu'on sache c'était quoi le texte justificatif » (élève, entrevue), « On s'est servi de textes autant pour expliquer le texte justificatif que pour expliquer la bande dessinée » (ENS, entrevue). Les textes étaient en lien avec le sujet traité : six documents sur le texte justificatif et neuf sur la bande dessinée. Cette lecture a eu lieu dans un premier temps en mode individuel, ensuite en groupes de collaboration : « De la façon que ça s'est fait c'est : ils l'ont fait individuellement pendant une période. Ensuite ils ont mis ça en commun et ensuite [...], à la troisième période, chaque groupe devait présenter c'était quoi pour eux la structure du texte justificatif. [...] À la fin des huit groupes, on est venus à un consensus » (ENS, R20). Afin de faire lire en mode collaboratif, les équipes ont été planifiées par Luc et Michèle. Ils justifient le choix par « [...] l'importance de bien distribuer les tâches entre les membres d'une même équipe [...] selon leur force dans les deux domaines pour avoir des équipes équilibrées » (Séquence vidéo, R9). Enfin, l'activité permettait de faire lire sur des sujets en lien direct avec les objectifs de l'activité.

À propos de la pertinence à faire apprendre de l'activité, pour traiter les informations, les élèves avaient à utiliser une méthode enseignée par l'école appelée « stratégie d'annotation ». Elle est constituée de sept stratégies cognitives. Cette stratégie demande ainsi aux élèves de traiter l'information dans le texte et de faire des liens avec leurs connaissances antérieures, notamment par le recours à la production d'un résumé. De plus, les élèves avaient à organiser les informations entre elles, par exemple, à l'aide d'un plan de rédaction de la bande dessinée (scénarimage).

L'activité d'apprentissage par la lecture était complexe parce qu'elle se réalisait sur une vingtaine de périodes de cours au total, elle poursuivait plusieurs buts en Français et en Arts. Les consignes étaient : « Vous faites une bande dessinée pour expliquer le texte justificatif ». Par ailleurs, dans le document d'évaluation, il était écrit : « Les élèves devront créer, en équipe, une bande dessinée s'adressant à de futurs enseignants de français, afin de leur expliquer comment enseigner le texte justificatif à un élève de deuxième secondaire ». Elle couvrait l'ensemble de l'information traitée sur la bande dessinée et sur le texte justificatif à l'aide des sources d'information : par exemple, « notre prof, il nous a proposé d'aller voir des diaporamas sur la structure du texte [...]. J'ai tout compris quand j'ai vu le diaporama » (R15, séquence vidéo, équipe B). Une seule production finale était toutefois proposée aux élèves, soit la réalisation de la bande dessinée et ils ont traité l'information sur les deux sujets seulement au début de l'activité. Après, ils se servaient de leurs notes personnelles. Ces notes reposaient principalement sur la sélection (p. ex. : identifier les éléments de la

structure dans leurs notes), sans accent mis, par exemple, sur l'organisation de l'information (p. ex. : réalisation d'un schéma).

Finalement, cette activité d'APL respecte certains des dix critères de nature motivante. Elle permettait de collaborer et d'interagir dans ce projet à réaliser en équipe, elle possédait un caractère interdisciplinaire (Français et Arts) : « Ça veut dire qu'on fait du français et qu'on fait des arts les deux en même temps » (ENS, séquence vidéo, R9). L'activité demandait par ailleurs à l'élève de fournir un effort cognitif et proposait un défi pour les élèves de 1<sup>er</sup> cycle secondaire « Là, déjà que j'avais beaucoup appris le texte, tout ça, ça allait bien, mais une fois qu'il faut que tu crées la BD, il faut s'attendre à ce que ça soit plus de tâches, plus de défis » (Équipe E, séquence vidéo 21 janvier 2016). Elle demandait à l'élève de faire des choix : « Chaque élève fait le choix de la partie qu'il veut lire » (Équipe A, séquence vidéo R12).

La création collective proposait de faire des choix, par exemple, l'observation de séquences vidéo permet de voir une « Équipe de quatre élèves en train de réfléchir sur leur scénario. Une élève prend des notes. Chaque élève dit comment il voit le scénario pour trouver. Ils décident de mettre ensemble leurs quatre personnages. Ils discutent pour trouver un consensus. Ils discutent de l'apparence que prendront les personnages (tête de chou-fleur). Ils partagent les tâches » (R13, séquence vidéo, équipe A).

La création de la BD avait un caractère authentique et pouvait être signifiante pour les élèves. Elle comprenait une production finale à caractère authentique : « Nos intentions sont grandes. N'importe qui qui voudrait apprendre, et surtout

si on a des élèves de 2<sup>e</sup> secondaire dans notre classe, on leur donne la BD, ils vont apprendre comment faire le texte » (ENS, Séquence vidéo, R9).

Par ailleurs, un accent a été mis sur la valeur de faire cet apprentissage en lien avec l'examen de fin d'année : « Ça c'est intéressant de savoir qu'à la fin de l'année, vous devez faire un texte justificatif. Un texte justificatif a une structure [...] vous allez expliquer comment [le] faire avec la BD » (ENS, séquence vidéo, R9).

***Situation d'apprentissage par la lecture : sources d'information et contexte de LMM***

Lors de la lecture des textes et de traitement de l'information, les élèves ont eu à lire cinq sources d'information sur le texte justificatif et cinq sources sur la bande dessinée. Les sujets des sources d'information étaient liés entre eux et il existait un fil conducteur entre les idées de chacune des sources d'information. L'ensemble de l'information contenu dans les sources d'informations était juste. Le contenu des sources d'information permettait d'atteindre l'objectif de l'activité. Le thème principal des sources d'information était en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise (MÉLS, 2006b). Certains documents étaient des textes écrits, linéaires, imprimés allant d'une page à trois pages, d'autres étaient numériques et comportaient du texte écrit linéaire et du contenu visuel dynamique en couleur (Prezi ou numériques dynamiques (capsule vidéo sur YouTube) et comportait du texte écrit linéaire, des illustrations fixes (figure) en couleur et du son (paroles).

### ***Soutien au processus d'apprentissage par la lecture des élèves et contexte d'inclusion***

Pour ce qui est du soutien à l'APL des élèves, l'enseignant a principalement amené les élèves à interpréter les exigences de l'activité, et ce, tout au long de l'activité. Au début, Luc a demandé à certains élèves de lire à voix haute le document de présentation du projet, à deux élèves d'interpréter à haute voix les exigences du projet et à tous les élèves de répondre à une tâche réflexive sur le sujet : « Dans cette activité, on me demande de ... ». « Pour les petites questions d'interprétation, ça été vraiment très très bien, parce qu'avec ça, on a été capable de revenir toujours sur l'objectif. Les élèves oubliaient les objectifs » (ENS, entrevue). À divers moments de la situation d'apprentissage par la lecture, Luc leur a répété les exigences d'une telle activité : « Un texte justificatif a une structure et avec notre BD, on va montrer aux gens comment faire une structure d'un texte explicatif. Donc, vous allez expliquer comment faire avec la BD » (R9, niveau classe). Luc a soutenu par ailleurs deux équipes sur cet aspect sous forme de questions et d'explications.

Sur le plan des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, les enseignants ont guidé les élèves dans la planification du travail d'équipe par la nomination d'un délégué par équipe, ainsi que dans la gestion des tâches qui s'échelonnaient sur un certain nombre de périodes de cours et des documents de référence. Par exemple, en « arts » « [...] l'équipe devait convenir d'un plan de travail en croquis, en images, pour arriver à leur projet final. » (Ens, R20, Entrevue)

L'enseignant a aussi guidé les élèves dans la mise en œuvre des stratégies cognitives et stratégies de réalisation de l'activité en questionnant les élèves, en leur donnant un exemple et en leur expliquant ce qu'ils avaient à faire. Les élèves avaient à utiliser une méthode enseignée dans l'école appelée « stratégie d'annotation » pour traiter l'information contenue dans les textes. « On va faire une annotation de textes expliquant comment se compose la bande dessinée » (Séquence vidéo, R9).

Sur le plan des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, l'enseignant a amené les élèves à coévaluer leur apprentissage avec lui et à coévaluer leur engagement dans l'équipe avec leurs pairs. La performance a été soutenue par l'attribution de notes dans les deux domaines.

Enfin, sur le plan motivationnel, l'enseignant a soutenu la perception des élèves de la valeur de l'activité à travers leurs réalisations d'un produit final authentique, soit la publication des bandes dessinées.

Enfin, quelques actions différenciées ont été mises en œuvre pour soutenir les élèves en contexte d'inclusion. Le questionnement, l'explication et la répétition de consignes ont été les pratiques de soutien mises en œuvre.

### **Processus d'apprentissage par la lecture des élèves**

Dans ce projet d'APL en français, quatre types de réponses ont été obtenues par les élèves à la question portant sur leur interprétation des exigences l'activité : complète « De faire une BD qui explique le texte justificatif en lisant » (n=5), partielle « expliquer le texte justificatif » (n=1), faire une bande dessinée (n=15) et « Faire un texte justificatif et une bande dessinée » (n=5). Lorsque l'on compare l'interprétation des exigences au questionnaire apprendre par la

lecture, entre la situation d'apprentissage par la lecture et l'exemple d'activités habituelles de lecture en classe de français qui leur a été présenté, dans les deux cas, les élèves comprenaient que les exigences étaient souvent générales : comprendre les informations lues (24/25), lire le texte (23/25) et avoir une idée générale sur le sujet (21/25). Lors de l'apprentissage par la lecture, comparé aux activités habituelles de lecture, quatre élèves de plus comprenaient qu'ils avaient à mieux comprendre le sujet (18/25 et 21/25) et un élève de plus à mieux comprendre et retenir des faits importants (21/25 et 20/25). Six élèves de moins pensaient qu'on leur demandait de mémoriser les informations lues (10/25 et 4/25). Toutefois, lors de l'exemple d'activités habituelles de lecture, quatre élèves de plus pensaient qu'on leur demandait de voir comment les informations allaient ensemble (15/25 et 11/25) et trois de plus d'appliquer ce qu'ils lisent à des situations ou à des problèmes (15/25 et 12/25). Les élèves ont par ailleurs rempli un questionnaire portant sur leur recours à la littératie médiatique et multimodale à l'aide du QLMM (voir résultats obtenus à l'annexe 3C).

Sur le plan des performances obtenues à l'explication du texte justificatif, les élèves montrent un désir fort de communiquer avec le mode visuel (investissement en temps apparent), mais les BD proposées présentent des modes juxtaposés plutôt que des modes intégrés. Le but d'intégrer des modes dans le domaine des Arts plastiques par la réalisation des créations plastiques médiatiques est donc à bonifier. Une seule BD, La guerre, expose le contenu informatif visé de manière intégrée (texte et images). Ce projet demeure par

contre une bonne mise en route vers une éventuelle communication multimodale.

Ces constats généraux peuvent s'expliquer par les productions des élèves. Les analyses des bandes dessinées montrent qu'ils ont véritablement « redonné » l'information recherchée de façon linéaire, sans véritablement l'intégrer dans leur récit. Reprise quasi textuelle des termes utilisés en classe ou dans les documents servant d'APL (pas d'appropriation personnalisée). Par exemple, dans une bande dessinée, on retrouve le terme « organisateur textuel » dans l'histoire des personnages. Par ailleurs, la qualité du français écrit est faible et il y a peu de place à l'induction au point de vue didactique et à l'analogie; cela témoigne du règne de la présentation magistrale.

### **Recommandations de l'équipe de recherche**

Les recommandations de l'équipe de recherche seraient de proposer de réaliser des productions variées afin d'augmenter la complexité de cette activité. Dans le même ordre d'idées, l'équipe de recherche proposerait de donner plus de choix aux élèves par exemple le choix des stratégies cognitives afin de favoriser leur perception de contrôlabilité dans la réalisation de l'activité. Il serait aussi pertinent de les soutenir dans la fixation des objectifs personnels, dans la mise en œuvre des stratégies de planification (des tâches à réaliser, des stratégies à mettre en œuvre, de la gestion du temps), de contrôle et d'ajustement de ses stratégies dans la réalisation de l'activité.

Pour augmenter la qualité didactique de la situation, il serait bénéfique de bonifier les liens entre les contenus/activités et les critères d'évaluation retenus pour juger des tâches d'évaluation. Entre autres, la BD doit véritablement être

évaluée en français au regard des caractéristiques du texte justificatif qu'elle permet de présenter. Dans l'idéal, la BD devrait permettre aux élèves de présenter de manière personnalisée et intégrée ces caractéristiques.

## **7. LE TEXTE DRAMATIQUE**

### **Contexte**

La situation d'apprentissage par la lecture Le texte dramatique<sup>9</sup> a été planifiée et mise en œuvre lors de la deuxième étape du projet de recherche. À cette occasion, Joëlle Tremblay et Marilyn Tremblay ont choisi de travailler sur le texte dramatique, une compétence évaluée en quatrième secondaire. La situation d'APL sur le texte dramatique fait suite aux constats effectués lors d'une première situation d'APL réalisée sur la nouvelle littéraire, non analysée dans la présente étude.

La situation d'apprentissage par la lecture Le texte dramatique avait pour buts d'apprentissage que les élèves comprennent les différentes caractéristiques du texte dramatique et apprennent toutes les composantes d'un tel texte.

Le projet a été réalisé auprès de cinq groupes d'élèves de 4<sup>e</sup> secondaire comprenant respectivement 16, 20, 24, 31 et 22 élèves. Les élèves de ce dernier groupe étaient inscrits dans la concentration « informatique », ainsi ces élèves ont réalisé toutes les tâches à l'ordinateur. Dans les quatre groupes de Marilyn, plusieurs élèves étaient identifiés ayant des difficultés et bénéficiant d'un plan d'intervention. De ces groupes, 9 (6f/3g), 20 (13f/7g), 15 (4f/11g), 8 (2f/6g) et 21 (9f/12g) élèves ont accepté de participer à l'étude.

Dans cette situation d'APL, les enseignantes ont créé un document de travail pour les élèves, qui contenait tous les textes et les tâches nécessaires pour apprendre. Pour ce faire, les élèves avaient à travailler en dyades. La

---

<sup>9</sup> La trousse Le texte dramatique est disponible dans le site Apprendre par la lecture : [apprendreparlalecture.education](http://apprendreparlalecture.education), page Conseiller pédagogique et direction.

responsabilité de former les dyades avait été laissée aux élèves qui ont eu à choisir leurs partenaires. L'enseignante veillait à s'assurer que les dyades aient une certaine homogénéité.

Les résultats au Questionnaire apprendre par la lecture (QAPL) et les constats faits à la suite de la première situation d'APL ont amené Marilyn à poursuivre le but de soutenir l'identification par ses élèves d'objectifs personnels et leur autoévaluation des stratégies, alors que Joëlle a choisi de poursuivre le but de soutenir la motivation de ses élèves. Elle dit : « Je constate que mes pratiques tiennent moins compte des éléments qui concernent les choix par les élèves, soit par manque de temps, soit par manque de conviction ou de confiance en ce que les élèves vont faire ou choisir » (Joëlle, journal de bord).

### **Pratiques d'enseignement à propos de l'apprentissage par la lecture en contexte de LMM et d'inclusion**

Les pratiques d'enseignement sur l'apprentissage par la lecture s'analysent à partir de la situation d'apprentissage dont les compétences visées, l'activité réalisée, les sources d'information traitées et le soutien offert.

#### ***Situation d'apprentissage par la lecture : domaines d'apprentissage***

Les compétences visées dans cette situation d'apprentissage par la lecture pour le domaine des langues, français, langue d'enseignement, sont : 1, lire et apprécier des textes variés (MÉLS, 2009, p. 29), 2, écrire des textes variés (MÉLS, 2009, p. 53) et 3, communiquer oralement selon des modalités variées (MÉLS, 2009, p. 77). Il a été demandé aux élèves de lire et d'annoter des textes sur le genre dramatique ainsi que de créer et de présenter une saynète à partir de nouvelles littéraires écrites par des élèves de l'année précédente.

Didactiquement, cette situation puise ses assises dans un type de texte à l'étude au deuxième cycle du secondaire, soit le texte dramatique. La situation proposée est cohérente puisque les buts et le contenu d'apprentissage, les textes choisis et les tâches d'apprentissage et d'évaluation sont liés de manière pertinente. Une récurrence dans les tâches (retour sur les connaissances antérieures/lecture et annotations/retour collectif de type synthèse) donne à l'ensemble de la situation un rythme et permet la consolidation progressive d'une méthodologie de travail et l'acquisition des contenus d'apprentissage visés. La littératie médiatique multimodale (LMM) est prise en compte, du moins en partie, dans certaines activités de lecture ou dans les productions demandées.

### ***Situation d'apprentissage par la lecture : activité proposée***

L'activité d'apprentissage par la lecture a eu lieu en six étapes principales sur 15 périodes de 75 minutes :

- Remplir les colonnes S et V (ce que je Sais et ce que je Veux savoir) du tableau SVA
- Réaliser deux phases de lecture et d'annotation de textes en utilisant la liste de vérification APL, comprenant un retour en grand groupe en utilisant le tableau de synthèse théorique : phase 1, un texte sur le genre dramatique et un texte sur la structure du texte dramatique; phase 2, un texte sur le ton et un texte sur les registres et les niveaux de langue
- Remplir la colonne A (ce que j'ai Appris) du tableau SVA
- Réaliser la lecture collective et répondre individuellement aux questions sur la pièce de théâtre « Les voisins » de Claude Meunier

- Visionner le film « Dîner de cons » et répondre aux questions sur celui-ci
- Produire et présenter une saynète en équipe de trois à partir de nouvelles littéraires écrites par des élèves de l'année précédente

De manière générale, l'activité était pertinente pour faire lire puisque les élèves avaient à lire sur le sujet de la situation d'APL et l'objectif visé. La planification informait sur les thèmes à lire : « Textes à lire : Texte 1, Le genre dramatique; Texte, La structure du texte théâtral; Texte 3, Le ton Texte 4, Les registres et les niveaux de langue » (Joëlle, activité 1). De plus, les tâches demandaient aux élèves de lire en mode individuel et en collaboration, par exemple, Marilyn dit : « Par la suite, lecture en groupe de l'extrait de la pièce "Les Voisins" dans le manuel » (Activité 1).

Elle permettait aussi aux élèves d'apprendre, en leur demandant de faire des liens avec leurs connaissances antérieures sur le sujet Le texte dramatique. Marilyn dit par exemple : « ils ont commencé le document d'APL (SVA) » (Marilyn, activité 1).

L'activité d'apprentissage par la lecture était assez complexe. Entre autres, l'information était traitée de différentes façons. Dans la planification de Joëlle, il est mentionné : « une liste de vérification APL sur les sept stratégies pour chacun des textes (survol, surligner mots inconnus et mots-clés, remplacer mots inconnus, identifier un mot-clé par paragraphe, reformuler et résumer) » (Marilyn, activité 1).

Cette activité d'APL, enfin, respecte certains critères qui la rendent de nature motivante, notamment parce qu'elle permet d'interagir et de collaborer. Marilyn dit, par exemple : « Au niveau des problématiques qui revenaient, c'est plus lié

au travail d'équipe qu'au fait d'avoir utilisé l'APL » (Marilyn, activité 1). Elle requiert par ailleurs un engagement cognitif. Dans la planification de Marilyn, il est indiqué « Résumer » (Activité 1). La production finale (faire une saynète) est authentique et peut être signifiante pour certains élèves. Toujours dans la planification de l'enseignante, il est écrit : « Produit final : En décembre, ils ont également à produire une saynète (De la nouvelle... au théâtre!) en équipe de trois ou quatre à partir de nouvelles littéraires d'élèves d'années précédentes » (Joëlle, activité 1).

***Situation d'apprentissage par la lecture : sources d'information et contexte de LMM***

Lors de la lecture des textes et de traitement de l'information, les élèves ont eu à lire six sources d'informations sur le texte dramatique, dont cinq textes à lire et un film à visionner. Les textes étaient variés et adaptés. Le contenu des sources d'information permettait d'atteindre l'objectif de l'activité qui était en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise (MÉLS, 2009). Les sources écrites étaient sur support numérique comportant des liens hypertextuels et des illustrations en couleur. Joëlle dit par exemple : « En évaluation en lien avec cette séquence d'apprentissage, les élèves ont eu à visionner le film *Le Dîner de cons* (version française de 1998), basé sur une pièce de théâtre, et répondre à un questionnaire d'écoute en lien avec certaines notions vues dans le document APL » (Activité 1).

### ***Soutien au processus d'apprentissage par la lecture des élèves et contexte d'inclusion***

Pour ce qui est du soutien à l'APL, les enseignantes ont amené les élèves à formuler leurs connaissances antérieures sur le sujet Le texte dramatique et à se fixer des objectifs personnels d'apprentissage en remplissant le S (ce que je Sais) et le V (ce que je Veux savoir) du tableau SVA.

Elles ont soutenu les élèves dans la mise en œuvre de stratégies cognitives. « [un chercheur résume] Vous avez fait des exercices sur cet extrait-là [de la pièce Les] voisins puis vous avez finalisé le document d'APL et les annotations toujours de manière individuelle, puis ensuite vous avez fait un retour en grand groupe, une synthèse en grand groupe, c'est bien ça ? [L'enseignante répond] oui » (Activité 1).

Elles ont soutenu les élèves dans la mise en œuvre de leurs stratégies de réalisation de l'activité. Joëlle dit par exemple : « Quand [c'est] la première fois qu'ils font un type de textes en particulier, je leur demande de venir me montrer leur plan » (Activité 1).

Sur le plan des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, les enseignantes ont amené les élèves à contrôler et à ajuster leurs stratégies de traitement de l'information. Joëlle : « On leur dit tout le temps, si vous avez surligné plein de trucs, mettons dans cette page-là, pourquoi ? Puis qu'est-ce qui va servir là-dedans, est-ce que tu avais vraiment besoin de surligner tout plein d'éléments dans cette page-là, qui étaient plus des exemples, mettons ? [...] Est-ce que ça va te servir après, puis comment tu vas synthétiser ça ? » (Activité 1).

## **Processus d'apprentissage par la lecture des élèves**

Le QAPL a été rempli avant la situation d'APL Le texte dramatique. Les élèves devaient répondre aux questions en pensant à cette situation d'APL et à ce qu'ils comptaient faire dans ce cas.

Les questions du QAPL auxquelles les élèves de Marilyn ont eu à répondre portaient sur leurs émotions, leurs stratégies de contrôle et d'autoévaluation de l'apprentissage. Les réponses des quatre groupes d'élèves de Marilyn aux questions du QAPL sur l'autoévaluation des stratégies cognitives montrent que lorsqu'ils finissaient l'apprentissage pour apprendre, la majorité des élèves (31/52) s'assurent qu'ils ont bien réalisé ce qu'ils devaient faire et la moitié des élèves (26/52) comparent ce qu'ils ont fait avec les consignes. Dans une moindre mesure, certains élèves comparent ce qu'ils ont fait avec les autres élèves (15/52), pensent à comment ils pourraient améliorer leur façon de travailler la prochaine fois (13/52), se demandent s'ils ont appris tout ce qu'ils devaient apprendre (12/52), attendent que l'enseignant leur dise ce qu'il pense de leur travail (11/52) et remettent ce qu'ils ont fait sans le réviser (10/52).

Les traces d'élèves dans les activités témoignaient qu'ils avaient complété les tâches suivantes du cahier d'APL : tableau SVA, choix de stratégies dans les quatre listes de vérification, lecture et surlignement de quatre textes, deux synthèses théoriques.

Le groupe d'élèves de Joëlle a répondu à toutes les questions du QAPL. Leurs réponses sur la motivation montrent que la presque totalité des élèves se pensait être capable de bien suivre les consignes (20/21), alors que la majorité (15/21) se disait confiant de pouvoir réussir à apprendre en lisant. De plus, à la

question : « À l'école, lorsqu'on leur demande d'apprendre en lisant comme dans l'exemple qui est présenté ... », plusieurs mentionnaient interpréter qu'on leur demandait de comprendre ce qu'ils lisent (15/21), de juger de la qualité de leur travail (15/21), de trouver l'information importante des lectures (13/21), de se souvenir des informations lues (13/21). Enfin, pour la majorité d'entre-deux, devoir apprendre en lisant était important (15/21) et pour certains, intéressant (5/21).

Les traces d'élèves dans les activités témoignent qu'ils avaient complété les tâches suivantes du cahier d'APL : tableau SVA, choix de stratégies dans les quatre listes de vérification, lecture et surlignement de quatre textes, deux synthèses théoriques.

Pour certains élèves, essentiellement, les dossiers étaient bien traités (élève). Par contre, certains ne ciblaient pas l'essentiel de l'information, et plusieurs en ciblaient trop (élève).

### **Recommandations de l'équipe de recherche**

À propos de la situation d'APL, les recommandations de l'équipe de recherche seraient de proposer la réalisation de productions variées afin d'augmenter la complexité de cette activité. De plus, offrir des choix aux élèves permettrait d'en augmenter la nature motivante.

L'équipe de recherche suggérerait par ailleurs aux enseignantes de proposer des produits qui ciblent les intérêts des élèves afin de favoriser leur perception de la valeur de l'activité. Il serait aussi pertinent de les soutenir dans l'interprétation des exigences de l'activité et dans la mise en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage telles que la planification et l'autoévaluation

et de faire un retour avec les élèves sur la troisième partie du SVA (ce que j'ai Appris) afin de valider ce qu'ils ont appris à la suite de cette activité.

Afin d'augmenter la qualité didactique de la situation, il serait important de bonifier les liens entre les contenus/activités et les critères d'évaluation retenus pour juger des tâches d'évaluation. Il serait vraiment important que les critères d'évaluation des tâches d'évaluation soient en lien direct avec les apprentissages visés dans la situation (ici les caractéristiques du texte dramatique). Quant à la littératie médiatique multimodale (LMM), elle pourrait davantage être considérée et investie, notamment avec les élèves de la concentration « informatique ».

## **8. LE TEXTE ARGUMENTATIF**

### **Contexte**

La situation d'apprentissage par la lecture Le texte argumentatif<sup>10</sup> a été planifiée et mise en œuvre lors de la deuxième étape du projet de recherche. À cette occasion, Joëlle Tremblay et Marilyn Tremblay ont choisi de travailler sur le texte argumentatif, une compétence évaluée en quatrième secondaire, en collaboration avec l'équipe SLAME. La situation d'APL sur le texte argumentatif fait suite aux constats effectués lors de la réalisation d'une première situation d'APL par les deux enseignantes et leurs élèves : Le texte dramatique.

Le projet a été réalisé auprès de cinq groupes d'élèves de quatrième secondaire comprenant respectivement 16, 20, 24, 31 et 22 élèves. Les 22 élèves de ce dernier groupe étaient inscrits dans la concentration « informatique », ainsi, toutes les tâches réalisées par les élèves ont été réalisées à l'ordinateur. Dans les quatre groupes de Marilyn, plusieurs élèves étaient identifiés ayant des difficultés et bénéficiant d'un plan d'intervention. De ces groupes, 9 (6f/3g), 20 (13f/7g), 15 (4f/11g), 8 (2f/6g) et 21 (9f/12g) élèves ont accepté de participer à l'étude.

Dans cette situation d'APL, les enseignantes ont aussi fait de choix de fournir un document de travail aux élèves qui contenait tous les textes et les tâches nécessaires pour apprendre. Tout comme lors de la première situation d'APL, les élèves avaient à travailler en dyades. La responsabilité de former les dyades

---

<sup>10</sup> La trousse Le texte argumentatif est disponible dans le site Apprendre par la lecture : [apprendreparlalecture.education](http://apprendreparlalecture.education), page Conseiller pédagogique et direction.

leur avait aussi été laissée et l'enseignante veillait toujours à voir à ce que les dyades aient une certaine homogénéité.

Au tout début de la situation d'APL Le texte argumentatif, les élèves de Marilyne et de Joëlle ont eu à répondre au Questionnaire Apprendre par la lecture. Les résultats des élèves au questionnaire et les constats faits lors de la première situation Le texte dramatique ont amené Marilyn à poursuivre le but de soutenir les stratégies cognitives : « j'ai constaté que plusieurs élèves ne semblent pas se questionner beaucoup pendant qu'ils appliquent les stratégies d'APL que nous avons enseignées à notre école depuis le début du secondaire, que plusieurs ne semblent le faire que par automatisme » (Journal de bord). Concernant le soutien en soit, elle a émis le commentaire suivant : « Je pense revoir certaines sections des documents que nous avons essentiellement basées sur du texte pour tenter de trouver une approche plus dynamique dans l'appropriation de certaines notions que j'ai dû beaucoup réexpliquer malgré que les élèves aient appliqué les stratégies » (Journal de bord). Enfin, elle a identifié les pistes d'ajustement suivantes : « Je vais également tenter de prendre plus de périodes pour la séquence d'apprentissage si cela est possible parce que je crois que les élèves ayant plus de difficulté n'arrivent pas à suivre le rythme et à en tirer un apprentissage satisfaisant » (Journal de bord).

De son côté, Joëlle a rapporté entrevoir les pistes d'ajustement suivantes au regard des résultats des élèves au QAPL : « Morceler les tâches pour diminuer la lourdeur » (Journal de bord).

## **Pratiques d'enseignement à propos de l'apprentissage par la lecture en contexte de LMM et d'inclusion**

Les pratiques d'enseignement sur l'apprentissage par la lecture s'analysent à partir de la situation d'apprentissage dont les compétences visées, l'activité réalisée, les sources d'information traitées et du soutien offert.

### ***Situation d'apprentissage par la lecture : compétences visées***

Les compétences visées dans cette situation d'apprentissage par la lecture pour le domaine des langues, français, langue d'enseignement sont : 1, lire et apprécier des textes variés (MÉLS, 2009, p. 29), 2, écrire des textes variés (MÉLS, 2009, p. 53) et 3, communiquer oralement selon des modalités variées (MÉLS, 2009, p. 77).

Forte de cette première situation, la présente situation d'apprentissage par la lecture avait pour but de comprendre les différentes caractéristiques du texte argumentatif; apprendre les procédés argumentatifs (énonciateur et marques de modalités); être initié à la littéraire médiatique multimodale (LMM) à partir d'une publicité sociétale.

Didactiquement, cette situation puise ses assises dans un type de texte à l'étude au deuxième cycle du secondaire, soit le texte argumentatif, qui reste difficile pour les élèves. Le poids de l'examen final et de la rédaction attendue d'un texte argumentatif soutient l'importance de travailler cet aspect précis du programme. On peut voir dans le programme du 2<sup>e</sup> cycle secondaire (MÉLS, 2009), pour la compétence en lecture : poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation (p. 33-34) en écriture : appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations

(p. 55-56) et en communication orale : confronter et défendre des idées en interagissant oralement (p. 79-80).

La situation proposée est cohérente puisque les intentions d'enseignement, le contenu d'apprentissage visé, les textes choisis et les tâches d'apprentissage et d'évaluation sont liés de manière pertinente. Une récurrence dans les tâches (retour sur les connaissances antérieures/lecture et annotations/retour collectif de type synthèse) donne à l'ensemble de la situation un rythme et permet la consolidation progressive d'une méthodologie de travail et l'acquisition des contenus d'apprentissage visés.

La littératie médiatique multimodale (LMM) est prise en compte, du moins en partie, dans certaines activités de lecture ou dans les productions demandées. À cet égard, le travail sur les publicités sociétales est particulièrement porteur.

### ***Situation d'apprentissage par la lecture : activité proposée***

L'activité d'apprentissage par la lecture a eu lieu sur une période de trois mois en sept étapes principales :

- Remplir le tableau SVA sur les connaissances antérieures (colonne S) et les objectifs d'apprentissage (colonne V)
- Réaliser quatre phases de lecture et d'annotation de textes en utilisant la liste de vérification APL avec un retour en grand groupe en utilisant le tableau de synthèse théorique : phase 1, un texte sur le genre argumentatif; phase 2, un texte sur les éléments du texte argumentatif; phase 3, un texte sur les procédés dans le texte argumentatif; et phase 4, un texte sur la structure du texte argumentatif
- Remplir le tableau SVA sur les connaissances acquises (colonne A)

- Lire un exemple de texte argumentatif
- Participer à la présentation d'un spécialiste de la publicité sociétale et en faire l'appréciation
- Faire deux présentations orales argumentatives : 1) la publicité sociétale selon le choix des élèves, et 2) être journaliste : bulletin de nouvelles
- Rédiger un texte argumentatif (introduction, développement et conclusion)

De manière générale, l'activité était pertinente pour faire lire. Elle faisait lire sur des sujets en lien direct avec les objectifs de l'activité. Dans la planification de la situation d'APL de Marilyn, il est mentionné : « Les quatre textes à lire sont : texte 1 : Le genre argumentatif, texte 2 : Les éléments du texte argumentatif, texte 3 : Les procédés dans le texte argumentatif, texte 4 : La structure du texte argumentatif » (Marilyn, activité 2).

Elle était aussi pertinente pour faire apprendre. Elle demandait de faire des liens avec les connaissances antérieures de l'élève. Marilyn a écrit dans la planification, par exemple : « Le cahier inclut la complétion d'une fiche SVA » (Marilyn, activité 2), dont le S demande à l'élève d'écrire ce qu'il sait sur le sujet à l'étude.

Elle demandait aussi de faire des liens entre les éléments d'informations des textes en réalisant un tableau de compilation d'information. Dans la planification de Marilyn, il est mentionné que les quatre tâches regroupent : « des exemples de textes argumentatifs, suivi de la synthèse théorique et d'une liste de rappel des stratégies APL » (Marilyn, activité 2).

L'activité d'apprentissage par la lecture présente certains critères de complexité. Elle leur offrait différentes façons de traiter l'information. À titre d'exemple,

dans la planification de Joëlle, il est mentionné : « une liste de vérification APL sur les sept stratégies pour chacun des textes (survol, surligner mots inconnus et mots-clés, remplacer mots inconnus, identifier un mot-clé par paragraphe, reformuler et résumer) » (Joëlle, activité 2).

Elle couvrait l'ensemble de l'information sur le sujet de l'activité travers la lecture des quatre textes proposés. Il est mentionné dans la planification de Marilyn de la situation d'APL : « Textes à lire Texte 1 : Le genre argumentatif Texte 2 : Les éléments du texte argumentatif Texte 3 : Les procédés dans le texte argumentatif Texte 4 : La structure du texte argumentatif » (Marilyn, activité 2).

Enfin, cette activité d'APL comportait certains critères qui lui donnaient un caractère motivant. Elle demandait à l'élève de fournir un engagement cognitif. Par exemple, la planification de Marilyn spécifie que les quatre tâches regroupent : « des exemples de textes argumentatifs, suivi de la synthèse théorique et d'une liste de rappel des stratégies APL » (Marilyn, activité 2).

Elle proposait par ailleurs à l'élève de faire quelques choix dont celui de la publicité sociétale à analyser comme le montre cet extrait de verbatim : « Les élèves ont eu ensuite à trouver une publicité sociétale de leur choix » (Marilyn, activité 2).

Elle était intégrée aux autres activités de la classe par les liens qu'elle entretient avec les tâches de lecture et d'écriture ainsi qu'à l'examen de fin d'année. Marilyn dit par exemple : « Comme on utilisait les documents du texte argumentatif pendant autant en lecture qu'en écriture qu'en oral, on voulait que ça touche vraiment à tous les aspects soit les procédés argumentatifs que ce

soit l'énonciateur, les marques de modalité qui sont des notions au programme, mais qu'on voulait vraiment condenser dans un seul document pour qu'il l'ait en référence selon l'étape. Ça a servi aussi, on a travaillé un peu en LMM le texte argumentatif à partir de publicité sociétale. On l'a fait en exercice dans le manuel [...] » (Marylin, entrevue).

L'utilisation de la publicité sociale pouvait rendre cette situation d'APL authentique et signifiante aux yeux des élèves. Joëlle dit par exemple : « on a eu une conférence sur la publicité sociétale par Rejean Leclerc qui est vraiment un spécialiste de la publicité sociétale [...], donc c'était ancré vraiment dans notre argumentatif » (Joëlle, activité 2).

### ***Situation d'apprentissage par la lecture : sources d'information et contexte de LMM***

Lors de la lecture des textes et de traitement de l'information, les élèves ont eu à lire cinq sources d'informations sur le texte argumentatif incluant quatre textes et une vidéo. Les textes étaient variés et adaptés. Les textes choisis étaient en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise (MÉLS, 2009). Les sources écrites étaient sur support numérique comportaient des liens hypertextuels et des illustrations en couleur.

### ***Soutien au processus d'apprentissage par la lecture des élèves et contexte d'inclusion***

Pour ce qui est du soutien à l'APL des élèves, les enseignantes ont soutenu les élèves par le rappel de leurs connaissances antérieures sur le texte argumentatif et par la demande de se fixer des objectifs personnels d'apprentissage en remplissant les colonnes S (ce que je Sais) et V (ce que je

Veux savoir) du tableau SVA. Elles ont par ailleurs, soutenu les élèves dans la mise en œuvre des stratégies cognitives. Marilyn a souligné par exemple : « Graphique les éléments du texte argumentatif suivi de la synthèse théorique (tableau) et d'une liste de rappel des stratégies APL » (Marilyn, activité 2).

Elles ont par ailleurs guidé les élèves dans la mise en œuvre des stratégies de réalisation de l'activité par le questionnement. Joëlle a précisé par exemple : « Puis il y avait une partie d'appréciation [...] puis réagir, la partie réagir : puis toi, qu'est-ce que tu penses de ... ? Comment penses-tu que ... ? Toi, est-ce que tu penses ... ? Penses-tu vraiment que ... ? » (Joëlle, activité 2).

Sur le plan des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, les enseignantes ont amené les élèves à contrôler et à ajuster leurs stratégies de traitement de l'information (Trousse, Le texte argumentatif).

Enfin, sur le plan motivationnel, les enseignantes ont favorisé la perception de la contrôlabilité des élèves à réaliser l'activité en leur donnant des choix à faire pour leur présentation orale. Marylin dit par exemple : « Les élèves ont eu ensuite à trouver une publicité sociétale de leur choix. Et ils devaient venir la présenter en situation de communication orale, mais à partir des mêmes critères de trouver la thèse qui est sous-entendue, trouver les arguments qui sont sous-entendus, parler des procédés graphiques et visuels » (Marylin, activité 2).

### **Processus d'apprentissage par la lecture des élèves**

Le QAPL a été rempli avant la situation d'APL Le texte argumentatif. Les élèves devaient répondre aux questions en pensant à cette situation d'APL et à ce qu'ils comptaient faire dans ce cas.

Les élèves de Marilyn ont répondu à toutes les questions du QAPL. Sur le plan des stratégies cognitives, la majorité d'entre eux a répondu souligner les informations importantes (36/45), lire le texte mot à mot (33/45) et porter attention à ce qui est souligné ou en caractère gras, s'il y en a (33/45). Ils sont nombreux également à avoir déclaré porter attention aux idées importantes ou aux thèmes (27/45), regarder les titres, sous-titres, mots-clés, images, cartes ou graphiques du texte (25/45), survoler le texte (25/45), faire une image de ce qu'ils lisent dans leur tête (24/45) et chercher à trouver le sens de ce qu'ils lisent (23/45). Près de moitié des élèves a rapporté prendre en note les idées importantes (22/45), lire à nouveau les phrases soulignées dans le texte (20/45), lire à nouveau des paragraphes du texte (19/45), retenir les mots-clés, les détails ou les faits (18/45), et lire le résumé d'un chapitre, s'il y en a un (18/45) et penser à ce qu'ils savaient déjà sur le sujet (18/45). Dans une proportion un petit peu moins importante, ils mentionnent que lorsqu'ils ont à apprendre en lisant ils résumant ce qu'ils lisent dans leurs mots (17/45), appliquent ce qu'ils lisent pour résoudre un problème ou répondre à des questions (16/45) et regroupent les informations par thème ou par sujet (15/45). Le même nombre d'élèves a déclaré trouver les liens entre les informations (15/45), se répéter des mots-clés, des détails ou des faits dans leur tête (15/45). Dans une proportion moins importante, ils disent penser à des exemples de ce qu'ils lisent (12/45). Un petit nombre d'élèves a mentionné que lorsqu'ils apprennent en lisant, ils regardent la table des matières, s'il y en a une (9/45) et copient des parties du texte (9/45). Peu d'élèves ont mentionné faire un dessin, schéma, toile d'araignée, carte sémantique qui représente les

informations (4/45). Très peu d'élèves ont déclaré apprendre un paragraphe du texte par cœur (2/45) lorsqu'ils apprennent en lisant.

Les traces d'élèves dans les activités témoignent qu'ils ont accompli les tâches suivantes du cahier d'APL : un tableau SVA, choix de stratégies dans les quatre listes de vérification, lecture et surlignement de quatre textes, quatre synthèses théoriques.

Les élèves de Joëlle ont également répondu à toutes les questions du QAPL. En ce qui a trait aux stratégies cognitives, un peu plus du tiers d'entre eux a rapporté que lorsqu'ils apprennent en lisant, ils portent attention aux idées importantes ou aux thèmes (16/18). Le tiers d'entre eux a rapporté que lorsqu'ils apprennent en lisant ils regardent la table des matières, s'il y en a une (15/18) et ils survolent le texte (15/18). Un peu moins d'élèves ont rapporté lire le résumé d'un chapitre, s'il y en a un (14/18), faire un dessin, schéma, toile d'araignée, carte sémantique qui représente les informations (14/18), regarder les titres, sous-titres, mots-clés, images, cartes ou graphiques du texte (13/18), et apprendre un paragraphe du texte par cœur (13/18). Certains élèves ont mentionné faire une image de ce qu'ils lisent dans leur tête (11/18), souligner les informations importantes (11/18) résumer ce qu'ils lisent dans leurs mots (11/18), lire le texte mot à mot (10/18), copier des parties du texte (10/45), regrouper les informations par thème ou par sujet (10/18). Un petit peu moins d'élèves ont rapporté que lorsqu'ils apprennent en lisant, ils lisent à nouveau des paragraphes du texte (9/18), pensent à ce qu'ils savaient déjà sur le sujet (8/18), pensent à des exemples de ce qu'ils lisent (8/18), trouvent les liens entre les informations (7/18) et lisent à nouveau les phrases soulignées dans le

texte (7/18). Ils sont peu nombreux à avoir rapporté que lorsqu'ils apprennent en lisant ils prennent en note les idées importantes (6/18) et retiennent les mots-clés, les détails ou les faits (6/18).

Les traces d'élèves dans les activités témoignent qu'ils ont accompli les tâches suivantes du cahier d'APL : un tableau SVA, choix de stratégies dans les quatre listes de vérification, lecture et surlignement de quatre textes, quatre synthèses théoriques.

### **Recommandations de l'équipe de recherche**

À propos de la situation d'apprentissage par la lecture sur le texte argumentatif, les recommandations de l'équipe de recherche seraient de proposer des produits variés afin d'augmenter la complexité de cette activité.

L'équipe de recherche suggérerait par ailleurs aux enseignants de proposer des produits qui ciblent les intérêts des élèves afin de favoriser leur perception de la valeur de l'activité. Il serait aussi pertinent de les soutenir dans l'interprétation des exigences de l'activité et dans la mise en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage telles que la planification et l'autoévaluation ainsi que de faire un retour avec les élèves sur la troisième partie du SVA (ce que j'ai Appris) afin de valider ce qu'ils ont appris à la suite de cette activité.

De même, il serait important, afin d'augmenter la qualité didactique de la situation, de bonifier les liens entre les contenus/activités et les critères d'évaluation retenus pour juger des tâches d'évaluation. Il est vraiment important que les critères d'évaluation des tâches d'évaluation soient en lien direct avec les apprentissages visés dans la situation. Quant à la littératie

médiatique multimodale (LMM), elle pourrait davantage être considérée et investie, notamment avec les élèves de la concentration « informatique ».

## ANNEXE 3B RAPPORT DE L'ANALYSE DIDACTIQUE DE CAS

### ANALYSES DIDACTIQUES / PROJET SLAME : ÉTUDES DE CAS (étape 1)

Les tableaux suivants présentent les analyses didactiques qui ont été réalisées des BD élaborées par les élèves dans le cadre de l'activité proposée par Luc

Dans ce qui suit, chacune des BD produites par les élèves de la classe de Luc est analysée quant à deux critères : la prise en compte de la littératie médiatique multimodale (LMM) et l'appropriation observable du contenu visé (structure du texte justificatif).

Titre des BD	Analyse de l'aspect LMM	Analyse de l'appropriation et de la transmission du contenu visé en français
<i>Justificaphoque</i>	<p><b>L'aspect multimodal de cette BD ne concerne que la fiction élaborée.</b> Tout le contenu prescrit (présentation du texte justificatif) est présenté par le biais du seul mode textuel.</p> <p><u>Quelques observations quant aux différents modes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le mode visuel est travaillé avec rigueur (plans diversifiés;</li> <li>• utilisation différenciée de la couleur en fonction notamment du jour ou de la nuit;</li> <li>• mouvement inféré à la dernière planche;</li> <li>• le mode sonore est intégré par inférence textuelle, de même que le mode cinétique intégré par inférence visuelle (utilisation des plans).</li> </ul>	<p>Présentation quasi didactique et magistrale (par le biais du discours du pingouin) de toutes les informations nécessaires. Par contre, le tout s'inscrit dans une histoire bien construite.</p> <p>Apparente compréhension de ce qu'est un texte justificatif.</p> <p>Présentation didactique du contenu (sans appropriation manifeste)</p>
<i>La guerre*</i>	<p><b>L'aspect multimodal de cette BD concerne à la fois la fiction élaborée et le contenu prescrit</b> (présentation du texte justificatif /planche 3, dernière case (avec l'analogie fort intéressante du coffre et des parchemins) et dernière planche qui reprend dans un monologue les sections annoncées par l'image synthèse).</p> <p><u>Quelques observations quant aux différents modes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le mode visuel est travaillé avec rigueur (plans et cadrages diversifiés; couleurs);</li> </ul>	<p>Présentation juste de toutes les informations nécessaires. Deux modes didactiques sont utilisés : l'induction (3<sup>e</sup> planche, dernière case) et le rappel magistral (dernière planche).</p> <p>Apparente compréhension de ce qu'est un texte justificatif</p> <p>Présentation didactique du contenu (sans appropriation manifeste)</p>

Titre des BD	Analyse de l'aspect LMM	Analyse de l'appropriation et de la transmission du contenu visé en français
	<ul style="list-style-type: none"> <li>le mode sonore est particulièrement bien représenté dans la troisième planche, case 2;</li> <li>le mode cinétique (feu, bataille, etc.) est aussi bien représenté.</li> </ul>	
<b>Le pauvre petit Pedro</b>	<p>L'aspect multimodal de cette BD ne concerne que la fiction élaborée. Tout le contenu prescrit (présentation du texte justificatif) est présenté par le biais du seul mode textuel.</p> <p>Problème de cohérence quant à l'organisation des planches et des vignettes (chronologie déficiente) dû à la numérisation.</p> <p><u>Quelques observations quant aux différents modes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>utilisation du champ et contre-champ (planche 1, case 3);</li> <li>recours au mode cinétique, planche 4, case 2;</li> <li>intéressant recours au tableau à la dernière case.</li> </ul>	<p>Présentation par monologue puis dialogue (reprise de l'information) du contenu recherché. Cette reprise de l'information est très intéressante au point de vue didactique.</p> <p>Apparente compréhension de ce qu'est un texte justificatif</p> <p>Présentation didactique du contenu (sans appropriation manifeste)</p>
<b>La recette secrète</b>	<p><b>L'aspect multimodal de cette BD ne concerne que la fiction élaborée.</b></p> <p>Tout le contenu prescrit (présentation du texte justificatif) est présenté par le biais du seul mode textuel. Les liens entre la fiction et le contenu attendu sont minces.</p> <p>Belle analogie visuelle dès la première planche des « ingrédients » du texte justificatif, mais par la suite, cette analogie demeure accessoire.</p> <p><u>Quelques observations quant aux différents modes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>découpage très varié (plans diversifiés, effet de zoom);</li> <li>le personnage principal est souvent représenté en plans américains, rapprochés et/ou de profil (deux fois);</li> <li>bon effet de perspective qui créer l'illusion de mouvement;</li> <li>Inférence visuelle ardue de la prise de note par les légumes (planche 3, case 1);</li> </ul>	<p>Présentation très rhétorique, par monologue magistral, de la chef du contenu recherché.</p> <p>Apparente compréhension de ce qu'est un texte justificatif</p> <p>Présentation didactique du contenu (sans appropriation manifeste)</p>

Titre des BD	Analyse de l'aspect LMM	Analyse de l'appropriation et de la transmission du contenu visé en français
	<ul style="list-style-type: none"> <li>inférence visuelle quant à l'œuvre fort intéressante à la planche 3, case 2 (une telle inférence nécessite une compréhension multimodale).</li> </ul>	
<i>Le pétale manquant</i>	<p><b>L'aspect multimodal de cette BD ne concerne que la fiction élaborée.</b>            Tout le contenu prescrit (présentation du texte justificatif) est présenté par le biais du seul mode textuel.</p> <p><u>Quelques observations quant aux différents modes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>utilisation du champ et contre-champ (planche 2, case 2);</li> <li>belle analogie du pétale disparu qui repousse une fois que le texte justificatif a été compris (intégration réussie des modes textuel et visuel);</li> <li>sur utilisation (voulue ?) de la répétition visuelle (8 cases sur 12 dans 2 planches présentent la même image);</li> <li>découpage répétitif.</li> </ul>	<p>Présentation très rhétorique, par monologue magistral de l'abeille, du contenu recherché.</p> <p>Apparente compréhension de ce qu'est un texte justificatif</p> <p>Présentation didactique du contenu (sans appropriation manifeste)</p>
<i>La capture</i>	<p><b>L'aspect multimodal de cette BD ne concerne que la fiction élaborée.</b>            Tout le contenu prescrit (présentation du texte justificatif) est présenté par le biais du seul mode textuel.</p> <p><u>Quelques observations quant aux différents modes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>effet de tension lié à la fiction élaborée très réussi et en appui sur la complémentarité texte (violence des propos) et images (lumières, plans, etc.);</li> <li>plans et angles variés, perspective, contre-plongée;</li> <li>intéressant personnage vu de dos (planche 2, case 2);</li> <li>couleur bien utilisée (effet de luminosité), ex. planche 1, case 1; maîtrise de la lumière;</li> <li>intégration d'une photographie (planche 4, case 2);</li> <li>case d'inférences multimodales très réussie (planche 4, case 1).</li> </ul>	<p>Présentation très rhétorique, par monologue magistral de l'enseignante, du contenu recherché.</p> <p>Apparente compréhension de ce qu'est un texte justificatif</p> <p>Présentation didactique du contenu (sans appropriation manifeste)</p>

Titre des BD	Analyse de l'aspect LMM	Analyse de l'appropriation et de la transmission du contenu visé en français
<i>Une surprise pour Carlos</i>	<p><b>L'aspect multimodal de cette BD ne concerne que la fiction élaborée.</b>            Tout le contenu prescrit (présentation du texte justificatif) est présenté par le biais du seul mode textuel.</p> <p><u>Quelques observations quant aux différents modes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• clin d'œil inexpliqué au tableau de Van Gogh (La chambre);</li> <li>• mode sonore (planche 2, case 5 et planche 4, case 4);</li> <li>• effets de mouvement (ex. planche 2, cases 5 et 6; planche 4, dernière case);</li> <li>• dernière planche très réussie au point de vue de la multimodalité (pupilles en forme de cœur, gros plan, arc-en-ciel de couleurs, bruit renforcé par un indice visuel/idéogramme, etc.);</li> <li>• problème de cohérence dans la présentation des bulles (inversées, planche 3, case 2)</li> </ul>	<p>Intéressante utilisation de la phrase impérative dans un dialogue réel par questionnements, ce qui casse un peu, au début du moins, la rhétorique. Dommage que la reprise attendue du contenu informatif soit par contre si peu développée (l'argumentaire de l'enfant tortue ne s'appuyant que sur la vitesse de déplacement).</p> <p>Apparente compréhension de ce qu'est un texte justificatif</p> <p>Présentation didactique du contenu (sans appropriation manifeste)</p>
<i>Abie et Benny à l'aventure</i>	<p><b>L'aspect multimodal de cette BD ne concerne que la fiction élaborée.</b>            Tout le contenu prescrit (présentation du texte justificatif) est présenté par le biais du seul mode textuel. Le récit reste très peu élaboré.</p> <p><u>Quelques observations quant aux différents modes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BD en noir et dégradés de gris;</li> <li>• belle variation de plans, utilisation de la plongée (1<sup>re</sup> et 3<sup>e</sup> planches);</li> <li>• le mode visuel semble avoir été la principale source de motivation; le mode textuel présente des généralités;</li> <li>• du point de vue de la multimodalité, cette BD est peu intéressante.</li> </ul>	<p>Présentation par dialogues d'une partie seulement du contenu recherché. Les sections du texte justificatif sont nommées, mais très peu décrites.</p> <p>Compréhension partielle de ce qu'est un texte justificatif</p> <p>Présentation didactique du contenu (sans appropriation manifeste)</p>

### **Constats généraux pour l'appropriation des savoirs ciblés**

- Les élèves ont véritablement « redonné » l'information recherchée de façon linéaire, sans véritablement l'intégrer dans leur récit. Reprise quasi textuelle des termes utilisés en classe ou dans les documents servant d'APL (pas d'appropriation personnalisée). Ex. recours au terme « organisateur textuel ».
- La qualité du français écrit est faible.
- Peu de place à l'induction au point de vue didactique et à l'analogie; règne de la présentation magistrale.

### **Constats généraux pour la LMM**

- Désir fort de communiquer avec le mode visuel (investissement en temps apparent), mais les BD proposées présentent des modes juxtaposés plutôt que des modes intégrés (l'intégration des modes est donc à bonifier).
- Une seule BD, *La guerre*, expose le contenu informatif visé de manière intégrée (texte et images).
- Ce projet demeure par contre une bonne mise en route vers une éventuelle communication multimodale.

## ANALYSES DIDACTIQUES / PROJET SLAME : ÉTUDES DE CAS (étape 2)

Les tableaux suivants présentent les analyses didactiques qui ont été réalisées pour chacun des cas de l'étape 2 du projet.  
Elles sont organisées par enseignant(e) et par activité d'APL (chaque enseignant en ayant réalisé deux).

CAS	• COMPÉTENCES VISÉES et/ou OBJECTIFS POURSUIVIS • PERTINENCE au regard du programme	• CONTENUS D'APPRENTISSAGE • PERTINENCE au regard des compétences/objectifs	• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble	• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés
<p><b>Isabelle</b> 4<sup>e</sup> année primaire Activité 1</p>	<p><b>Apprendre sur le verbe</b> Lire des textes variés Écrire des textes variés Communiquer oralement</p> <p>Objectif plus spécifique : <i>que les élèves apprennent sur le verbe et ses caractéristiques</i> (validé en entrevue finale).</p> <p>PERTINENCE Les compétences visées sont bien celles du programme. Les trois compétences sont ciblées, mais, c'est la compétence « écrire des textes variés » et sa section « Connaissances sur le verbe » qui sont travaillées et évaluées.</p>	<p>Respect de la progression des apprentissages, donc pertinence du contenu visé.</p> <p><b>Écrire des textes variés.</b></p> <p><a href="#">Section Conjugaison</a> <a href="#">Section Accords</a> (observer des caractéristiques du verbe/2<sup>e</sup> cycle ; connaître les manipulations pour identifier un verbe).</p> <p>PLANIFICATION Planification schématique (voir GoogleDrive). Pas de retour explicite cependant sur les objectifs ou intentions dans cette planification.</p> <p>TEXTES Textes choisis adaptés aux élèves (grammaire 2<sup>e</sup> cycle primaire)</p>	<p>CONSTATS GÉNÉRAUX</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progression dans la complexité des activités</li> <li>• Cohérence de ces dernières avec les objectifs : (1) identifier les verbes dans des phrases simples et un texte continu ; 2) SVA ; 3) travail sur deux textes pour en extraire l'information importante sur Post-it; 4) préparation et présentation du PPT).</li> </ul> <p>SOUTIEN Soutien aux apprentissages plus minimal que pour l'activité 2 (<i>Mais je les ai laissés vraiment plus libres, parce que je voulais voir. Je pense que je suis allée dans l'extrême de ... rires... la liberté. Ce que je n'ai pas fait</i>).</p>	<p>CONSTATS GÉNÉRAUX Les tableaux SVA illustrent que plusieurs élèves possèdent déjà une bonne connaissance déclarative des caractéristiques du verbe (ex. élève).</p> <p>Difficulté des élèves à acquérir (et intégrer de manière plus personnelle) les contenus visés</p> <p>Analyse des productions d'élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reprise presque textuelle des informations contenues dans les textes donnés à lire (voir drive) dans les PP</li> <li>• Il en va de même sur les Post-it, mais certains élèves parviennent tout de même à classer leurs informations de manière pertinente et en fonction deux intentions de</li> </ul>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES VISÉES et/ou OBJECTIFS POURSUIVIS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p><i>dans l'autre).</i></p> <p>ÉVALUATION Production finale (PP) évaluée en fonction du contenu d'apprentissage visé (le verbe et ses caractéristiques)</p>	<p>travail (caractéristiques et repérage).</p> <p>Extraits d'entrevue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>C'est pas pire que si je l'avais enseigné dans le sens que...ça bien été, je pense qu'ils étaient contents de prendre en charge leur apprentissage. Je pense que dans le contexte de grammaire, ils sont capables de sélectionner l'information. Mais de là à la réintégrer et la mettre dans leur mot dans le PowerPoint ça, ça ma comme un peu déçue .... Je m'attendais à découvrir comment eux ils ont débloqué pour m'en parler dans leurs mots, mais j'ai réalisé qu'ils utilisaient beaucoup les mots de grammaire et qu'ils n'étaient pas capables de maîtriser pour eux.</i></li> <li>• <i>Les élèves ont soulevé des fautes d'orthographe dans</i></li> </ul>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES VISÉES</b> et/ou <b>OBJECTIFS POURSUIVIS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
				<p><i>leur PowerPoint, dans les Powerpoints des autres. Ils ont dit oups il manque des choses, ils étaient quand même capables de nommer des choses, mais de s'approprier c'est une autre chose.</i></p>
<p><b>Isabelle</b> 4<sup>e</sup> année primaire Activité 2</p>	<p><b>Apprendre sur les présentations orales, l'art de bien s'exprimer oralement</b></p> <p>Lire des textes variés Communiquer oralement</p> <p>Objectif spécifique : « <i>dans le fond c'est d'être un meilleur communicateur... être orateur, c'est aussi être auditeur</i> »</p> <p><b>PERTINENCE</b> Les compétences visées sont bien celles du programme. Les deux compétences ciblées sont vraiment travaillées</p>	<p>Respect de la progression des apprentissages, donc pertinence du contenu visé.</p> <p><a href="#">Connaissances et stratégies</a> <a href="#">Utilisation des connaissances et des stratégies en communication orale</a></p> <p>Pas de trace de planification explicite.</p> <p>Textes choisis plus complexes (AlloProf ou Internet) et trop nombreux</p> <p><i>Je pense qu'il y avait un bel engouement au départ, qu'ils avaient le goût de découvrir des choses, mais je pense que j'Ai comme trop étiré, je couperais</i></p>	<p><b>CONSTATS GÉNÉRAUX</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progression dans la complexité des activités</li> <li>• Cohérence de ces dernières avec les objectifs : (1) survol des textes pour identifier le sujet d'APL ; 2) SVA; 3) travail d'APL dans un texte de 10 sections avec traitement apparent ou non de ces derniers; synthèse écrite des apprentissages/ schéma « orateur/auditeur » imposé par l'enseignante; présentation d'une recette.</li> </ul> <p><b>SOUTIEN</b></p>	<p><b>CONSTATS GÉNÉRAUX</b> Difficulté initiale à trouver le thème d'APL (peut-être parce que celui-ci est bidimensionnel)</p> <p>Les tableaux SVA illustrent que les élèves possèdent des connaissances initiales intéressantes, mais moins développées que pour le verbe. La terminologie est davantage personnalisée. En fin de tableau, les connaissances sont cependant généralement plus organisées et présentées à l'aide de termes plus spécifiques. À cet égard, les apprentissages réalisés dans l'activité 2</p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES VISÉES</b> et/ou <b>OBJECTIFS POURSUIVIS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
	<p>puisque un soutien est offert quant aux stratégies de lecture nécessaires aux tâches et des connaissances et stratégies sont travaillées en ce qui a trait à la communication orale.</p> <p>NOTE PARTICULIÈRE Rôle du programme Souci de l'enseignante de rester dans le programme <i>(Il y avait les stratégies d'écoute, des stratégies de communiquer avec son corps. Moi je suis plus allée parce que je dois rester avec mon programme).</i></p>	<p><i>peut-être quelques textes</i></p> <p><i>Puis je pense qu'il y avait trop de texte, s'il y a une dernière chose, je pense qu'à la fin, ils étaient tannés de lire. Moi je voyais qu'il y avait de nouvelles choses à sortir, mais ils ne l'ont comme pas vu pas sorti, parce que pour eux ça revenait au même.</i></p>	<p>Soutien à l'apprentissage par la lecture (ou du moins aux stratégies de lecture) plus explicite.</p> <p><i>Dans le fond, premièrement avec CP j'avais trouvé, on l'avait dit aussi pour la première tâche, je trouvais que j'avais comme abandonné mes élèves faque cette fois-ci j'ai comme fait un retour sur les stratégies de lecture avant chaque période (...). J'ai été plus explicite dans mes enseignements.</i></p> <p>ÉVALUATION Production finale (présentation) évaluée sur des critères qui demeurent inconnus.</p>	<p>semblent plus importants (bien que les traces laissées dans les documents de lecture soient peu nombreuses).</p> <p>De fait, les élèves semblent avoir appris sur les stratégies de communication et d'écoute, comme en font foi le SVA, la synthèse, le bilan et les exposés oraux (améliorations perceptibles selon l'enseignante). La nature même de l'exposé (faire une recette) peut cependant en elle-même expliquer l'engagement marqué des élèves. La signifiante liée à la communication orale peut aussi être en jeu.</p> <p>Extraits d'entrevue pertinents : <i>Dans le fond, le but c'est qu'ils apprennent, c'est pas un test</i></p> <p><i>Il y en a qui ont dit j'ai vu des élèves plus écouter, j'ai vu qu'ils ont fait des efforts pour écouter les autres. Puis il y en a qui ne parlaient pas fort, ben là on les a</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES VISÉES et/ou OBJECTIFS POURSUIVIS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
				<p><i>plus entendus... mais c'est sûr que ma présentation orale c'était une recette pour la déguster après. C'est sûr que ça amené comme une petite énergie différente... Peut-être que si je voulais tester une meilleure réussite je devrais prendre une présentation plus libre</i></p> <p><i>Dans le cadre de mon travail à moi, j'ai peut-être moins vu. J'ai vu qu'ils ont écouté plus, j'ai vu que élèves qui parlaient pas fort se sont vraiment donné des défis. C'est sûr que dans les devoirs j'ai donné des exercices pour parler plus fort et on les a pratiqués en classe après les avoir lus. Faque c'est sûr que je les ai aidés là-dedans parce que t'as ben beau avoir des trucs, si tu ne le pratiques pas... c'est pas mieux!</i></p>

### Commentaires généraux à la suite des analyses (cas ISABELLE)

- Engagement évident de cette enseignante dans sa pratique et l'amélioration de cette dernière.
- Progression intéressante entre l'activité 1 et 2, bien que certains aspects de l'activité 2 (choix des textes, traces d'APL, critères d'évaluation) soient moins bien intégrés que dans l'activité 1.
- La nature même des contenus d'apprentissage (entre autres leur complexité et leur signifiante pour des élèves de 4<sup>e</sup> année) est susceptible d'expliquer les différences observables dans l'acquisition des connaissances recherchées. Comme le diront d'autres participants, les élèves ne semblent pas avoir moins appris qu'à l'habitude dans le contexte recherché (soit celui de l'APL), mais ils n'ont pas davantage appris.
- Cohérence didactique assurée entre les intentions d'enseignement, les contenus d'apprentissage et les activités proposées.

#### LMM

**Activité 1.** Intéressante utilisation de la multimodalité pour la phase d'amorce avec le recours à la vidéo « Le mystère du verbe ». Annonce de l'intention d'apprentissage.

*C'est ça et comme CP le disait au début, on pensait, parce que je n'ai pas beaucoup de multimodal, mais là je me suis dit que l'année prochaine je pense que je vais les filmer dès leur première présentation orale et je vais filmer des moments de causerie.*

**Activité 2.** Intérêt à recourir encore davantage à LMM pour faciliter les apprentissages.

*C'est ça et comme CP le disait au début, on pensait, parce que je n'ai pas beaucoup de multimodal, mais là je me suis dit que l'année prochaine je pense que je vais les filmer dès leur première présentation orale et je vais filmer des moments de causerie*

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
<b>Marc</b> 1 <sup>re</sup> sec. Activité 1	<b>Avoir de la classe</b> Écrire des textes variés Lire des textes variés Communiquer oralement Objectifs : Faire une présentation orale	<b>AUCUNE TRACE</b> Respect de la progression des apprentissages, donc pertinence du contenu visé. <u>Extrait du programme et des indications pédagogiques :</u>	<b>AUCUNE TRACE</b> <b>Constats généraux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Complexité des activités qui semble être augmentée par le niveau de difficulté des textes proposés.</li> </ul>	<b>AUCUNE TRACE</b> <b>Constats généraux</b> Les élèves semblent avoir de la difficulté à acquérir et à intégrer de manière plus personnelle les contenus visés. Ils ne sont pas en mesure de

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
	<p>par équipe de 2 ou 3 pour présenter une classe de mots en vue d'éviter les erreurs dans les productions écrites.</p> <p><u>Objectif principal de français</u> : apprendre à écrire un mot correctement orthographiquement et grammaticalement selon la classe de mots auquel il appartient.</p> <p><u>Objectif de communication</u> : apprendre à rédiger un scénario / sketch en utilisant ses connaissances sur les classes de mots.</p> <p><u>Objectif d'oral</u> : démontrer la compréhension et la maîtrise de votre sujet en utilisant des stratégies de communication efficaces.</p> <p><u>Objectif de français en contexte de compréhension orale</u> : apprendre à synthétiser l'information recueillie sur les classes des mots en contexte de compréhension orale.</p>	<p><i>déterminer l'appartenance à une classe de mots en s'appuyant sur le contexte syntaxique du mot dans le groupe et, au besoin, sur des critères de forme et de sens.</i></p> <p>PLANIFICATION Pas de traces ou de propos explicites concernant la planification. Le participant semble s'être fié sur celle préalablement fournie (par la CP).</p> <p>TEXTES Niveau des textes qui semble trop difficile pour les élèves, ce qui brime les potentiels apprentissages. L'enseignant proposait, en plus des documents prévus pour l'activité, des cahiers d'exercices reçus au fil des années de maisons d'édition.</p> <p>ENS <i>Euh... je pense que la...les documents de travail entre autres qu'on a fournis aux élèves semblaient beaucoup trop difficiles pour la compréhension qu'ils... euh...qu'ils en faisaient. Ils</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déroulement conforme aux objectifs établis (passation de deux prétests, lecture d'un texte, visionnement d'une vidéo, discussion de groupe, QAPL (?) passé, tirage au sort d'une classe de mots, travail en équipe, présentation orale, passation d'un test de grammaire sur les classes de mots).</li> </ul> <p>SOUTIEN Le soutien semble minimal, mais il est tout de même difficile de se prononcer sur le sujet (pas de traces et peu abordé par le participant). Quelques suggestions sont faites par l'enseignant, lors de l'entretien, pour mieux accompagner les élèves dans le futur.</p> <p>ENS <i>Oui pour la première partie</i></p>	<p>cibler les informations pertinentes dans les textes fournis et faisaient plutôt du « copié-collé » des informations principales, sans s'assurer de leur compréhension du sujet.</p> <p>Extraits d'entrevue : ENS <i>(...) donc le fait de...d'aller chercher un peu n'importe quoi qui « fittait » pas au secondaire 1 ça a donné des aberrations ...euh... fait qu'ils n'avaient pas la maîtrise du sujet.</i></p> <p>ENS <i>C'est ça. Et puis, ils ne le maîtrisaient pas parce qu'aussitôt qu'on posait des questions par rapport à la classe de mots, ils étaient incapables d'y répondre.</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
	<p><u>Objectif de français /rédaction du texte justificatif</u> : aucune réponse.</p>	<p><i>n'étaient pas capables d'aller chercher l'information principale eux autres ils ont pris les documents comme si c'était la bible qu'ils devaient nous reproduire (...) c'est vraiment pas ce qu'on avait demandé d'aller chercher l'information principale donc le fait de...d'aller chercher un peu n'importe quoi qui « fittait » pas au secondaire 1 ça a donné des aberrations ...euh... fait qu'ils avaient pas la maîtrise du sujet. Il...je pense qu'il aurait fallu soit simplifier les documents qu'on leur présentait... ça aurait été beaucoup au...de pas avoir seulement ces documents-là même si on avait quelques cahiers de références, je pense ce n'était pas suffisant.</i></p> <p><i>ENS</i> <i>(...) J'ai l'impression qu'ils pensaient qu'il fallait tout essayer d'écrire sur les classes de mots puis ils sont allés beaucoup trop loin, des notions qu'ils ne maîtrisaient absolument pas.</i></p>	<p><i>ça a été effectivement exactement le même projet, c'est-à-dire sur les classes de mots. Là ça ça a été une copie conforme de...de son expérience sauf que comme je l'avais fait un petit peu après elle, moi j'ai fait quelques ajustements par rapport à l'activité pour essayer de guider un petit peu plus les élèves, mais au niveau de l'activité elle-même, c'était la même chose.</i></p> <p><i>ENS</i> <i>Oui. Il aurait fallu... si on se servait des mêmes documents, il faudrait vraiment que je fasse un élagage avec eux autres en disant regarde ce texte-là, tu n'en as pas besoin. Donc vraiment de les pister plus on aurait pu s'en servir comme base de travail probablement, oui.</i></p>	

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			ÉVALUATION Production finale (présentation) évaluée sur des critères inconnus.	
<b>Marc</b> 1 <sup>re</sup> sec. Activité 2	<p><b>La phrase de base et la phrase interrogative</b></p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre à reconnaître deux types de phrases (la phrase de base et la phrase interrogative)</li> <li>• Apprendre à mettre la bonne ponctuation</li> <li>• Améliorer le style de ses textes en utilisant une variété des types de phrases.</li> </ul> <p><i>ENS</i>  <i>Ben ce que je visais surtout c'est que...au niveau des euh... des productions écrites on travaille beaucoup le texte descriptif en secondaire 1 avec s'adresser à un</i></p>	<p>Respect de la progression des apprentissages, donc pertinence du contenu visé.</p> <p><u>Extrait du programme et des indications pédagogiques :</u>  <i>Utiliser le modèle de la phrase de base (ou phrase P) comme outil d'analyse pour comprendre et interpréter des phrases et pour construire, formuler autrement, ponctuer et réviser ses propres phrases. Identifier les constituants de la phrase en ayant recourt aux manipulations syntaxiques. Mettre en relation les formes d'interrogation utilisées dans la langue parlée et la langue écrite.</i></p> <p><b>PLANIFICATION</b>            L'enseignant prépare certains énoncés et exercices proposés aux élèves. Il s'inspire également d'Alloprof pour certaines activités.</p>	<p><b>Constats généraux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progression dans la complexité des activités</li> <li>• Déroulement conforme aux objectifs établis (sur huit périodes, lecture d'énoncés sur la phrase de base, exercice d'identification de GS et de GV, exercices de manipulations syntaxiques, exercice grammatical combinant l'identification de GS et de GV et les manipulations syntaxiques, texte à lire sur la phrase interrogative, résumé écrit sur les apprentissages faits sur la phrase interrogative, exercices de</li> </ul>	<p><b>Constats généraux</b>            Les élèves semblent avoir acquis et intégré de manière personnelle les contenus visés. L'enseignant affirme qu'un réel apprentissage a été fait, que la compréhension est présente chez les élèves, et que ceci se traduit même dans l'examen de fin d'année. Les apprentissages réalisés dans l'activité 2 semblent plus importants qu'à l'activité 1.</p> <p><b>TRACES D'ÉLÈVES</b>            Les cahiers d'élève regroupent les exercices accomplis en classe et certains textes leur ayant servi à compléter ces exercices. De manière générale, les élèves semblent bien réussir les exercices et apporter les corrections nécessaires</p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
	<p><i>destinataire puis c'était des ...des textes depuis le début de l'année très...pratiquement que des phrases déclaratives. Moi là je... »</i></p> <p><i>ENS</i> <i>Fait que le but c'était vraiment de travailler surtout l'introduction ou c'est là qu'en secondaire 1 je veux focuser un petit peu plus...</i></p> <p><i>ENS</i> <i>Effectivement. Puis c'était aussi dans la phrase interrogative se rendre compte qu'il y a avait aussi l'apparition soudaine de traits d'union lors de l'inversion c'était plus un peu tout ça là.</i></p>	<p><i>EN</i> <i>Heu...ça a été plus de notre propre cru parce que ça c'était déjà un document qu'on avait bâti il y avait quelques années, mais que... quand CP307 y avait jeté un coup d'œil avec moi, elle, elle le trouvait beaucoup trop chargé.</i></p> <p><i>CH</i> <i>Ok, super. Puis les exercices, c'est là même chose aussi ? C'était des exercices que vous avez conçus...</i></p> <p><i>ENS</i> <i>Oui.</i></p> <p><i>ENS</i> <i>Nous autres ont s'était inspirés pas mal, si ma mémoire est fidèle, d'Alloprof.</i></p> <p><b>TEXTES</b> Textes choisis et proposés qui semblent adaptés au niveau (secondaire 1).</p>	<p>manipulations et de transformations de phrase, lecture d'introductions de texte, écriture d'un court texte pour intégrer les connaissances, rédaction d'une introduction).</p> <p><b>SOUTIEN</b> Le soutien aux apprentissages est plus explicite qu'à l'activité 1. L'enseignant supervise le déroulement et les exercices complétés par les élèves.</p> <p><i>CH</i> <i>Ok. Super. Excellent. Fait que vous votre rôle, c'était plus de superviser euh ce qui se passait...s'assurer que le travail ...les bonnes manipulations étaient faites, et cetera.</i></p> <p><i>ENS</i> <i>C'est ça. Dans cette partie-là, ouais.</i></p> <p>L'enseignant fait de la</p>	<p>lorsqu'une erreur est commise.</p> <p>Extraits d'entrevue :</p> <p><i>ENS</i> <i>Oui, ça a été...ça a été très bien réussi sauf à de rares exceptions là puis dans l'application là dans l'examen de fin d'année ça s'est...ça s'est...</i></p> <p><i>ENS</i> <i>Mais ça a été... heu...ça a été, en général là, beaucoup mieux réussi que la première activité.</i></p> <p>En faisant le QAPL, en situation de discussion avec les élèves :</p> <p><i>ENS</i> <i>Mais je ... j'ai passé peut-être comme une vingtaine de minutes puis je leur ai dit sur quoi il fallait peut-être travailler ensemble. Et là secondaire 1 là, je te dirais que j'avais comme des interrogations dans le regard qui disaient, mais de quoi il parle ? Ça semblait...ça semblait un peu abstrait je te dirais.</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p>modélisation lors des exercices combinant l'identification de GS et de GV et les manipulations syntaxiques :</p> <p><i>ENS</i></p> <p><i>J'ai fait quelques exemples en modélisation au tableau. (...) Comme c'était une notion qui avait été vue pas mal dans les années, je voulais juste m'assurer que tout le monde comprenait bien la consigne puis après ça, je les ai laissés aller de la même façon.</i></p> <p>Une vérification est faite de la compréhension des élèves. En individuel, les élèves résument leurs apprentissages. L'enseignant fait ensuite un retour en grand groupe pour faire quelques ajustements.</p> <p><i>CH</i></p> <p><i>Ok. Puis là, après ça, il y avait la tâche de vérification en</i></p>	<p><i>CH</i></p> <p><i>Ouais, ouais, ouais. C'est ça, c'est ça cette idée de se responsabiliser un peu par rapport à nos pratiques d'apprentissage, nos sentiments de performance, etc.</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p><i>APL qui a été faite, c'est-à-dire que là on leur a demandé de créer un résumé de ce qu'ils ont appris sur la phrase interrogative... (...)</i></p> <p><i>ENS</i></p> <p><i>Ils me le remettaient et après ça moi quand j'en avais fait la vérification, il y avait retour en grand groupe pour faire les ajustements.</i></p> <p>ÉVALUATION</p> <p>Production finale (rédaction d'une introduction) évaluée sur des critères inconnus.</p>	

### Commentaires généraux à la suite des analyses (cas MARC)

Marc est l'un des participants qui jugent le plus avoir progressé et fait progresser ses élèves (même dans l'épreuve finale) grâce aux tâches d'APL proposées.

Une évidente amélioration de sa pratique didactique s'observe entre l'activité 1 et 2.

Le rôle de soutien de la CP semble un facteur déterminant dans la réussite de Marc, bien que celui-ci parvienne de manière autonome dans l'activité 2 à bonifier sa pratique et les suggestions de tâches aux élèves.

L'évaluation demeure peu liée aux activités proposées et aux contenus d'apprentissages visés, quoique l'activité 2 présente une amélioration en ce sens.

#### **LMM**

Ajout de visionnement de capsules en plus de la lecture de textes (mais pas de travail explicite sur les compétences LMM nécessaires à la « lecture » de vidéo).

Recours à l'exposé oral qui convoque plusieurs modes de communication

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
<p><b>Esther</b> 2<sup>e</sup> sec Activité 1</p>	<p><b>Avoir de la classe</b> Écrire des textes variés Lire des textes variés Communiquer oralement</p> <p>Objectifs :</p> <p>Faire une présentation orale par équipe de 2 ou 3 pour présenter une classe de mots en vue d'éviter les erreurs dans les productions écrites.</p> <p><u>Objectif principal de français</u> : apprendre à écrire un mot correctement orthographiquement et grammaticalement selon la classe de mots auquel il appartient.</p> <p><u>Objectif de communication</u> : apprendre à rédiger un scénario / sketch en utilisant ses connaissances sur les classes de mots.</p>	<p><b>AUCUNE TRACE</b></p> <p>Respect de la progression des apprentissages, donc pertinence du contenu visé.</p> <p><u>Extrait du programme et des indications pédagogiques</u> : <i>déterminer l'appartenance à une classe de mots en s'appuyant sur le contexte syntaxique du mot dans le groupe et, au besoin, sur des critères de forme et de sens.</i></p> <p>PLANIFICATION</p> <p>Les traces laissées par l'enseignant semblent avoir été complétées après avoir mené l'activité auprès des élèves. Une description très sommaire (s'apparentant plutôt à une énumération) des différentes étapes de l'activité est fournie. La planification n'est pas abordée explicitement durant l'entrevue.</p> <p>TEXTES</p> <p>Finalement, les textes que les élèves avaient recherchés dans les grammaires et sur Internet</p>	<p><b>Constats généraux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progression faible dans la complexité des activités, occasionnée en grande partie par la complexité des textes lus au départ.</li> <li>• Déroulement conforme aux objectifs établis (présentation de l'Activité aux élèves, passation du QAPL, formation des équipes, tirage au sort des classes de mots, recherche d'informations libre dans la grammaire et sur Internet, lecture en équipe des textes sur les classes de mots, présentation en classe, exercices proposés par les élèves et pour les élèves).</li> </ul> <p>SOUTIEN</p> <p>Le soutien semble minimal, mais il est tout de même difficile de se prononcer sur le sujet (pas de traces et peu abordé par le participant).</p>	<p><b>Constats généraux</b></p> <p>Les élèves semblent avoir de la difficulté à acquérir et à intégrer de manière plus personnelle les contenus visés. Ils ne sont pas en mesure de cibler les informations pertinentes dans les textes fournis et faisaient plutôt du « copié-collé » des informations principales, sans s'assurer de leur compréhension du sujet (collecte de données, absence du traitement de ces dernières).</p> <p>Extraits d'entrevue :</p> <p><i>ENS</i> <i>J'ai pas l'impression que cela leur a amené un plus à part savoir qu'est-ce que c'est l'APL donc ça, c'est peut-être déjà un plus en tant que tel là...</i></p> <p><i>ENS</i> <i>Ouais. Eux autres ils étaient bien contents de leur travail là, ils avaient cherché, ils avaient trouvé, ils avaient fait un</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
	<p><u>Objectif d'oral</u> : démontrer la compréhension et la maîtrise de votre sujet en utilisant des stratégies de communication efficaces.</p> <p><u>Objectif de français en contexte de compréhension orale</u> : apprendre à synthétiser l'information recueillie sur les classes des mots en contexte de compréhension orale.</p> <p><u>Objectif de français/ rédaction du texte justificatif</u> : aucune réponse.</p>	<p>présentaient un niveau de difficulté trop élevé. Les élèves ont procédé à une collecte d'informations, mais pas à un traitement de ces dernières.</p> <p>Des textes étaient également proposés (fournis par la conseillère pédagogique), mais les élèves lisaient uniquement des textes sur la classe de mots qu'ils avaient pigée :</p> <p>Texte 1 : principales propriétés des classes de mots</p> <p>Texte 2 : caractéristiques de l'adverbe</p> <p>Texte 4 : caractéristiques des coordonnants</p> <p>Texte 5 : repérage et identification du déterminant</p> <p>Texte 6 : caractéristiques du nom</p> <p>Texte 7 : caractéristiques du pronom</p> <p>ENS Exactement. Puis, oui il y a des textes que CP m'avait donnés, mais moi je les ai laissés aller dans les grammaires, je les ai laissés aller</p>	<p>Quelques suggestions sont faites par l'enseignant, lors de l'entretien, pour mieux accompagner les élèves dans le futur.</p> <p>CH Quand vous dites baliser un peu plus là, c'est que vous auriez dû peut-être traiter au préalable l'information qui était susceptible d'être utilisée par les élèves ?</p> <p>ENS Oui, exactement.</p> <p>CH (...) ils pigeaient leur classe de mots puis là ils partaient un peu euh sur le web, dans les grammaires...dans les grammaires ne vous les avez pas guidés plus que ça là ils partaient à...</p> <p>ENS Non, je leur ai montré comment chercher avec l'index tout ça euh... donc ça c'est des choses que je leur ai montrées.</p>	<p><i>PowerPoint qui l'expliquait, ils faisaient des petits jeux, euh tout était beau. Puis quand je les confrontais euh non j'sais pas...euh non ben j'sais pas ce que ça veut dire...c'était pas comme grave là. C'est ça qui est surprenant.</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
		<p><i>sur Internet, c'est là que j'aurais dû baliser beaucoup plus là sur Internet. Mais euh ...</i></p> <p><i>ENS</i></p> <p><i>Énormément, énormément puis ils n'ont pas compris ce qu'ils ont pris là. Il y avait des termes que j'ai jamais utilisés qu'ils ont mis puis je leur demandais ce que ça voulait dire, ils avaient aucune idée de ce que c'était. Donc même quand ils ont fait des exercices eux autres mêmes, ils (...) n'étaient même pas...euh...les corrigés qu'ils faisaient ils étaient même pas toute corrects. Donc euh c'est ça, ils ont fait vraiment du copié-collé, mais sans exercer le jugement qui était avec.</i></p>	<p><i>Non, mais le pire c'est que quand ils ont été dans...dans l'activité ça...ils étaient emballés là les élèves là je suis resté surprise je m'attendais à ce qu'ils trouvent ça plate puis non... non, pas du tout là, ils étaient vraiment emballés. Puis, je n'ai pas eu à faire de discipline, ils cherchaient partout, ils prenaient des infos, c'est juste que comme on l'a dit tantôt, ils n'ont pas fait de traitement de l'information.</i></p> <p>ÉVALUATION Production finale (présentation) évaluée sur des critères inconnus.</p>	
<p><b>Esther</b> 2<sup>e</sup> sec Activité 2</p>	<p><b>Le texte justificatif</b></p> <p>Écrire des textes variés Lire des textes variés</p> <p>Intention : Apprendre à reconnaître les règles d'une bonne justification pour rédiger une</p>	<p>Respect de la progression des apprentissages, donc pertinence du contenu visé.</p> <p><u>Extrait du programme et des indications pédagogiques</u> : Appuyer ses propos en élaborant des justifications. En écriture :</p>	<p><b>Constats généraux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progression dans la complexité des activités</li> <li>• Déroulement conforme aux objectifs établis (remplir le tableau SVA, activité préparatoire, lecture</li> </ul>	<p><b>Constats généraux</b></p> <p>Les apprentissages ont été plus nombreux et solides, comparativement à l'activité 1. Certains apprentissages étaient moins évidents chez les élèves présentant des difficultés,</p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
	justification.	<p>justification de l'appréciation d'une œuvre littéraire. Informer en appuyant ses propos en élaborant des justifications.</p> <p><b>PLANIFICATION</b> Le participant semble s'être fié à la planification préalablement fournie par la CP.</p> <p><b>TEXTES</b> Pas de critique explicite des textes et de leur niveau de difficulté. Les textes étaient déjà regroupés dans des dossiers de lecture (travail fait par la CP).</p> <p>Textes théoriques fournis dans un dossier de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Les ingrédients de la justification</i></li> <li>• <i>La justification</i></li> <li>• <i>Le schéma de la justification</i></li> <li>• <i>Théorie sur la justification</i></li> </ul> <p>Textes littéraires fournis dans un dossier de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Critique 1 : Je ne mourrai pas zombie</i></li> <li>• <i>Critique 2 : Le club des tricoteuses du vendredi soir</i></li> <li>• <i>Critique 3 : Le septième fils</i></li> </ul>	<p>théorique sur la justification, « prise de notes personnelle », réalisation de la pyramide à partir de la théorie, activité des exemples et contre-exemples, lectures de critiques positives/négatives d'un film et retour au tableau, lecture des textes du dossier de lecture, rédaction d'un paragraphe, stratégies de correction, validation par un pair, théorie)</p> <p><b>SOUTIEN</b> Le soutien de l'enseignant auprès des élèves semble être plus présent qu'à l'activité 1. De la modélisation, des retours en groupe à la suite des différentes lectures et des vérifications de la bonne compréhension des élèves ont été faits par l'enseignant lors de l'activité.</p>	<p>particulièrement lors de la révision par les pairs. Un développement soutenu au niveau sémantique, chez les élèves, a été soulevé par l'enseignant. L'enseignant et les élèves constatent une progression nette depuis le début de l'année. Selon l'enseignant, les élèves ont pris conscience de ce que c'est que d'apprendre en lisant.</p> <p><b>TRACES</b> Le document rempli par chaque élève permet de témoigner du travail accompli et de la progression des apprentissages des élèves, relativement à la justification. Peu d'informations servent à documenter et à évaluer les retombées de l'APL.</p> <p>Extraits d'entrevue :</p> <p><i>ENS</i> <i>J'ai remarqué par conte les élèves qui sont assez forts ça va bien. Les élèves qui sont en difficulté, ils étaient pas capables</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Critique 4 : L'amour à mort.</li> </ul>	<p>ENS (En parlant du SVA) Ben on l'a fait, mais moi je l'ai fait avec eux. Parce que même moi dans ma pratique habituelle c'est pas quelque chose que j'utilise donc heu j'avais de la misère à le remplir moi-même fait que je me suis dit c'est sûr que les élèves ne feront pas ça tous seuls là.</p> <p>ENS Ben c'est ça, j'ai dit : Qu'est-ce que vous savez là-dessus ? Qu'est-ce qu'on va faire ? Ça va être quoi la tâche ?</p> <p>ENS Fait que dans le fond ... ouais exactement fait que j'ai vraiment structuré avec eux...j'ai vraiment structuré les idées là.</p> <p>ENS Oui, c'est ça. À chaque fois qu'il y avait une lecture, qu'il y avait un exercice avec, je revenais avec eux.</p>	<p>de dire à l'autre qu'est-ce qui n'était pas correct ou qu'est-ce qu'il y aurait à améliorer, ils étaient là ouais... c'est bon, c'est bon, c'est bon.</p> <p>CH Puis les élèves qui étaient en difficulté ... ben d'identifier ce qui était ...bon... c'était une tâche qui était relativement complexe pour eux.</p> <p>ENS C'est ça.</p> <p>ENS Fait que ça ils me disaient : c'est la même chose justification, mais après faut que je fasse affirmation puis après ça euh puis que je vienne avec le processus et tout ça. J'ai dit oui même, même, même, chose. Fait que c'est bon là t'sais. Puis à un moment donné, je leur ai fait remarquer j'ai dit avez-vous vu toutes les termes de vocabulaire maintenant, le lexique que vous utilisez, t'sais puis vous êtes</p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p><i>CH</i>  <i>Ok, puis vous faisiez le retour toujours avec eux après ?</i></p> <p><i>ENS</i>  <i>Oui.</i></p> <p><i>ENS</i>  <i>Quand ils justifiaient donc ça, ça les a mêlés, mais je leur ai montré il y a plusieurs façons de faire donc c'est juste un exemple de dire ben oui, c'est possible que ce soit fait comme ça (...)</i></p> <p>ÉVALUATION</p> <p>Une grille d'évaluation de texte contenant les six éléments de la justification a servi à évaluer la rédaction finale des élèves et est fournie avec tous les documents des élèves. Cette grille permet d'évaluer les justifications produites par les élèves selon les critères vus en situation d'APL.</p>	<p><i>capable de me dire ça prend si une affirmation, ça prend ça le procédé puis c'est pas des mots que vous utilisez avant là j'ai dit regardez tous les pas que vous avez faits là même plusieurs...il y en a même une qui m'a dit, t'es vraiment contente ENS hein toi quand tu vois qu'on comprend ça se voit que... Tu veux qu'on réussisse. J'ai dit oui. Ce n'est pas toujours ça qu'on ressent nous autres. Fait que regarde, j'ai trouvé ça drôle qu'ils ont vraiment vu que j'étais fière d'eux autres que j'étais fière de ce qu'ils avaient appris...</i></p> <p><i>ENS</i>  <i>Fait que ça je vais leur dire : prenez encore le même modèle de justification, faites une affirmation, oui je suis d'accord avec le narrateur, non je ne suis pas en accord pour telle, telle, telle, raison, et cetera. Fait t'sais que je dirais qu'ils sont pas du tout au même niveau-là qu'au début de l'année et puis ça je</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
				<p><i>pense qu'ils s'en rendent compte.</i></p> <p><i>ENS</i>  <i>Mais je leur ai parlé à un moment donné. Je leur ai dit que ça paraissait. Ils savaient c'était quoi l'APL maintenant parce qu'avant c'était comme du chinois t'sais dans les questions ou vraiment vous étiez ...vous saviez plus ce que cela vous apportait l'APL contrairement à avant. Fait que...</i></p> <p><i>CH</i>  <i>Ok. Ça, ça s'est passé pendant la deuxième activité là beaucoup c'est-à-dire cette espèce de prise de conscience là de ce que c'est qu'apprendre en lisant.</i></p>

### Commentaires généraux à la suite des analyses (cas ESTHER)

Esther juge que les élèves à la fin de l'année ont compris ce qu'est l'APL (elle est la seule enseignante à considérer cet apprentissage chez ses élèves).

Une évidente amélioration de sa pratique didactique s'observe entre l'activité 1 et 2.

Le rôle de soutien de la CP semble un facteur déterminant dans la réussite d'Esther, bien que celle-ci parvienne de manière autonome dans l'activité 2 à bonifier sa pratique et les suggestions de tâches aux élèves.

L'évaluation demeure peu liée aux activités proposées et aux contenus d'apprentissages visés, quoique l'activité 2 présente une amélioration en ce sens.

#### **LMM**

Intégration de la LMM très partielle.

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES</b> et/ou <b>OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
<p><b>Guy</b> 2<sup>e</sup> sec. Activité 1</p>	<p><b>Avoir de la classe</b></p> <p>Écrire des textes variés Lire des textes variés Communiquer oralement</p> <p>Objectifs :</p> <p><u>Objectif principal de français</u> : apprendre à écrire un mot correctement orthographiquement et grammaticalement selon la classe de mots auquel il appartient.</p> <p><u>Objectif de communication</u> : apprendre à rédiger un scénario /sketch en utilisant ses connaissances sur les classes de mots.</p>	<p>Respect de la progression des apprentissages, donc pertinence du contenu visé.</p> <p><u>Extrait du programme et des indications pédagogiques</u> : <i>déterminer l'appartenance à une classe de mots en s'appuyant sur le contexte syntaxique du mot dans le groupe et, au besoin, sur des critères de forme et de sens.</i></p> <p><b>PLANIFICATION</b> La planification de l'enseignant se réfère aux documents du CP, mais démontre une adaptation et une réflexion bien personnelle, et demeure cohérente avec la démarche de l'APL. Le participant fournit sa planification détaillée et personnalisée pour l'activité 1.</p> <p><b>TEXTES</b> Les textes consultés sur Internet ou dans les grammaires, afin de documenter la présentation sur</p>	<p><b>Constats généraux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progression dans la complexité des activités</li> <li>• Déroulement conforme aux objectifs établis (passation du QAPL, questionnaire nécessitant la correction d'erreurs et l'identification de classes de mots dans un texte, (pré)test de fautes, lecture de groupe du texte <i>Avoir de la classe</i>, visionnement d'un vidéo, tirage au sort des classes de mots, démarche de réflexion de l'activité d'APL, lecture en groupe du texte <i>L'histoire des classes de mots</i>, visionnement d'une vidéo, compléter en équipe les feuilles de SVA et de description de l'activité, lectures autonomes, conception d'un diaporama, présentations orales avec les tableaux SVA remplis et les grilles d'observation du support visuel complétées pour chaque présentation, retour sur le prétest et le posttest et résultats du QAPL).</li> </ul> <p>SOUTIEN</p>	<p><b>Constats généraux</b></p> <p>Lors de la recherche d'information, les élèves cherchaient de l'information sans vraiment analyser sa pertinence, phénomène de « copié-collé ». De plus, en faisant une présentation sur une seule classe de mots, et en n'ayant pas toujours une écoute et un intérêt optimaux pour les présentations des autres classes de mots, les élèves ne deviennent pas habiles, ou « experts », de toutes les classes de mots explorées durant l'activité 1.</p> <p>Traces d'élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La correction d'erreurs et l'identification de classes de mots dans un texte</li> <li>• Les feuilles de SVA complétées en individuel (démontrent souvent des réponses incomplètes et très courtes</li> </ul>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE au regard du programme</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</b></li> </ul>
	<p><u>Objectif d'oral</u> : démontrer la compréhension et la maîtrise de votre sujet en utilisant des stratégies de communication efficaces.</p> <p><u>Objectif de français en contexte de compréhension orale</u> : apprendre à synthétiser l'information recueillie sur les classes des mots en contexte de compréhension orale.</p> <p><u>Objectif de français /rédaction du texte justificatif</u> : aucune réponse.</p>	<p>une classe de mot, ont créé des difficultés chez les élèves, qui n'arrivaient pas à discriminer ou même de traiter les informations pertinentes.</p> <p><i>ENS</i>  <i>C'est ça. Heu...le...tout ce matériel là...en fait notre projet n'était probablement pas très motivant pour les élèves, je pense qu'il a, il a manqué de ça. Ensuite, les connaissances qu'ils devaient avoir pour s'approprier les notions qui devaient être t'sais on s'entend que c'est juste de savoir des choses dans ce genre, ok, on en demandait pas tant que ça, mais c'était difficile pour eux de discriminer l'information qui était pertinente dans les sites Internet ou dans la grammaire qu'ils consultaient</i></p>	<p>La lecture de deux textes a été complétée en grand groupe. De plus, lors du travail en équipe sur la présentation, l'enseignant prenait soin de circuler entre les îlots et d'intervenir auprès des élèves nécessitant de l'aide, sans toutefois « trop intervenir », afin que l'expérimentation se fasse le plus naturellement possible. La modélisation était également présente, notamment lorsque le tableau SVA devait être utilisé pour la première fois par les élèves.</p> <p><i>ENS</i>  <i>(en parlant du tableau SVA) Fait que c'est ça. C'est le tableau 1.1. Qu'ils ont utilisé. Est-ce que c'est le contenu qui n'était pas maîtrisé, là j'ai guidé peut-être un petit peu dans ce tableau-là étant donné qu'on était dans les premières fois qu'on en faisait.</i></p> <p><i>ENS</i>  <i>J'ai accompagné là dans le fond les élèves travaillaient en équipe là puis j'me j'me promenais en tout cas comme je travaille, c'est comme des stations là, j'sais pas comment vous expliquer ça.</i></p>	<p>de la part des élèves) et en équipe (les réponses inscrites y sont plus élaborées et complètes)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les feuilles de description de l'activité complétées en équipe</li> <li>• Les grilles d'évaluation du matériel visuel</li> <li>• Les présentations finales (PowerPoint)</li> </ul> <p>Extraits d'entrevue :</p> <p><i>ENS</i>  <i>...Ils n'étaient pas capables d'être critiques de de puis de de discriminer l'information qu'ils trouvaient importante ou qui était importante, ça a été un peu pêle-mêle, fait que pas d'information utile. L'objectif c'était qu'ils puissent réutiliser ces classes de mots en écriture par la suite puis je ne peux pas dire que c'est avec ce projet-là qu'ils y sont parvenus.</i></p> <p><i>ENS</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p>(...) Des îlots, c'est ça ! Puis je me promenais d'un îlot à l'autre pour vérifier ce qu'ils étaient en train de lire, ce qu'ils savaient comment trouver l'information dans la grammaire, pour vérifier que le site Internet était un site du, des...ou on donnait de l'information qui était conforme à ce qu'on enseigne dans nos écoles...</p> <p>ENS Effectivement. Donc tout au long du processus qui était plus de la lecture autonome j'étais là pour vérifier, pour questionner ce qu'ils étaient en train de lire là en cours de route. Heu plus avec des équipes ou j'avais des élèves en difficulté bien évidemment.</p> <p>ENS Ben là j'ai donné un peu plus d'attention parce que comme c'est une expérience qu'on faisait d'apprentissage par la lecture de manière autonome, je voulais le moins possible intervenir pour que ce soit une expérience qui soit la plus exacte possible pour voir leur degré d'autonomie en lecture donc je les ai</p>	<p>C'est ça. Si ça a un lien avec la classe de mots qui soit présentée ben j'à prends cette information-là, j'fais du copié-collé entre guillemets, mais pas vraiment de traitement de l'information.</p> <p>ENS (...) Non, je pense que le projet est pertinent qu'on leur a fait découvrir quelque chose, mais en tout cas, il est à améliorer ce projet-là dans la forme qu'on lui a donnée. J'pense que l'apprentissage qui a été demandé était très pertinent de savoir reconnaître des classes de mots. Puis je le travaillerais davantage en contexte de lecture et d'écriture si j'avais à retravailler ça.</p> <p>ENS C'est rare qu'il y ait des ...puis s'ils ont bien compris ce qu'ils ont lu, et ben ils ont appris sur une seule classe de mots...</p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p><i>soutenus, mais sans grand soutien. Je les laissais se débrouiller avec la grammaire beaucoup plus que j'intervenais. Des fois, je venais donner une petite piste pour aider, mais ce n'était vraiment pas grand-chose là...</i></p> <p>ÉVALUATION  La grille d'évaluation de la présentation orale a été partagée par l'enseignant ; les critères évalués ne se rapportent pas aux notions des classes de mots ou à l'APL.</p> <p>Chaque élève devait évaluer les forces et les faiblesses des supports visuels créés pour les présentations (PowerPoint). Quelques grilles d'évaluation remplies sont fournies.</p> <p>Les résultats du QAPL ont été partagés avec les élèves par l'enseignant, mais ce dernier a le sentiment qu'il y a eu un manque pédagogique relativement au développement de la posture critique des élèves, de leur autoévaluation :</p> <p><i>ENS</i>  <i>Non puis là il y a un manque pédagogique par manque de temps, là, il</i></p>	

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p><i>n'y a pas eu non plus de réelle cotation des réponses à ce test-là</i></p> <p><i>ENS</i></p> <p><i>Je ne trouve pas que j'ai réussi à prendre ça puis en faire une matière pour faire quelque chose de pédagogique avec ça.</i></p>	
<p><b>Guy</b> 2<sup>e</sup> sec. Activité 2</p>	<p><b>Le texte justificatif</b></p> <p>Intention pédagogique : observer différentes façons de justifier dans une critique littéraire en observant les moyens employés pour les auteurs et en identifiant les critères utilisés.</p>	<p>Respect de la progression des apprentissages, donc pertinence du contenu visé.</p> <p><u>Extrait du programme et des indications pédagogiques</u> : Appuyer ses propos en élaborant des justifications. En écriture : justification de l'appréciation d'une œuvre littéraire. Informer en appuyant ses propos en élaborant des justifications.</p> <p>PLANIFICATION La planification de l'enseignant se réfère aux documents du CP, mais démontre une adaptation et une réflexion bien personnelle. Le participant fournit sa planification détaillée</p>	<p><b>Constats généraux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progression dans la complexité des activités</li> <li>• Déroulement conforme aux objectifs établis (fiche de description de l'APL, activité préparatoire, lecture du texte <i>Les ingrédients de la justification</i>, théorie sur la justification, exercices tirés du cahier MISÀJOUR réalisés en équipe, rubrique collective ayant pour sujet ce qui détermine qu'un événement est marquant, lectures diverses individuelles pour consolider ses raisons de choisir un événement précis, rédaction d'un paragraphe, stratégies de correction, validation par les pairs, mise au propre du paragraphe et annotation en couleur).</li> </ul> <p>SOUTIEN Comme pour l'activité 1, le soutien de</p>	<p><b>Constats généraux</b></p> <p>Les apprentissages ont été plus nombreux et solides, comparativement à l'activité 1, puisque les élèves ont mieux réussi, selon l'enseignant, et ont bien saisi le concept de la justification. Selon l'enseignant, cela s'explique par le nombre plus élevé d'interventions, de suivis et de rétroactions de l'enseignant auprès des élèves, lors de l'activité 2. De plus, comme c'était la deuxième activité d'APL, les élèves étaient déjà familiers avec quelques éléments de l'APL. L'évaluation par les pairs exigeait également de porter un regard critique, ce qui</p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES</b> et/ou <b>OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
		<p>et personnalisée pour l'activité 2.</p> <p>TEXTES Pas de critique explicite des textes et de leur niveau de difficulté. Les textes étaient déjà regroupés dans des dossiers de lecture (travail fait par la CP).</p> <p>Textes théoriques fournis dans un dossier de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Les ingrédients de la justification</i></li> <li>• <i>La justification</i></li> <li>• <i>Le schéma de la justification</i></li> <li>• <i>Théorie sur la justification</i></li> </ul> <p>Textes littéraires fournis dans un dossier de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Les étranges talents de Flavia de Luce</i></li> <li>• <i>Intra-muros : un roman captivant!</i></li> <li>• <i>Le don et le trésor de Brion</i></li> <li>• Les huit critiques</li> </ul>	<p>l'enseignant durant l'activité 2 prenait plusieurs formes. Plusieurs retours collectifs ont eu lieu, suite aux lectures des élèves, afin de discuter et de vérifier la bonne compréhension des élèves de la théorie et des notions abordées. Aussi, après avoir échangé avec les élèves, l'enseignant modélisait quelques exercices à l'aide du TNI. De plus, l'enseignant a contribué à instaurer un vocabulaire précis pour certaines portions de l'activité.</p> <p><i>ENS</i> <i>...Dans tous les apprentissages, mais dans celui-là peut-être que ça a été mieux fait justement parce qu'il y a eu un retour collectif t'sais à plusieurs étapes du projet donc un retour collectif sur la première t'sais il y a eu lecture autonome, mais tout de suite après la première activité oups on s'est arrêté puis on a vérifié qu'on a bien, qu'on avançait bien.</i></p> <p><i>ENS</i> <i>Oui, il y a eu un échange de ma part avec les élèves. Souvent et ben la façon j'ai</i></p>	<p>encourageait une compréhension plus poussée chez les élèves.</p> <p>Traces d'élèves : Le document rempli par chaque élève permet de témoigner du travail accompli et de la progression des apprentissages des élèves, relativement à la justification. Les textes justificatifs, accompagnés des grilles d'évaluation par les pairs complétées, permettent d'apercevoir les apprentissages en lien avec les éléments justificatifs.</p> <p>Extraits d'entrevue : <i>ENS</i> <i>Ben le bilan est plus positif par rapport à la deuxième activité parce que je pense que les élèves ont quand même mieux réussi ça. Le projet était heu plus... plus ...stimulant parce qu'ils se resserraient de ces</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
		<p>proposées dans le carnet « La justification »</p>	<p><i>procédé pour faire le retour on allait avec quelques réponses qu'ils me donnaient et après avoir obtenu quelques réponses des différentes équipes je présentais parce que moi les exercices je les avais faits aussi, j'avais le corrigé. J'ai affiché le corrigé sur le TNI puis les élèves pouvaient soit modifier ce qu'ils avaient écrit dans leurs textes ou le corriger ou en tout cas...reprendre les réponses puis moi j'expliquais les réponses, fait que j'ai fait un peu de la façon traditionnelle de faire là pour le retour.</i></p> <p>ENS (...) Tu sais quand on dit que quelque chose est marquant donc là j'ai fait une animation en classe sur les événements du 20<sup>e</sup> siècle qui ont des résonnances encore de nos jours puis j'ai parlé de répercussions positives donc j'ai amené le vocabulaire des répercussions positives, j'ai amené : c'est quoi les répercussions qu'on peut avoir au niveau économique, au niveau social, au niveau technologique, donc vraiment là on a fait un cours complet ou on a parlé de ça</p>	<p><i>notions-là pour leur évaluation de fin de l'année.</i></p> <p>ENS <i>Ça s'est amélioré. J'en ai corrigé quelques-uns puis je vois qu'ils ont compris le concept de justification. T'sais ça a été bien digéré par la majorité des élèves. Là-dessus ce deuxième projet-là je suis content. Ce dont je me suis rendu compte c'est que ça prend plus d'interventions, de suivi, de rétroactions sur chaque exercice pour voir si on progresse bien pour pas que les difficultés persistent. C'est quelque chose qui serait à faire tout le temps.</i></p> <p>ENS (...) Donc ça (les retours collectifs) je crois que ça a permis à tout le monde de mieux suivre le courant que la première fois</p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p><i>pour les orienter dans le choix de l'événement qu'ils allaient choisir.</i></p> <p>ENS  <i>On s'est fait une liste de mots, de vocabulaire qu'on pouvait employer pour parler de conséquences qui étaient positives ou négatives qui peuvent aussi avoir des retombées là peu importe là, mais oui l'idée en tout cas, le vocabulaire qui allait avec la conséquence on en a vu un peu pour qu'ils puissent exprimer dans leurs textes.</i></p> <p>ENS  <i>Je faisais des annotations qui me permettaient de répondre aux questions, mais je ne suis pas revenu sur chacune des questions là parce que je trouvais que c'était un peu long, mais je remontais le texte là avant qu'ils s'autocorrigent puis ben moi je l'ai annoté de cette façon-là, j'ai fait ressortir ces éléments-là, ça, ça, ça, ça. Puis ensuite, ils étaient corrigés.</i></p> <p>ÉVALUATION  Les textes justificatifs produits par les élèves sont évalués sur la base des</p>	<p>ENS  <i>Puis deuxième élément : pour cet APL-là, tout le matériel c'était du matériel t'sais qu'on avait déjà prémâché pour les élèves.</i></p> <p>ENS  <i>Là cette fois-ci c'était un matériel qu'on avait déjà pensé en comité là dans un CAP avant là on avait déjà t'sais mâché ce matériel-là puis on l'avait ajusté pour les élèves. Fait qu'il était plus adapté aussi pour eux.</i></p> <p>CH  <i>Ce que vous disiez tout à l'heure en plus donc en plus c'est ce qui n'a pas été fait dans l'autre activité, dans celle-là ça a été fait c'est que les élèves regardaient ce que les autres faisaient aussi donc sans annoter le texte ils avaient aussi un regard critique pour voir si dans la compréhension</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p>grilles génériques de commissions scolaires, et non en lien direct avec les éléments travaillés dans la situation. Les grilles sont fournies avec les textes des élèves.</p> <p>Le travail d'évaluation par les pairs, et la grille de critères d'évaluation y étant reliée, est cependant en lien direct avec la situation d'APL.</p> <p>ENS  <i>Les divers élèves avaient le mandat de vérifier que les ingrédients de la justification étaient présents là. De ce qu'on appelle les ingrédients là donc il y avait ... ils n'annotaient pas les textes parce que je voulais que l'élève le fasse lui-même pour me prouver qu'il l'avait enfin moi j'étais par-dessus ça, mais les élèves avaient à se dire s'ils avaient les ingrédients puis naturellement, ils pouvaient s'entraider pour la correction.</i></p> <p>Pour ce qui est de la correction des différents exercices, l'enseignant faisait un retour collectif ou rendait les corrigés disponibles afin que les élèves s'autocorrigent.</p>	<p><i>de leur part la notion de texte justificatif est en train de se construire de manière satisfaisante.</i></p> <p>ENS  <i>Exact.</i></p> <p>ENS  <i>...le travail en sous-groupe l'investissement des élèves et tout ça et je trouve que l'APL cadre très bien avec cet aspect-là où les élèves doivent s'investir puis apprendre eux-mêmes en lisant puis qu'on devient davantage un support, celui par qui la théorie arrive</i></p> <p>ENS  <i>Oui, exact. C'est quelque chose qui va être un apport qui va être à bonifier puis à réinvestir davantage dans ma pratique pédagogique. Jveux fonctionner comme ça, j'espère que les élèves ils sont de plus en plus aptes à comprendre par eux-mêmes puis à aller</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p><i>ENS</i>  <i>Oui c'est ça. Puis ils ont fait les activités. Puis euh...moi la façon dont je fonctionnais pour ça, c'est je place des corrigés là quelque part là pour... puis ils s'autocorrigent.</i></p>	<p><i>chercher leurs outils puis c'est comme ça...le monde dans lequel on s'en va, ça va être davantage vers ça ...</i></p>

#### Commentaires généraux à la suite des analyses (cas GUY)

Guy se démarque par son **engagement plus senti dans le soutien APL** offert aux élèves lors des deux situations. Son constat quant aux apprentissages des élèves est positif, notamment suite à l'activité 2. Pour lui, les élèves ont appris ce qui était attendu, mais surtout ils ont modifié leur vision de ce qu'exige l'apprentissage (et parallèlement, de ce que veut dire enseigner pour l'enseignant). Une évidente amélioration de sa pratique didactique s'observe entre l'activité 1 et 2. Le rôle de soutien de la CP semble un facteur déterminant dans la réussite de Guy, bien que celui-ci parvienne de manière autonome dans l'activité 2 à bonifier sa pratique et les suggestions de tâches aux élèves. L'évaluation demeure peu liée aux activités proposées et aux contenus d'apprentissages visés, quoique l'activité 2 présente une amélioration en ce sens.

#### LMM

Très faible, voire absence, de prise en compte de la LMM. Ouverture finale en entrevue sur les modifications actuelles de la communication.

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES</b> et/ou <b>OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
<p><b>Véronique et Mélanie</b> 2<sup>e</sup> sec Activité 1</p>	<p style="text-align: center;"><b>Avoir de la classe</b></p> <p>Écrire des textes variés Lire des textes variés Communiquer oralement Créer des images personnelles</p> <p><u>Domaines d'apprentissage:</u> Français, arts plastiques</p> <p>Pour le groupe d'arts et communication : produire une vidéo pour transmettre leurs connaissances</p> <p>Pour le groupe de sciences : produire un sketch et une affiche pour transmettre leurs connaissances</p>	<p>Respect de la progression des apprentissages, donc pertinence du contenu visé.</p> <p><u>Extrait du programme et des indications pédagogiques</u> : <i>déterminer l'appartenance à une classe de mots en s'appuyant sur le contexte syntaxique du mot dans le groupe et, au besoin, sur des critères de forme et de sens.</i></p> <p><b>PLANIFICATION</b> Aucune trace de planification explicite. L'activité, comme pour les autres participants, est basée sur la planification du conseiller pédagogique.</p> <p><b>TEXTES</b> Les enseignantes ont utilisé un recueil de textes fourni par le CP. Une dizaine de textes étaient proposés</p>	<p><b>Constats généraux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progression dans la complexité des activités</li> <li>• Déroulement conforme aux objectifs établis (prétest de grammaire, fiches SVA, tableau de description de l'activité, visionnement du vidéo avec Martin Matte, activités avec théorie et recueil personnel d'informations sur les classes de mots, retour en équipe pour valider les informations recueillies, écriture d'un scénario afin de présenter les homophones appartenant à une même classe de mots)</li> </ul>	<p><b>Constats généraux</b></p> <p>L'enseignante est somme toute satisfaite de l'activité 1 et déclare que pour une majorité des élèves, les notions de classes de mots sont acquises.</p> <p>Traces d'élèves : Pour le groupe d'arts et communication, quelques exemplaires des notes prises durant la recherche d'informations sur les classes de mots sont disponibles. Il est cependant difficile de juger des apprentissages qui en auraient découlé, puisque plusieurs phrases semblent être retranscrites intégralement des sources (non identifiées) consultées. Les notes prises par le groupe de science ne sont pas fournies. Les extraits vidéo sont</p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
		<p>dans le recueil ; les élèves fouillaient « au hasard » pour y lire des textes. Des portables étaient également disponibles afin de faire des recherches sur le site d'Alloprof et d'utiliser des liens fournis par les enseignantes pour consulter des vidéos YouTube. De plus, des pages d'une grammaire avaient été sélectionnées par les enseignantes et partagées avec les élèves, afin de compléter leurs recherches d'informations. Les élèves étaient donc encadrés dans leur recherche, ils ne procédaient pas à une exploration « totale », avec un certain traitement des informations qui avait déjà été fait par les enseignantes.</p>	<p>(*pour le groupe d'arts et communication, les élèves avaient ensuite à filmer les scènes et faire le montage de la vidéo*).</p> <p>SOUTIEN Le soutien, comme discuté lors de l'entretien avec l'enseignant, vise plutôt le déroulement de l'activité, notamment la formation des équipes par l'enseignant. Ce dernier se questionne sur les jumelages faits pour former les équipes : élèves en difficulté, élèves plus forts en français, élèves motivés et investis, etc. Le soutien visant l'APL n'est pas mentionné. On parle toutefois brièvement que l'apprentissage autonome chez les</p>	<p>ludiques, mais ne permettent pas non plus de poser un regard critique sur les acquis des élèves, relativement aux notions grammaticales ou à l'APL.</p> <p>Extraits d'entrevue :</p> <p><i>ENS</i> <i>(...) étant donné qu'on a beaucoup de notions euh en deuxième secondaire, les classe de mots normalement, c'est déjà quelque chose qu'ils ont vu au primaire, en secondaire 1, là de passer autant de temps sur une notion qu'habituellement c'est une révision, mais ce n'est quand même pas acquis, on s'entend...euh... j'ai trouvé que ça m'a demandé beaucoup de temps dans cette étape-là. C'est sûr que ça a valu la peine parce que quand je suis revenue après</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
		<p>ENS Oui puis on avait mis aussi des pages de référence là. Pour heu... il y avait aussi des portables disponibles pour aller se référer au site d'Alloprof. On avait aussi des liens YouTube là pour des explications, dans le fond, plus interactives puis, on avait aussi les pages dans la grammaire parce qu'on utilise beaucoup la grammaire...heu...dans le fond la nouvelle grammaire pratique donc ils avaient les références ou aller chercher les classes de mots.</p> <p>ENS Oui. Oui parce qu'au moins l'information on savait qu'elle était valide là.</p>	<p>élèves exige beaucoup de temps, ce qui peut être problématique en contexte scolaire (beaucoup de notions à aborder durant l'année).</p> <p>ENS Mais c'est sauf que moi, ce que j'ai compris avec ça c'est clairement, quand l'élève apprend par lui-même, c'est plus long. Ben il faut lui laisser le temps d'acquérir des connaissances, d'échanger avec les autres...</p> <p>ENS Oui, c'est ça. C'est... moi vraiment ma première perception c'était que...heu... ça prend beaucoup d'encadrement parce que ...puis il faut</p>	<p>sur cette notion là je peux dire que à peu près à 80% que les élèves c'était acquis les classes de mots.</p> <p>ENS ...donc le niveau d'investissement, le niveau de connaissances variait. J pense que le résultat final oui, il est satisfaisant puis j'ai été contente puis ça m'a donné le gout de continuer, mais euh...c'est ça...et...t'sais...je...en tout cas...il reste encore des éléments à peaufiner là.</p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p><i>vraiment ...en tout cas moi il fallait vraiment que je forme les équipes selon...parce qu'il y avait des élèves qui faisaient ...ben les équipes qui ont été formées pour l'art com entre autres là, art et communication, c'est...moi je suis allée selon les forces</i></p> <p>ÉVALUATION Productions finales (sketchs et vidéo) évaluées sur des critères qui demeurent inconnus.</p>	
<p><b>Véronique et Mélanie</b> 2<sup>e</sup> sec Activité 2</p>	<p><b>Le texte justificatif</b> Écrire des textes variés Lire des textes variés Intention : Apprendre à reconnaître les règles d'une bonne justification pour rédiger une justification.</p>	<p>Respect de la progression des apprentissages, donc pertinence du contenu visé.</p> <p><u>Extrait du programme et des indications pédagogiques</u> : Appuyer ses propos en élaborant des justifications. En</p>	<p><b>Constats généraux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progression dans la complexité des activités</li> <li>• Déroulement conforme aux objectifs établis (tableau SVA, activité préparatoire <i>Trouver les</i></li> </ul>	<p><b>Constats généraux</b></p> <p>Tout comme à l'activité 1, l'enseignante est satisfaite du déroulement et des apprentissages réalisés par les élèves. Les élèves ont intégré les notions plus rapidement, avec l'APL, que les années précédentes.</p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
	<p>Rédiger un texte qui justifie la meilleure place en classe pour l'élève.</p>	<p>écriture : justification de l'appréciation d'une œuvre littéraire. Informer en appuyant ses propos en élaborant des justifications.</p> <p>PLANIFICATION Aucune trace de planification explicite. L'activité, comme pour les autres participants, est basée sur la planification du conseiller pédagogique.</p> <p>TEXTES Pas de critique explicite des textes et de leur niveau de difficulté. Les textes étaient déjà regroupés dans des dossiers de lecture (travail fait par la CP).</p>	<p><i>ingrédients</i>, lecture des critiques du film <i>Le Survenant</i> et annotation des textes afin d'identifier les éléments justificatifs, présentation du schéma <i>Les ingrédients de la justification</i>, lectures théoriques, prise de notes personnelle, exercices théoriques en équipe, rédaction d'un paragraphe justificatif, correction notamment avec la révision par les pairs) (*pour le groupe d'arts et communication, une critique de film a ensuite été rédigée par les élèves*)</p> <p>SOUTIEN Lors de la lecture des critiques du <i>Survenant</i>, l'enseignante a fait de la</p>	<p>L'acquisition de connaissances métalinguistiques chez les élèves est également confirmée par l'enseignante. Pour les élèves du groupe d'arts et de communication, la rédaction d'une critique de film en cours d'arts et communication s'est avérée difficile ; le transfert des connaissances relatives au texte justificatif ne semble pas s'être fait de prime abord. Cependant, lorsque repris par l'enseignante de français (clarification des critères d'évaluation, rappel de l'importance d'utiliser les ingrédients de la justification), les élèves ont été en mesure d'améliorer leurs rédactions.</p> <p>Traces d'élèves : Les paragraphes justificatifs</p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p>modélisation à la suite de la première critique, positive, avec les élèves, puisque ces derniers avaient beaucoup de questions. L'enseignante a également contribué à enrichir le vocabulaire connotatif des élèves en leur fournissant des exemples. Les élèves étaient encouragés à lire leurs textes et à se référer à leurs notes (et à bonifier celles-ci si elles n'étaient pas assez complètes) ; l'enseignante a semblé vouloir limiter son soutien et ses interventions auprès du groupe.</p> <p><i>ENS</i> ...donc on a ...j'ai fait de la modélisation, ensuite j'ai corrigé avec eux...dans le fond le</p>	<p>fournis démontrent qu'une majorité des élèves obtient d'excellents résultats relativement à l'utilisation des ingrédients de la justification dans les rédactions.</p> <p>Extraits d'entrevue :</p> <p><i>ENS</i> ...c'est très théorique et technique, mais finalement...euh... ça ...étonnement...l'année passée j'avais fait à peu près la même planification sans l'APL puis au bout de trois semaines les élèves commençaient à comprendre ces notions-là. Après une semaine cette année, avec l'APL les élèves étaient capables d'identifier ces...ces ingrédients-là.</p> <p><i>CH</i> Ok, donc la démarche d'APL juste pour ça, notamment</p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p><i>paragraphe sur la critique positive pour les laisser ensuite en équipe faire euh la critique négative parce que la critique était comme en deux temps. Là, la critique négative ça s'est mieux passé, mais...euh...là, évidemment comme elle était négative, le vocabulaire connotatif...euh... les élèves dans leurs têtes c'était juste subjectif de façon positive fait qu'il a fallu que je donne plus d'exemples pour préciser le vocabulaire connotatif négatif, mais c'était déjà plus facile là à reconnaître.</i></p> <p><i>ENS</i> <i>Alors on...je ne leur ai pas vraiment expliqué les notions sur ce schéma-là</i></p>	<p><i>au niveau du métalangage a permis aux élèves de s'approprier...euh... des connaissances métalinguistiques qui leur ont permis de s'acquérir des savoirs sur justement la justification.</i></p> <p><i>ENS</i> <i>Exact. Donc, moi ça là ça m'a rassurée sur le niveau du temps nécessaire parce que c'était ça mon inquiétude première avec la première tâche des classes de mots...</i></p> <p><i>ENS</i> <i>J'ai dit si des notions qui sont censées être acquises prennent autant de temps...euh...quand ça va être des notions plus complexes...j'étais vraiment inquiète de la notion de temps requis, mais finalement... euh... juste</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p><i>j'ai plus précisé parce que...les élèves...évidemment, je fais pas de photocopies couleur, je fais des photocopies noir et blanc...</i></p> <p>ENS  <i>Donc, c'est pour ça que je précisais l'affirmation entre crochets rouges et là il y avait des exemples, dans le fond, dans le bas du tableau des ingrédients, il y avait un exemple donc je l'ai vraiment plus expliqué avec l'exemple sans vraiment entrer dans les détails de qu'est-ce qu'une marque énonciative, qu'est-ce que...pour...dans le fond pour que l'élève puisse se référer ensuite au document de théorie sur les ingrédients de la</i></p>	<p><i>avec les ingrédients ensuite pour la justification une semaine les notions étaient déjà pas mal...dans... à 90 % les élèves avaient compris ce que c'était les ingrédients.</i></p> <p>ENS  <i>(En parlant du groupe d'arts et communication)</i></p> <p>ENS  <i>Oui. Et ce groupe-là, on s'est rendu compte qu'ils ont pas du tout transféré les informations de la justification en art et communication ...</i></p> <p>ENS  <i>...parce que souvent c'était ça, les élèves allaient dans le descriptif uniquement sans donner vraiment d'affirmation claire, des raisons euh... avec des exemples tirés du film donc là ils ont compris</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p><i>justification.</i></p> <p>ÉVALUATION Les grilles d'évaluation remplies du paragraphe justificatif, de même que lesdits paragraphes rédigés par les élèves, sont fournies. Les ingrédients de la justification représentaient 60% du pointage. L'évaluation semble cohérente avec l'activité.</p>	<p><i> finalement à quoi servait la justification dans des tâches réelles dans une autre classe là.</i></p> <p><i>ENS</i> <i>Pour les autres, c'est leurs premiers résultats en art et communication avaient été moyens...t'sais certains ont eu besoin de la récupération parce qu'ils avaient de la difficulté à ...à refaire une deuxième critique, mais la majorité ça c'est...ils ont vraiment compris là.</i></p>

### **Commentaires généraux à la suite des analyses (cas VÉRONIQUE et MÉLANIE)**

De par leur contexte de classes (sciences et arts), ces enseignants sont les plus engagés dans la LMM (proposition de supports multiples, mais il est impossible de savoir si elles soutiennent la compréhension et l'interprétation de ces supports).

Les enseignantes sont satisfaites de l'activité 1, mais c'est davantage l'activité 2 qui illustre pour elles une réussite (tant de leur côté que de celui des élèves).

Selon ces enseignants, le contexte d'APL a permis des apprentissages plus rapides en ce qui a trait aux contenus visés (gain apparent quant aux connaissances métalinguistique).

Le facteur temps est une préoccupation de Véronique qui croit que l'APL va lui en faire perdre : elle constate en conclusion qu'il en est tout autrement.

Le rôle de soutien de la CP semble un facteur déterminant dans la réussite de ces dernières, bien que celles-ci parviennent de manière autonome dans l'activité 2 à bonifier leur pratique et les suggestions de tâches aux élèves.

L'évaluation demeure peu liée aux activités proposées et aux contenus d'apprentissages visés, quoique l'activité 2 présente une amélioration en ce sens.

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Le texte dramatique</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Lire des textes variés</b> <b>Écrire des textes variés</b> <b>Communiquer oralement</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Dans le dramatique aussi on fait une écoute, on écoute une pièce...</i> (entrevue 2).</p> <p style="text-align: center;"><b>Texte dramatique</b> Suite à un travail préalable sur la nouvelle littéraire</p> <p style="text-align: center;"><b>PERTINENCE</b> Les compétences visées sont bien celles du programme. Certaines demeurent plus touchées par l'activité. En fait, bien que la lecture soit au cœur de l'APL, Joëlle se soucie beaucoup de la compétence d'écriture.</p> <p style="text-align: center;"><b>Joëlle</b> ENS779 Activité 1</p>	<p>Respect de la progression des apprentissages, donc pertinence du contenu visé. <u>Les modes de discours</u></p> <p><b>Extrait du programme.</b></p> <p>En 4<sup>e</sup> secondaire, l'élève est convié à lire et à voir du théâtre et donc à faire une véritable découverte des caractéristiques du genre dramatique, qui raconte généralement une histoire tout en posant un regard critique sur le monde, en recourant essentiellement au dialogue entre des personnages (parfois au monologue) et à des didascalies. La lecture d'œuvres théâtrales et leur représentation permettent à l'élève, accompagné de l'enseignante ou de l'enseignant, de découvrir le contenu du texte et son adaptation par le metteur en scène, d'expérimenter ou d'observer la mise en voix des textes, la gestuelle, la prise en compte de l'autre dans les dialogues et quelques éléments de théâtralité</p> <p><b>PLANIFICATION</b> Pas de traces de planification explicite. La planification repose sur l'APL de Massey-Vanier (méthodologie des 7 stratégies de lecture) et</p>	<p><b>Constats généraux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progression dans la complexité des activités</li> <li>• Cohérence de ces dernières avec les objectifs</li> <li>• Recours systématique à la méthodologie de travail appelée APL utilisée à l'école (peu importe les cycles et les contenus d'apprentissage).</li> </ul> <p>« Ils ont commencé le document d'APL (SVA, une liste de vérification APL sur les 7 stratégies pour chacun des textes (survol, surligner mots inconnus et mots-clés, remplacer mots inconnus, identifier un mot-clé par paragraphe, reformuler et résumer). Une fois une section complétée, retour en groupe sur les et complétion d'un tableau « synthèse théorique » s'y rapportant ».</p> <p><b>Textes à lire :</b> Texte 1 : Le genre dramatique Texte 2 : La structure du texte théâtral Texte 3 : Le ton</p>	<p><b>Constats généraux</b> Les apprentissages réalisés paraissent aux yeux de l'enseignante similaires à ceux habituellement réalisés à propos de ces contenus d'étude. <i>Euh...j'en dirais que c'est similaire à ce que j'ai normalement (...) il y a même des endroits où je me disais bon ben...quand est-ce qu'il y a des notions qui sont plus difficiles là à intégrer...puis je me disais quand je vais par exemple questionner dans une compréhension de lecture ou dans ...sur un texte par rapport à ces éléments-là, normalement je devrais...ça devrait être mieux... Puis au final, non. Je n'ai pas vu de changement (...) Par exemple, je te parle du thème, mettons. Qu'est-ce le thème, qu'est-ce qu'un</i></p>	

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
		<p>l'élaboration de documents de lecture (les cahiers d'APL).</p> <p><b>TEXTES</b> Textes choisis variés et adaptés. Prise en compte intéressante de la LMM par la présence d'images, mais ces dernières ne semblent pas traitées explicitement par les élèves et/ou l'enseignante.</p>	<p>Texte 4 : Les registres et les niveaux de langue « Par la suite, lecture en groupe de l'extrait de la pièce « Les Voisins » dans le manuel. Exercices sur l'extrait de la pièce « Les Voisins ». Finalisation du document APL annotation des textes en suivant les stratégies, retour en groupe, synthèse en groupe ».</p> <p>« En évaluation en lien avec cette séquence d'apprentissage, les élèves ont eu à visionner le film <i>Le Dîner de cons</i> (version française de 1998), basé sur une pièce de théâtre, et répondre à un questionnaire d'écoute en lien avec certaines notions vues dans le document APL ».</p> <p><b>Produit final</b> « En décembre, ils ont également produit une saynète (De la nouvelle...au théâtre !) en équipe de 3 ou 4 à partir de nouvelles littéraires d'élèves d'années précédentes qui a été évaluée en</p>	<p><i>thème, justifier le thème avec un champ lexical je me disais ben ils l'ont lu eux-mêmes, on l'a exemplifié, on a surligné, on a synthétisé... normalement...mais non...puis ça a été quand même les notions les plus difficiles sont restées difficiles...</i></p> <p>Lors des synthèses APL, l'enseignante souligne cependant la capacité des élèves, dans la structure du collectif, à revenir sur les textes lus. Les apprentissages réalisés individuellement semblent par contre plus fragiles. (...) <i>je leur demandais quels sont les éléments, selon ce qui était écrit dans le tableau synthèse, que vous avez retenu...puis la plupart du temps il était capable...les élèves qui se</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p>écriture et en oral puisqu'ils l'ont jouée devant les autres élèves ».</p> <p>SOUTIEN</p> <p>Soutien partiel à l'APL (peu de bonification des pratiques, mais l'utilisation des TICS paraît faciliter un peu les accompagnements proposés)</p> <p><i>Mais...j'ai toujours checké ce qu'ils faisaient. (...)</i></p> <p><i>Puis...euh...ben des fois je commente par exemple ah ouais dans cette page-là toi tu n'as rien identifié à retenir, par exemple (...)</i></p> <p><i>Fait que...mais il y a des élèves qui surlignent beaucoup, beaucoup, beaucoup puis là un paragraphe d'exemplification je lui disais euh oui euh t'es...toi tu trouves que c'est des notions que tu vas réutiliser ou pourquoi tu as surligné dans...j'étais plus dans ...euh...dans l'accompagnement que dans le dire quoi faire là.</i></p> <p><i>CH2. Oui, c'est ça. Ok. Là c'est un accompagnement sporadique en fonction des besoins, en fonction</i></p>	<p><i>débrouillaient en lecture étaient capables de ressortir la majorité des points (...) En individuel, parfois c'est autre chose.</i></p> <p>TRACES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les cahiers d'APL traités à l'informatique : essentiellement, les dossiers sont bien traités (ex. : élève). Cependant, certains ne ciblent pas l'essentiel de l'information, et plusieurs en ciblent trop (ex. élève).</li> <li>• Les écrits dramatiques respectent bien la forme du texte attendu, mais comme nous n'avons aucune trace des corrections effectuées et des productions produites habituellement, il demeure difficile de juger de leur valeur. La</li> </ul>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p><i>de tes observations. ENS. T'sais moi je circulais puis je regardais...fait que c'est sûr qu'avec les écrans c'est facile...</i></p> <p><b>ÉVALUATION</b> Cohérence activités/évaluation difficile à évaluer par manque de traces (voir cependant les analyses effectuées pour Marylin puisque les pratiques semblent similaires). Des nouvelles (avec aspect texte dramatique) sont proposées dans le GoogleDrive, mais leur analyse demeure difficile.</p>	<p>grille déposée par Marylin (si elle a aussi été utilisée par Joëlle) indique également que les critères d'évaluation ne sont pas toujours cohérents avec les apprentissages visés dans la situation d'APL.</p>
<p>Joëlle ENS779 Activité 2</p>	<p><b>Le texte argumentatif</b></p> <p><b>Lire des textes variés</b> <b>Écrire des textes variés</b> <b>Communiquer oralement</b> « <i>Ensuite on a eu...on leur a fait écouter...ça rente dans le fond dans notre compréhension de l'oral là, la communication orale en situation d'écoute...</i> »</p>	<p>Respect de la progression des apprentissages, donc pertinence du contenu visé.</p> <p><b>Extrait du programme</b></p> <p><b>Les familles de situation</b> Les genres de textes argumentatifs renvoient aux familles de situations liées au développement de la pensée critique.</p>	<p><b>Constats généraux</b> Progression dans la complexité des activités et cohérence et <b>VARIÉTÉ</b> de ces dernières avec les objectifs visés. Cohérence avec la méthodologie de travail appelée APL utilisée à l'école</p> <p>« Les élèves reçoivent un cahier dans lequel l'activité est planifiée. Le cahier inclut la complétion d'une fiche SVA, une liste de vérification</p>	<p><b>Constats généraux</b> Apprentissages partiels</p> <p><i>CH. Puis la performance des élèves à cet égard-là est-ce que comme pour les deux autres tu trouves que c'est...</i></p> <p><i>ENS. Similaire</i> <b>Ça a vraiment, ce que ça a changé dans ma classe c'est vraiment plus mon</b></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
	<p><b>PERTINENCE</b> Les compétences visées sont bien celles du programme. Certaines demeurent plus touchées par l'activité. En fait, bien que la lecture soit au cœur de l'APL, Joëlle se soucie beaucoup de la compétence d'écriture.</p>	<p>Au 2<sup>e</sup> cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture : <i>Poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation</i> (p. 33-34)</li> <li>• Écriture : <i>Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations</i> (p. 55-56)</li> <li>• Communication orale : <i>Confronter et défendre des idées en interagissant oralement</i> (p. 79-80)</li> </ul> <p><b>PLANIFICATION</b> Pas de traces de planification explicite. La planification repose sur l'APL de Massey-Vanier (méthodologie des 7 stratégies de lecture) et l'élaboration de documents de lecture (les cahiers d'APL).</p> <p><b>TEXTES</b> Textes choisis en lien avec</p>	<p>APL sur les 7 stratégies pour chacun des textes (survol, surligner mots inconnus et mots-clés, remplacer mots inconnus, identifier un mot-clé par paragraphe, reformuler et résumer). Une fois une section complétée, retour en groupe sur les et complétion d'un tableau « synthèse théorique » s'y rapportant ».</p> <p><b>Textes à lire</b> Texte 1 : Le genre argumentatif Texte 2 : Les éléments du texte argumentatif Texte 3 : Les procédés dans le texte argumentatif Texte 4 : La structure du texte argumentatif Exemples de texte argumentatif avec la publicité sociale (par exemple affiche éducatif alcool) suivi de la synthèse théorique (tableau) et d'une liste de rappel des stratégies APL</p> <p>« Graphique les éléments du texte argumentatif suivi de la synthèse théorique (tableau) et d'une liste de rappel des stratégies APL. Texte les</p>	<p><b>type d'enseignement...</b> (...) ...parce que je ne pense pas qu'en un an on peut juger là...</p> <p>Voir colonne de gauche, partie évaluation pour plus de détails.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficulté à évaluer l'apprentissage réel des contenus avec ce que nous avons.</li> </ul>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
		<p>des contenus spécifiques du programme.            Texte 1 : Le genre argumentatif            Texte 2 : Les éléments du texte argumentatif            Texte 3 : Les procédés dans le texte argumentatif            Texte 4 : La structure du texte argumentatif</p> <p>LMM            Présentation en présentiel et par écran  <i>« Dont une en présentiel, c'est-à-dire une personne qui est venue vous parler : le ...le professeur de publicité...et une par écran disons-le... »</i></p> <p>NOTE PARTICULIÈRE  <b>LOURDEUR DES PROGRAMMES (facteur considéré important dans l'application de l'APL)</b>  <i>Puis il est déjà plein là ...le programme de cinquième secondaire est tellement chargé ! Il y a pleins d'affaires déjà que</i></p>	<p>procédés du texte argumentatif suivi de la synthèse théorique (tableau) et de liste de rappel des stratégies d'APL. Texte la structure du texte argumentatif suivi de la synthèse théorique (tableau) et d'une liste de rappel des stratégies d'APL. En lien avec ces notions, les élèves ont dû accomplir les évaluations suivantes qui seront entrecoupées d'autres exercices "maison" qui n'ont pas nécessairement encore été choisis : lecture de textes argumentatifs, production de 3 textes argumentatifs (incluant l'épreuve d'écriture de fin d'année qui aura lieu début mai), communications orales argumentatives (une sur une publicité sociétale et l'autre étant une critique sur un sujet au choix en fin d'année) ».</p> <p>SOUTIEN            Soutien très partiel            Impression de l'enseignante d'avoir modifié ses pratiques, notamment par rapport à l'énergie à investir en classe.            Réflexion sur le rôle du temps (il</p>	

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
		<p><i>je parlais avec ma collègue puis je me disais écoute je ne crois pas qu'on va être capables de transmettre le contenu façon APL pour cette portion-là...On n'arrivera pas. C'est vraiment...c'est tellement lourd comme contenu...que...il y a des endroits où je ne vois pas...on va être capable de ...On va prendre des petites bouchées là, mais c'est sûr que je ne serais pas capable de faire comme j'ai fait en secondaire 4 cette année puis de les informer.</i></p>	<p>demeure intéressant de constater que les réflexions pédagogiques s'exercent peu sur la cohérence objectifs/contenus d'apprentissage/activités/évaluations)  <i>Euh...hum c'est sûr que c'est moins demandant (...) Mais c'est plus difficile au niveau de la <b>gestion du temps</b>. C'est vraiment plus difficile de condenser quand c'est l'élève qui s'approprie... le notionnel ...que quand c'est nous qui le transmettons directement ... Puis il est déjà plein là ...le programme de cinquième secondaire est tellement chargé! (...)  On survie...on fait pas longtemps en poésie on est pas capable de faire longtemps...Et là le notionnel pour le passer en type APL ça prendrait vraiment beaucoup trop de temps pour voir vraiment tout ce qu'il faut voir en poésie en...en raccourci ...je ne serais pas capable...je serais pas capable de trouver une banque de texte euh...qui présente vraiment tout le notionnel en poésie puis d'être capable de le passer dans le temps que j'ai pour faire la</i></p>	

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</li> <li>• PERTINENCE au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTENUS D'APPRENTISSAGE</li> <li>• PERTINENCE au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p><i>séquence (dualité ressentie entre le temps consacré à l'APL et les moments de transfert et d'application des contenus).</i></p> <p><b>En conclusion d'entrevue, retour sur le rôle d'accompagnement qui pourrait finalement prendre une place plus importante</b></p> <p><i>C'est moins demandant en termes d'enseignements c'est beaucoup plus de l'accompagnement ... t'sais ça brûle moins ...c'est...moins énergivore...de...de transmettre ...en fait de les accompagner dans l'acquisition de...du notionnel plutôt que de le transmettre, mais c'est difficile à gérer ...euh ...en termes de temps.</i></p> <p><b>ÉVALUATION</b></p> <p>Souci constant des évaluations de fin d'année, au-delà des objectifs spécifiques visés par l'APL</p> <p><i>...une entrevue de...des francs-tireurs avec euh...Éric Gagné parce que notre examen d'écriture final c'était</i></p>	

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/ objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p><i>sur le fait de performer.</i></p> <p>Multiplication des productions écrites (pratique progressive – évaluation formative).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les textes produits déposés en traces (Big Brother) sont généralement de bonne qualité et plusieurs aspects du texte argumentatif s'y retrouvent (le plan de ce dernier a donc été respecté par une grande partie des élèves). Il aurait été cependant riche d'avoir les corrections de l'enseignante. Tout au plus nous dit-elle que les résultats sont comparables à ceux de l'an dernier.</li> <li>• La compréhension en lecture (traces Drive) indique que les élèves utilisent aussi leurs stratégies d'annotation dans leurs examens. Cependant, l'examen n'est pas construit en lien direct avec la situation d'APL (examen habituel).</li> <li>• + Voir analyses Marilyn</li> </ul>	

### **Commentaires généraux à la suite des analyses (cas JOËLLE)**

La planification didactique demeure figée dans la méthode Massey-Vanier (un document, des stratégies à appliquer, etc.). Les activités qui entourent la tâche d'APL sont cependant pertinentes et variées, et en cohérence avec les objectifs. Le lien entre les activités proposées, les contenus d'apprentissage visés et les démarches d'évaluation présente en revanche des faiblesses. Le poids de l'examen du MÉLS est apparent. Les apprentissages avec ou sans APL semblent être similaires (perception de l'enseignante). Le contexte de la classe TICS favorise peu la prise en compte réelle de la LMM (ce n'est qu'un outil).

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES</b> et/ou <b>OBJECTIFS</b> visés</li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs visés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
<p><b>Marilyne</b> ENS778 4<sup>e</sup> sec Activité 1</p>	<p><b>Lire des textes variés</b> <b>Écrire des textes variés</b> <b>Communiquer oralement</b></p> <p>Texte dramatique À la suite d'un travail préalable sur la nouvelle littéraire</p> <p>Pertinence Les compétences visées sont bien celles du programme.</p>	<p>Respect de la progression des apprentissages, donc : pertinence du contenu visé.</p> <p><u>Les modes de discours</u></p> <p><b>Extrait du programme.</b> En 4<sup>e</sup> secondaire, l'élève est convié à lire et à voir du théâtre et donc à faire une véritable découverte des caractéristiques du genre dramatique, qui raconte généralement une histoire tout en posant un regard critique sur le monde, en recourant essentiellement au dialogue entre des personnages (parfois au monologue) et à des didascalies. La lecture d'œuvres théâtrales et leur représentation permettent à l'élève, accompagné de l'enseignante ou de l'enseignant, de découvrir le contenu du texte et son adaptation par le metteur en scène, d'expérimenter ou d'observer la mise en voix des textes, la gestuelle, la prise en compte de l'autre dans les dialogues et quelques éléments de théâtralité.</p> <p><b>PLANIFICATION</b> Pas de trace de planification explicite. La planification repose sur l'APL de Massey-Vanier et l'élaboration de documents de lecture.</p> <p><b>TEXTES</b> Textes choisis variés et adaptés.</p>	<p><b>Constats généraux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progression dans la complexité des activités</li> <li>• Cohérence de ces dernières avec les objectifs</li> <li>• Méthodologie de travail appelée APL utilisée à l'école indistinctement des contenus, cycles, etc.</li> </ul> <p>« Ils ont commencé le document d'APL (SVA, une liste de vérification APL sur les 7 stratégies pour chacun des textes (survol, surligner mots inconnus et mots-clés, remplacer mots inconnus, identifier un mot-clé par paragraphe, reformuler et résumer). Une fois une section complétée, retour en groupe sur les et complétion d'un tableau « synthèse théorique » s'y rapportant ».</p> <p><b>Textes à lire :</b> Texte 1 : Le genre dramatique Texte 2 : La structure du texte théâtral Texte 3 : Le ton Texte 4 : Les registres et les</p>	<p>PAS DE TRACES de PRODUCTIONS D'ÉLÈVES</p> <p>FACTEUR DE RÉUSSITE SELON L'ENSEIGNANTE : LE TRAVAIL D'ÉQUIPE (non-reconnaissance de l'apport de l'APL)</p> <p>Extraits d'entrevue : <i>Le texte dramatique en général ça s'est bien passé. Peut-être parce que ce n'est pas un genre qui compte une tonne de notions. C'était un peu plus court au niveau de la tâche APL, pas nécessairement sur les périodes comme on a fait, mais c'était peut-être un peu moins exigeant. Les résultats étaient bons. Il y avait des notions qui revenaient parce que quand même il y a encore une fois des notions du texte narratif. (...) Au niveau de la saynète, en général ça aussi ça s'est bien passé (...) Mais ça vient plus du contexte de travail d'équipe, je pense. Au niveau des problématiques qui revenaient. C'est plus lié au travail d'équipe qu'au fait d'avoir utilisé l'APL.</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES</b> et/ou <b>OBJECTIFS</b> visés</li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs visés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
		<p>LMM Aspect LMM intéressant étant donné la présence d'images, mais ces dernières ne semblent pas traitées explicitement.</p>	<p>niveaux de langue « Par la suite, lecture en groupe de l'extrait de la pièce « Les Voisins » dans le manuel</p> <p>Exercices sur l'extrait de la pièce « Les Voisins » » « Finalisation du document APL, annotation des textes en suivant les stratégies, retour en groupe, synthèse en groupe. En évaluation en lien avec cette séquence d'apprentissage, les élèves ont eu à visionner le film Le Dîner de cons (version française de 1998), basé sur une pièce de théâtre, et répondre à un questionnaire d'écoute en lien avec certaines notions vues dans le document APL. En décembre, ils ont également produit une saynète (De la nouvelle...au théâtre !) en équipe de 3 ou 4 à partir de nouvelles littéraires d'élèves d'années précédentes qui a été évaluée en écriture et en oral puisqu'ils l'ont jouée devant les autres élèves ».</p> <p>ÉVALUATION Cohérence activités/ évaluation partielle.</p>	

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES</b> et/ou <b>OBJECTIFS</b> visés</li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs visés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• La scène est par exemple évaluée en communication orale à l'aide de critères qui n'ont pas été directement travaillés dans l'activité (voir les deux grilles proposées dans le GoogleDrive). Quant à l'aspect écriture d'une scène dramatique, nous n'avons aucun critère annoncé.</li> <li>• L'évaluation en lien avec le <i>Dîner de cons</i> est davantage une compréhension en lecture qu'une évaluation permettant de juger des savoirs acquis dans la situation d'APL.</li> </ul>	
Marilyne ENS778 4 <sup>e</sup> sec Activité 2	<b>Lire des textes variés</b> <b>Écrire des textes variés</b> <b>Communiquer</b>	Respect de la progression des apprentissages, donc : pertinence du contenu visé. <b>Extrait du programme</b> <b>Les familles de situations</b> Les genres de textes argumentatifs renvoient	<b>Constats généraux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progression dans la complexité des activités</li> <li>• Cohérence et <b>VARIÉTÉ</b> de ces dernières avec les</li> </ul>	<b>Constats généraux</b> Apprentissages partiels (Distinction écriture/lecture) <i>Je dirai qu'étonnamment, je ne sais pas pourquoi ça ne s'est pas reflété en écrit. C'est-à-dire que</i>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES</b> et/ou <b>OBJECTIFS</b> visés</li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs visés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>oralement</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Texte argumentatif</b></p> <p>À la suite d'un travail préalable sur la nouvelle littéraire</p> <p>Objectif plus spécifique <i>On cherchait à leur faire comprendre les différentes caractéristiques. Comme on utilisait les documents du texte argumentatif pendant autant en lecture qu'en écriture qu'en oral, on voulait que ça touche vraiment à tous les aspects soit les procédés argumentatifs que ce soit l'énonciateur, les marques de modalité qui sont des notions au programme...</i></p>	<p>aux familles de situations liées au développement de la pensée critique.</p> <p>Au 2<sup>e</sup> cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture : <i>Poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation</i> (p. 33-34)</li> <li>• Écriture : <i>Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des <b>argumentations</b></i> (p. 55-56)</li> <li>• Communication orale : <i>Confronter et défendre des idées en interagissant oralement</i> (p. 79-80)</li> </ul> <p>Textes choisis en lien avec des contenus spécifiques du programme.</p> <p>Texte 1 : Le genre argumentatif Texte 2 : Les éléments du texte argumentatif Texte 3 : Les procédés dans le texte argumentatif Texte 4 : La structure du texte argumentatif</p> <p>PLANIFICATION Voir activité 1</p>	<p>objectifs .</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohérence avec la méthodologie de travail appelée APL utilisée à l'école (mais sans questionner cette dernière).</li> </ul> <p><i>(...) condenser dans un seul document pour qu'ils l'aient en référence selon l'étape. Ça a servi aussi, on a travaillé un peu en LMM le texte argumentatif à partir de publicité sociétale. On l'a fait en exercice dans le manuel, mais on a aussi un confrencier qui est venu en parler au début du mois de février faire une conférence à tous les élèves de secondaire 4 sur la publicité sociétale. Et les élèves ont eu ensuite à trouver une publicité sociétale de leur choix. Et ils devaient venir la présenter en situation de communication orale, mais à partir des mêmes critères de trouver la thèse qui est sous-entendue, trouver les arguments qui sont sous-entendus, parler des procédés graphiques et visuels. Il y avait une partie LMM dans cette activité-là concernant ce qu'on</i></p>	<p><i>l'écrit c'est très similaire à ce que j'avais l'année passée ou en tout cas c'est semblable. Par contre, en lecture là encore une fois un peu comme la première étape avec le narratif il y a eu vraiment une progression dans leurs résultats d'élèves. J'ai eu presque pas d'échec dans l'évaluation de fin d'année j'en ai pris beaucoup alors que tout au long de l'étape, j'avais quand même des élèves qui sont en difficulté puis là celui de la fin d'année ça a bien été. On dirait qu'il y a eu vraiment une gradation qui faisait qu'à chaque fois ça devient un peu mieux. Mais en même temps toujours en appliquant le principe de oui, je réponds aux questions, mais je retournais beaucoup les élèves lire dans leur document ou quand je leur expliquais si je choisisais de l'expliquer, très souvent je reprenais le document, je remontrais le passage où c'était ou les pages où ça se trouvait cette information-là. J'allais montrer à l'élève le paragraphe en question où il en parlait. J'allais remarquer un exemple ou quelque</i></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES</b> et/ou <b>OBJECTIFS</b> visés</li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs visés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p><i>avait dans la nouvelle littéraire. Après ça, il y a eu comme trois moments de productions de texte argumentatif. La première fois on leur faisait écrire seulement l'intro, un paragraphe de développement, une conclusion, la deuxième partie, c'est vraiment plus complet, celle qu'ils avaient à faire à la fin de l'année et évidemment la production finale au mois de mai d'un texte argumentatif de 450 mots. Donc, c'est sûr qu'on visait toujours à ce que l'élève comprenne ce que ça implique un texte argumentatif et qu'il soit capable de le reconnaître par rapport à d'autres textes ou dans l'activité comme on l'a vu ou l'appliquer soit en contexte de production écrite ou en production orale. La production orale de fin d'année, elle, c'était une critique d'un événement ou d'un livre, d'une situation artistique, d'un jeu vidéo, de venir faire un exposé oral une autre forme d'argumentation, mais sous forme orale. Ça a touché vraiment à toutes les voies.</i></p>	<p><i>chose dans le document. Je repartais de là pour faire mon explication, ce qui fait que je vais faire ça comme ça probablement pour montrer l'utilité de la page et de retourner lire...</i></p> <p><b>PAS DE TRACES DE PRODUCTIONS D'ÉLÈVES</b></p>

CAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES</b> et/ou <b>OBJECTIFS</b> visés</li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs visés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
			<p>ÉVALUATION</p> <p>Cohérence activités/évaluation plus forte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'activité orale « un message efficace » est liée, du moins partiellement, au contenu travaillé, soit les caractéristiques du texte argumentatif.</li> <li>• La présentation finale orale présente des critères en lien direct avec la situation d'APL, mais d'autres n'y sont pas du tout liés (grille générique de la CS pour les présentations orales)</li> <li>• Les textes argumentatifs produits sont eux aussi évalués sur la base des grilles habituelles de la CS, et non en lien direct avec les éléments travaillés dans la situation (voir grille CS).</li> </ul>	

**Commentaires généraux à la suite des analyses (cas MARILYNE)**

La planification didactique demeure figée dans la méthode Massey-Vanier (un document, des stratégies à appliquer, etc.). Les activités qui entourent la tâche d'APL sont cependant pertinentes et variées, et en cohérence avec les objectifs. Le lien entre les activités proposées, les contenus d'apprentissage visés et les démarches d'évaluation présente en revanche des faiblesses. Le poids de l'examen du MÉLS est apparent. Les apprentissages avec ou sans APL semblent être similaires (perception de l'enseignante).

## SYNTHÈSE CRITIQUE ET RÉFLEXIVE

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b></li> <li>• <b>PERTINENCE</b> au regard des compétences/objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COHÉRENCE DIDACTIQUE</b> d'ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APPRENTISSAGES RÉALISÉS</b> par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés</li> </ul>
--	--	--	--

### **COMPÉTENCES et/ou OBJECTIFS /PERTINENCE au regard du programme**

- Les compétences visées ainsi que les objectifs formulés sont en correspondance avec le programme.
- Aucun enseignant ne s'éloigne de ce dernier, notamment parce que l'examen ministériel de fin d'année (ou examens de CS) occupe une part importante des préoccupations pédagogiques des enseignants.

### **CONTENUS D'APPRENTISSAGE / PERTINENCE au regard des compétences/objectifs**

- Les contenus d'apprentissage visés sont en concordance avec les compétences et les objectifs.
- Les savoirs qui préoccupent les enseignants traditionnellement se retrouvent sans surprise à l'avant-plan : classes de mot, verbe, critères d'un texte justificatif, etc. Seule Isabelle ouvre à des contenus d'apprentissage plus inédits et peu touchés habituellement lors de sa deuxième activité (APL sur les éléments de prosodie, d'écoute, etc.).
- Les savoirs liés à la communication multimodale sont inexistants.
- Constat d'importance : les contenus d'apprentissage visés par les enseignants ne sont pas nécessairement ceux qui devraient être travaillés en fonction des connaissances des élèves. Dans les SVA, il est étonnant de constater comment les élèves, avant même de réaliser la situation d'APL proposée, possèdent les connaissances recherchées. La question de l'intégration des connaissances et du transfert de ces dernières en contextes variés est ici à considérer.

### **COHÉRENCE DIDACTIQUE d'ensemble**

- La cohérence didactique des situations d'APL proposées par l'ensemble des enseignants est faible, notamment en ce qui a trait au lien : contenus visés/contenus évalués (ex. les communications orales sont évaluées sur la forme, aspect non travaillé dans la situation d'APL, plutôt que sur le contenu visé dans cette situation d'APL).
- Constat d'importance : ce n'est pas tant la cohérence didactique (et la qualité didactique) qui préoccupe les enseignants, mais bien l'exigence (perçue) de répondre aux attentes du projet de recherche, soit élaborer des situations d'APL en contexte LMM.

De sorte, la planification de ladite situation, la réflexion quant aux liens explicites entre les objectifs, le programme, les activités et l'évaluation, les raisons qui justifient les choix pédagogiques et les activités retenues, la forme de soutien à offrir, le rôle de LMM en contexte d'APL, etc., ne préoccupent que très peu les enseignants.

### **APPRENTISSAGES RÉALISÉS par les élèves au regard des contenus d'apprentissage visés**

- En ce qui a trait aux apprentissages réalisés, il demeure difficile de les évaluer. Selon les enseignants, les élèves ont progressé lors de la deuxième activité plus particulièrement. Par contre, tous admettent la difficulté de ces derniers à véritablement investir une démarche d'APL réfléchie (ex. les élèves sont nombreux à copier-coller les contenus visés, ce qui permet peu d'évaluer un réel apprentissage).

### **CONCLUSIONS**

- Un changement de posture pédagogique est nettement perceptible chez les enseignants; ils semblent passer d'une posture de transmission des apprentissages à une posture de soutien (accompagnateur) aux apprentissages (du moins pour les activités d'APL ciblées par la recherche). La peur du temps qui manque s'estompe quelque peu, bien que le souci de couvrir le programme et de préparer aux examens finaux (ministère et CS) reste une préoccupation majeure. Le rôle de certains CP dans ce changement de posture est perceptible.
- Sans réelle surprise, la LMM lorsqu'elle est travaillée l'est de façon d'abord et avant implicite (le traitement sémantique de l'information non textuelle est absent, à l'instar des interactions entre les différents modes). À tout le moins, les participants proposent aux élèves dans les activités proposées une plus grande variété de supports informatifs qu'ils ne le faisaient habituellement.
- Comme déjà signalé, ce n'est pas tant la qualité didactique qui préoccupe les enseignants, mais bien l'exigence (perçue) de répondre aux attentes du projet de recherche, soit élaborer des situations d'APL en contexte LMM, ET les exigences de l'évaluation. De sorte, la planification didactique, la réflexion quant aux liens explicites entre les objectifs, le programme, les activités et l'évaluation, les raisons qui justifient les choix pédagogiques et les activités retenues, la forme de soutien à offrir, le rôle de LMM en contexte d'APL, etc., ne préoccupent que très peu les enseignants.

*Virginie Martel et Jean-François Boutin (septembre 2017, validation février 2018)*

## **ANNEXE 3C RÉSULTATS OBTENUS AU QLMM-SLAME POUR UN DES CAS**

### **Mes pratiques technologiques et multimodales**

Chers élèves,

Merci d'avoir accepté de prendre quelques minutes de ton temps afin de compléter ce questionnaire en ligne. Celui-ci est d'une durée de 20 minutes et comprend 12 questions à choix de réponses qui portent sur tes pratiques technologiques et multimodales.

#### **Les pratiques technologiques et multimodales concernent la façon dont tu utilises la technologie et la multimodalité (combinaison de modes parmi les suivants : texte, images, son et mouvement) afin d'accéder ou de produire du sens.**

Les données recueillies dans le cadre de ce projet demeureront confidentielles et anonymes. L'équipe de chercheurs répond à un code d'éthique en recherche mis en place par l'UQAR et un numéro d'identification sera attribué à chacun des questionnaires complétés. Seule la chercheuse responsable du projet aura accès à la liste des numéros d'identification des questionnaires.

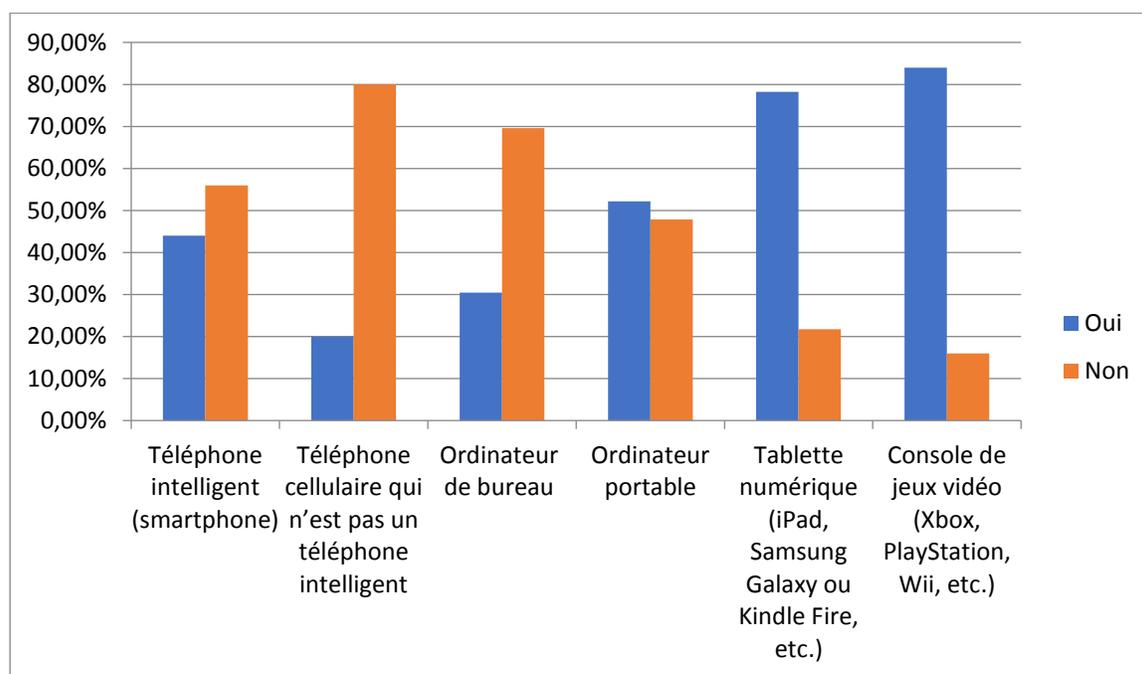
Les données de recherche seront conservées sous clé dans un local de recherche. Une fois le projet terminé et les activités de diffusion en découlant réalisées, ces données seront détruites. Il est possible de te retirer du projet à tout moment en communiquant avec X à l'adresse suivante : X. Sois assuré que si tu décides de te retirer du projet, les données que tu auras fournies seront détruites.

**Note :** Avant de compléter le questionnaire, je souhaite attirer ton attention sur le fait que certaines réponses proposées dans les choix incluent deux éléments de réponse. Si, par exemple, tu lis autant sur format imprimé que sur format numérique, il te faut choisir la réponse qui propose *Imprimé ET numérique*. De son côté, la réponse *Ne s'applique pas* te permet d'identifier les éléments pour lesquels tu n'es pas concerné.

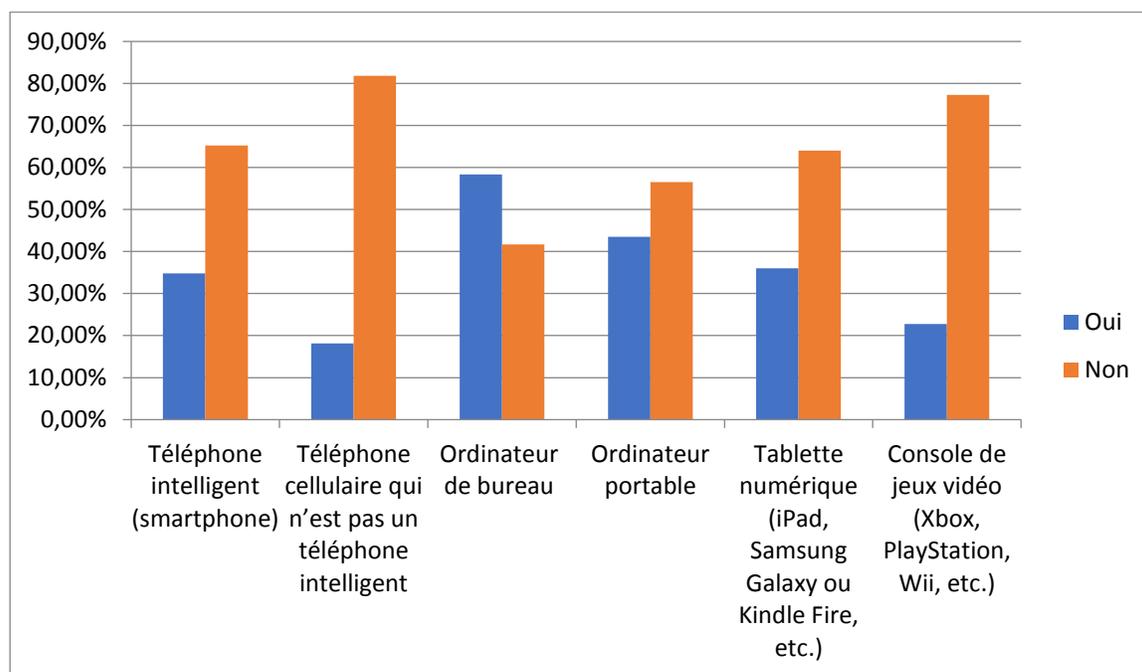
**6. Indique si tu as accès aux appareils suivants :**

	... de manière personnelle (c'est-à-dire que ces appareils t'appartiennent)		... par l'entremise d'un parent, d'un ami, etc. (c'est-à-dire que ces appareils te sont prêtés)	
	Oui	Non	Oui	Non
Téléphone intelligent (smartphone)	44,00 % 11	56,00 % 14	34,78 % 8	65,22 % 15
Téléphone cellulaire qui n'est pas un téléphone intelligent	20,00 % 5	80,00 % 20	18,18 % 4	81,82 % 18
Ordinateur de bureau	30,43 % 7	69,57 % 16	58,33 % 14	41,67 % 10
Ordinateur portable	52,17 % 12	47,83 % 11	43,48 % 10	56,52 % 13
Tablette numérique (iPad, Samsung Galaxy ou Kindle Fire, etc.)	78,26 % 18	21,74 % 5	36,00 % 9	64,00 % 16
Console de jeux vidéo (Xbox, PlayStation, Wii, etc.)	84,00 % 21	16,00 % 4	22,73 % 5	77,27 % 17

**... de manière personnelle (c'est-à-dire que ces appareils t'appartiennent)**



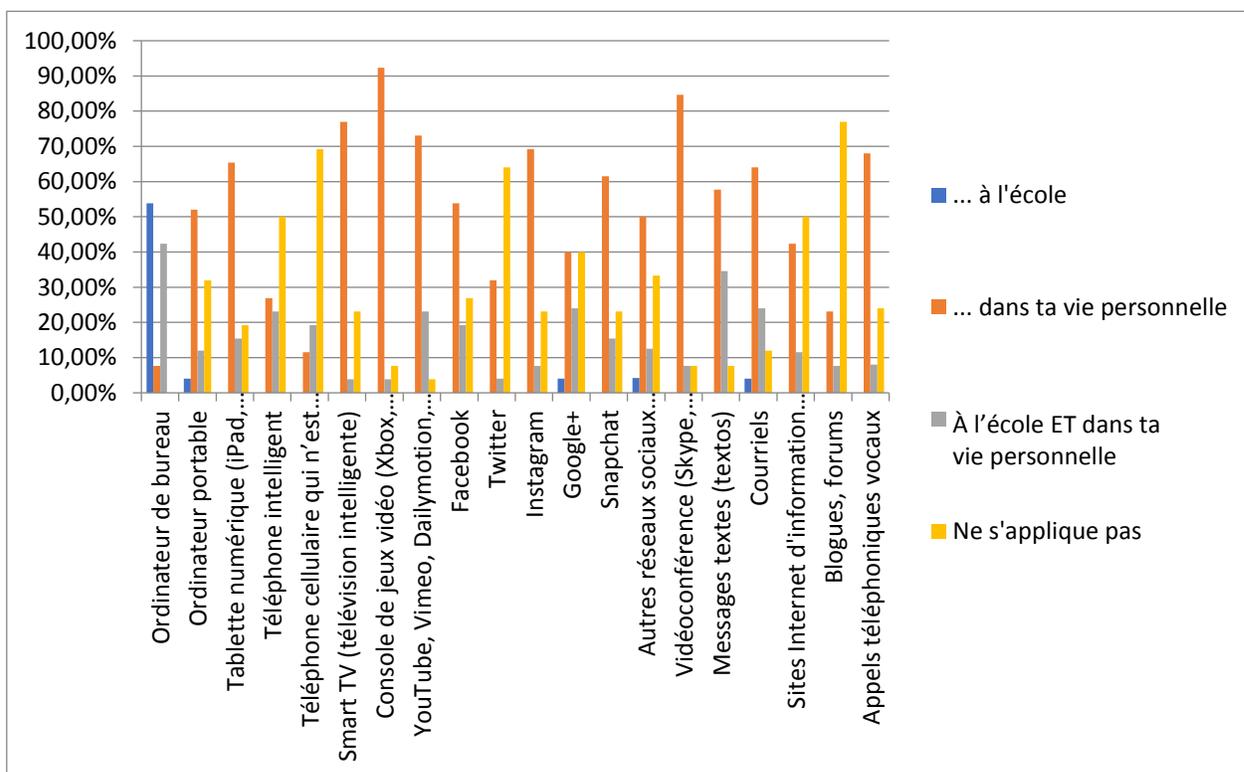
... par l'entremise d'un parent, d'un ami, etc. (c'est-à-dire que ces appareils te sont prêtés)



### 7. Sélectionne les outils technologiques que tu utilises :

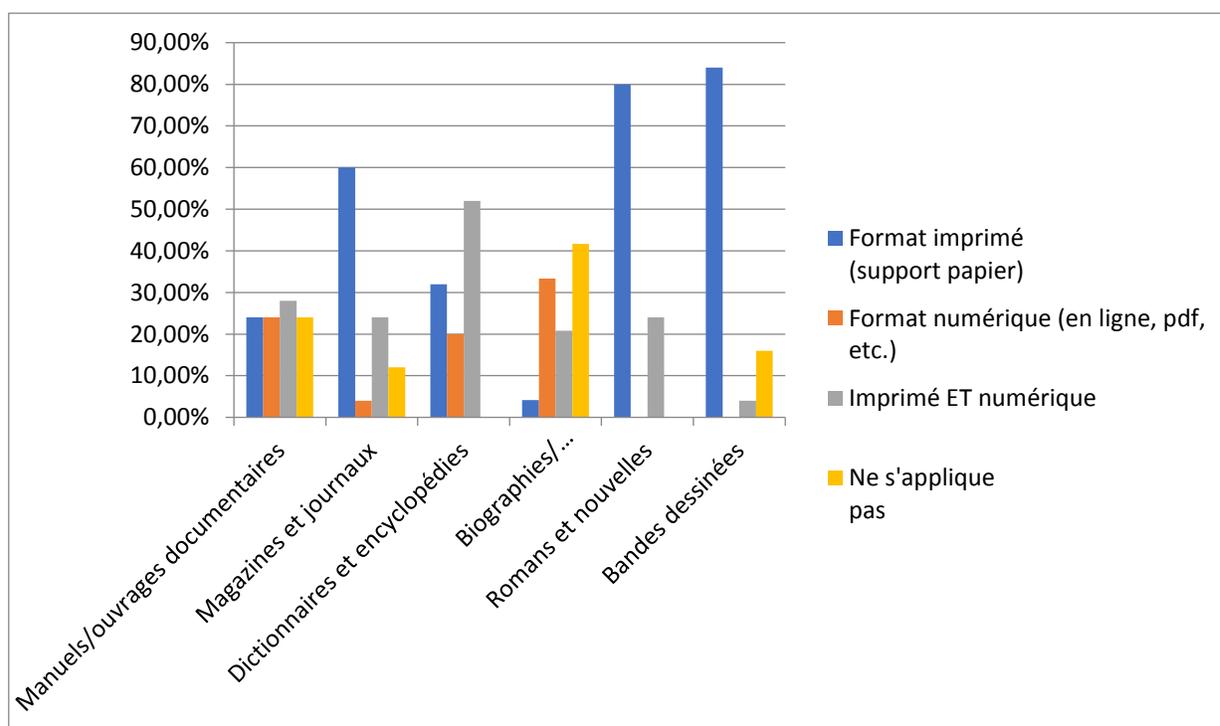
	... à l'école	... dans ta vie personnelle	À l'école ET dans ta vie personnelle	Ne s'applique pas
Ordinateur de bureau	53,85 % 14	7,69 % 2	42,31 % 11	0,00 % 0
Ordinateur portable	4,00 % 1	52,00 % 13	12,00 % 3	32,00 % 8
Tablette numérique (iPad, Samsung Galaxy ou Kindle Fire)	0,00 % 0	65,38 % 17	15,38 % 4	19,23 % 5
Téléphone intelligent	0,00 % 0	26,92 % 7	23,08 % 6	50,00 % 13
Téléphone cellulaire qui n'est pas un téléphone intelligent	0,00 % 0	11,54 % 3	19,23 % 5	69,23 % 18
Smart TV (télévision intelligente)	0,00 % 0	76,92 % 20	3,85 % 1	23,08 % 6
Console de jeux vidéo (Xbox, PlayStation, Wii, etc.)	0,00 % 0	92,31 % 24	3,85 % 1	7,69 % 2
YouTube, Vimeo, Dailymotion, etc.	0,00 % 0	73,08 % 19	23,08 % 6	3,85 % 1
Facebook	0,00 % 0	53,85 % 14	19,23 % 5	26,92 % 7
Twitter	0,00 % 0	32,00 % 8	4,00 % 1	64,00 % 16
Instagram	0,00 % 0	69,23 % 18	7,69 % 2	23,08 % 6

	... à l'école	... dans ta vie personnelle	À l'école ET dans ta vie personnelle	Ne s'applique pas
Google+	4,00 % 1	40,00 % 10	24,00 % 6	40,00 % 10
Snapchat	0,00 % 0	61,54 % 16	15,38 % 4	23,08 % 6
Autres réseaux sociaux (LinkedIn, Pinterest, Reddit, etc.)	4,17 % 1	50,00 % 12	12,50 % 3	33,33 % 8
Vidéoconférence (Skype, FaceTime, GoogleHangout, etc.)	0,00 % 0	84,62 % 22	7,69 % 2	7,69 % 2
Messages textes (textos)	0,00 % 0	57,69 % 15	34,62 % 9	7,69 % 2
Courriels	4,00 % 1	64,00 % 16	24,00 % 6	12,00 % 3
Sites Internet d'information (lapresse.ca, radio-canada.ca, etc.) et/ou d'achat (eBay, Amazon, Kijiji, etc.)	0,00 % 0	42,31 % 11	11,54 % 3	50,00 % 13
Blogues, forums	0,00 % 0	23,08 % 6	7,69 % 2	76,92 % 20
Appels téléphoniques vocaux	0,00 % 0	68,00 % 17	8,00 % 2	24,00 % 6



**8. Identifie, pour chacun des médiums énoncés, le(s) type(s) de support que tu utilises.**

	Format imprimé (support papier)	Format numérique (en ligne,PDF, etc.)	Imprimé ET numérique	Ne s'applique pas
Manuels/ouvrages documentaires	24,00 % 6	24,00 % 6	28,00 % 7	24,00 % 6
Magazines et journaux	60,00 % 15	4,00 % 1	24,00 % 6	12,00 % 3
Dictionnaires et encyclopédies	32,00 % 8	20,00 % 5	52,00 % 13	0,00 % 0
Biographies/ autobiographies	4,17 % 1	33,33 % 8	20,83 % 5	41,67 % 10
Romans et nouvelles	80,00 % 20	0,00 % 0	24,00 % 6	0,00 % 0
Bandes dessinées	84,00 % 21	0,00 % 0	4,00 % 1	16,00 % 4



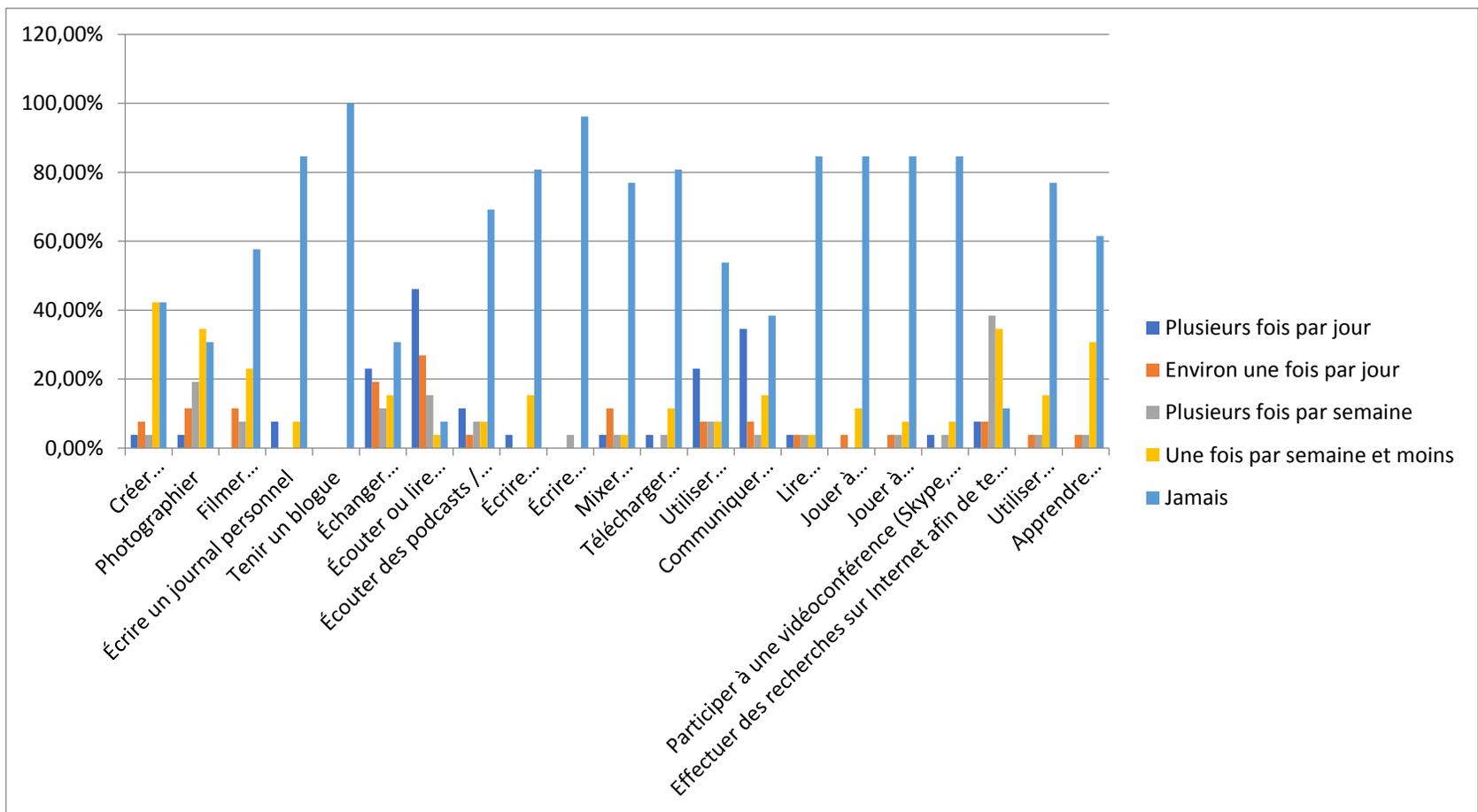
9. Pour chacune des activités présentées ci-dessous, inscris à quelle fréquence tu réalises ces activités.

	... pour l'école					... dans ta vie personnelle				
	À chaque jour		À chaque semaine		Jamais	À chaque jour		À chaque semaine		Jamais
	Plusieurs fois par jour	Environ une fois par jour	Plusieurs fois par semaine	Une fois par semaine et moins		Plusieurs fois par jour	Environ une fois par jour	Plusieurs fois par semaine	Une fois par semaine et moins	
Créer des images, des vidéos	3,85 % 1	7,69 % 2	3,85 % 1	42,31 % 11	42,31 % 11	34,62 % 9	3,85 % 1	15,38 % 4	30,77 % 8	15,38 % 4
Photographier	3,85 % 1	11,54 % 3	19,23 % 5	34,62 % 9	30,77 % 8	50,00 % 13	3,85 % 1	19,23 % 5	26,92 % 7	0,00 % 0
Filmer ou animer des images ou des objets	0,00 % 0	11,54 % 3	7,69 % 2	23,08 % 6	57,69 % 15	11,54 % 3	11,54 % 3	11,54 % 3	11,54 % 3	53,85 % 14
Écrire un journal personnel	7,69 % 2	0,00 % 0	0,00 % 0	7,69 % 2	84,62 % 22	7,69 % 2	0,00 % 0	3,85 % 1	23,08 % 6	65,38 % 17
Tenir un blogue	0,00 % 0	0,00 % 0	0,00 % 0	0,00 % 0	100,00 % 26	3,85 % 1	0,00 % 0	3,85 % 1	0,00 % 0	92,31 % 24
Échanger un courriel, un texto, un appel	23,08 % 6	19,23 % 5	11,54 % 3	15,38 % 4	30,77 % 8	80,77 % 21	7,69 % 2	7,69 % 2	3,85 % 1	0,00 % 0
Écouter ou lire un livre, de la musique, un film	46,15 % 12	26,92 % 7	15,38 % 4	3,85 % 1	7,69 % 2	61,54 % 16	23,08 % 6	11,54 % 3	3,85 % 1	0,00 % 0
Écouter des <i>podcasts</i> /ballado diffusion (fichiers audio pouvant être téléchargés sur Internet)	11,54 % 3	3,85 % 1	7,69 % 2	7,69 % 2	69,23 % 18	19,23 % 5	19,23 % 5	3,85 % 1	15,38 % 4	42,31 % 11
Écrire des nouvelles, de la poésie, un roman, des lettres	3,85 % 1	0,00 % 0	0,00 % 0	15,38 % 4	80,77 % 21	3,85 % 1	3,85 % 1	0,00 % 0	7,69 % 2	84,62 % 22
Écrire des chansons	0,00 % 0	0,00 % 0	3,85 % 1	0,00 % 0	96,15 % 25	0,00 % 0	0,00 % 0	7,69 % 2	23,08 % 6	69,23 % 18
Mixer ou échantillonner des sons	3,85 % 1	11,54 % 3	3,85 % 1	3,85 % 1	76,92 % 20	19,23 % 5	0,00 % 0	3,85 % 1	19,23 % 5	57,69 % 15

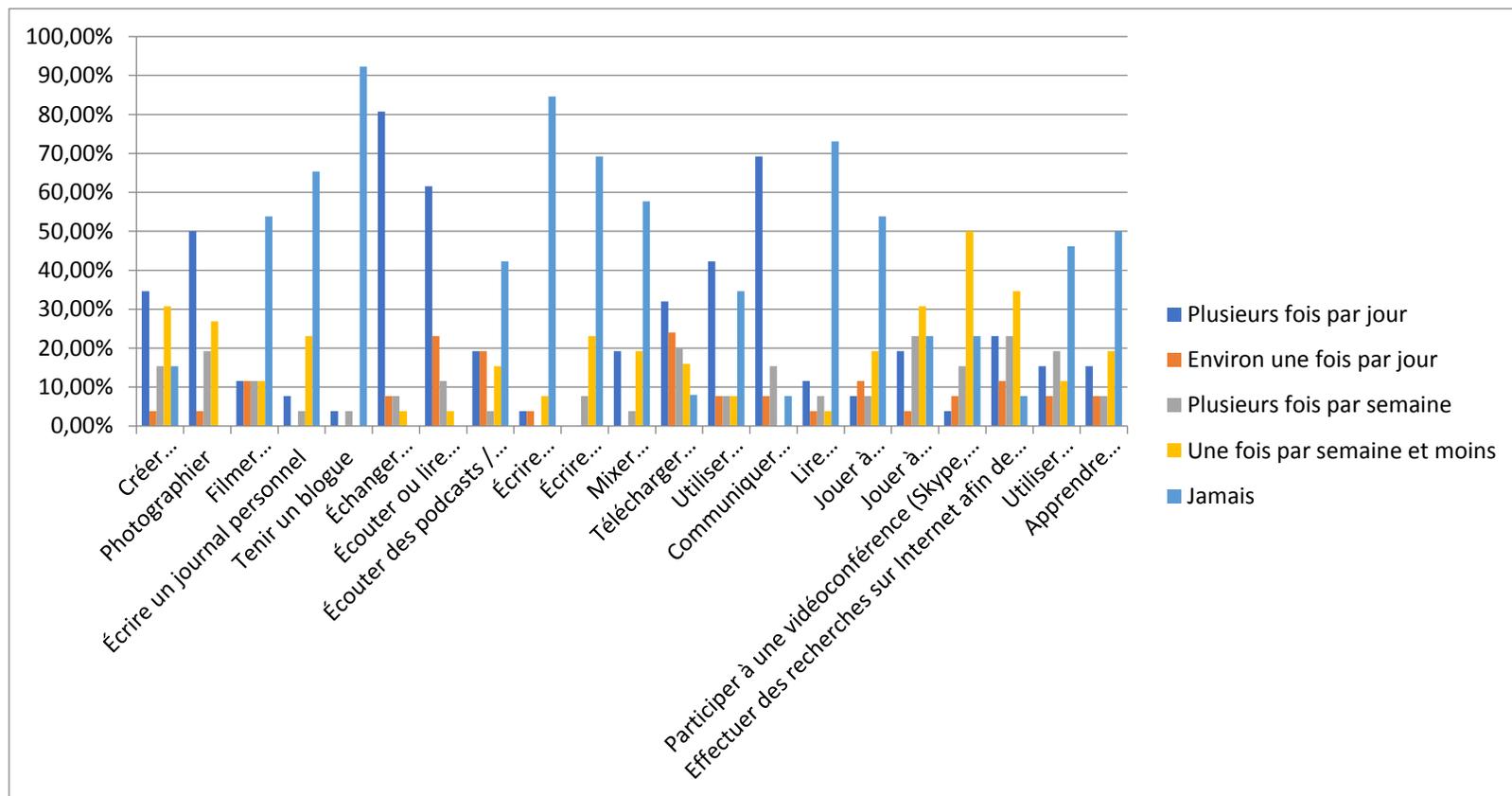
	... pour l'école					... dans ta vie personnelle				
	À chaque jour		À chaque semaine		Jamais	À chaque jour		À chaque semaine		Jamais
	Plusieurs fois par jour	Environ une fois par jour	Plusieurs fois par semaine	Une fois par semaine et moins		Plusieurs fois par jour	Environ une fois par jour	Plusieurs fois par semaine	Une fois par semaine et moins	
Télécharger de la musique, un film	3,85 % 1	0,00 % 0	3,85 % 1	11,54 % 3	80,77 % 21	32,00 % 8	24,00 % 6	20,00 % 5	16,00 % 4	8,00 % 2
Utiliser une application qui efface automatiquement les messages que tu envoies (Snapchat, Wickr, etc.)	23,08 % 6	7,69 % 2	7,69 % 2	7,69 % 2	53,85 % 14	42,31 % 11	7,69 % 2	7,69 % 2	7,69 % 2	34,62 % 9
Communiquer sur les réseaux sociaux (ex : Facebook, Snapchat, Twitter, etc.)	34,62 % 9	7,69 % 2	3,85 % 1	15,38 % 4	38,46 % 10	69,23 % 18	7,69 % 2	15,38 % 4	0,00 % 0	7,69 % 2
Lire ou commenter sur un forum de discussion (Reddit, Digg, etc.)	3,85 % 1	3,85 % 1	3,85 % 1	3,85 % 1	84,62 % 22	11,54 % 3	3,85 % 1	7,69 % 2	3,85 % 1	73,08 % 19
Jouer à des jeux en ligne	0,00 % 0	3,85 % 1	0,00 % 0	11,54 % 3	84,62 % 22	7,69 % 2	11,54 % 3	7,69 % 2	19,23 % 5	53,85 % 14
Jouer à des jeux sur une console de jeux	0,00 % 0	3,85 % 1	3,85 % 1	7,69 % 2	84,62 % 22	19,23 % 5	3,85 % 1	23,08 % 6	30,77 % 8	23,08 % 6
Participer à une vidéoconférence (Skype, FaceTime, etc.)	3,85 % 1	0,00 % 0	3,85 % 1	7,69 % 2	84,62 % 22	3,85 % 1	7,69 % 2	15,38 % 4	50,00 % 13	23,08 % 6
Effectuer des recherches sur Internet afin de te renseigner sur un sujet	7,69 % 2	7,69 % 2	38,46 % 10	34,62 % 9	11,54 % 3	23,08 % 6	11,54 % 3	23,08 % 6	34,62 % 9	7,69 % 2

	... pour l'école					... dans ta vie personnelle				
	À chaque jour		À chaque semaine		Jamais	À chaque jour		À chaque semaine		Jamais
	Plusieurs fois par jour	Environ une fois par jour	Plusieurs fois par semaine	Une fois par semaine et moins		Plusieurs fois par jour	Environ une fois par jour	Plusieurs fois par semaine	Une fois par semaine et moins	
Utiliser un tableau d'affichage virtuel (Pinterest, Polyvore, etc.) pour collectionner et partager du contenu inspirant ou des choses que tu veux acheter ou faire	0,00 % 0	3,85 % 1	3,85 % 1	15,38 % 4	76,92 % 20	15,38 % 4	7,69 % 2	19,23 % 5	11,54 % 3	46,15 % 12
Apprendre avec un tutoriel	0,00 % 0	3,85 % 1	3,85 % 1	30,77 % 8	61,54 % 16	15,38 % 4	7,69 % 2	7,69 % 2	19,23 % 5	50,00 % 13

... pour l'école



... dans ta vie personnelle

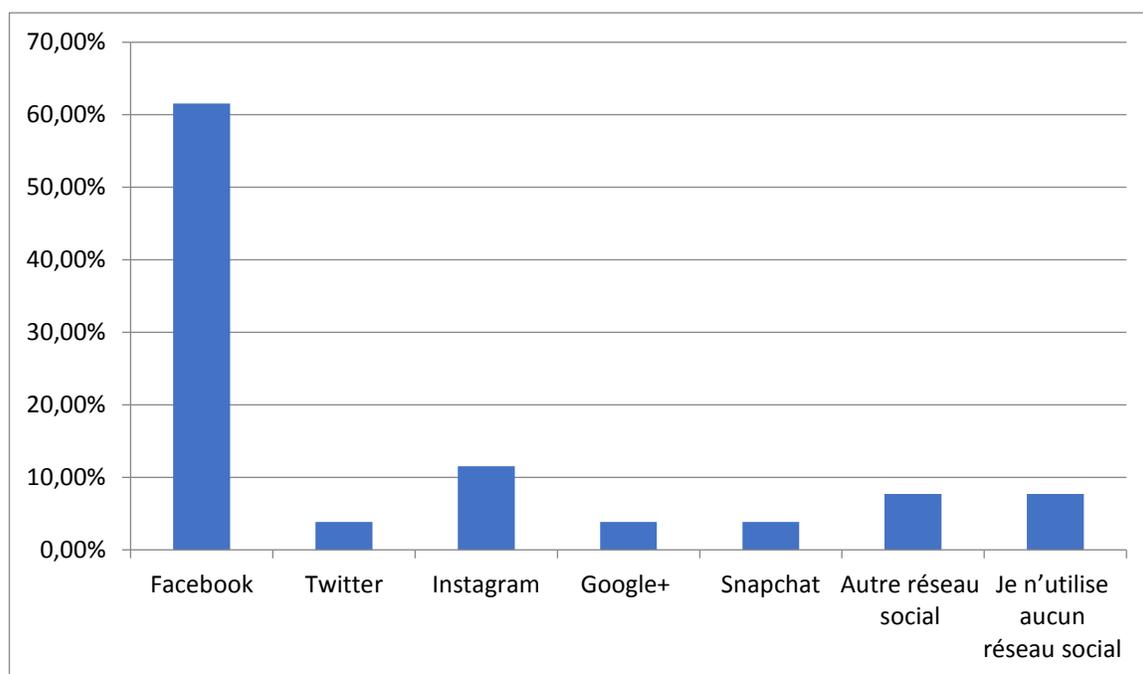


### 1. Lequel de ces réseaux sociaux utilises-tu le PLUS souvent ?

- Facebook (61,54 % - 16)
- Twitter (3,85 % - 1)
- Instagram (11,54 % - 3)
- Google+ (3,85 % - 1)
- Snapchat (3,85 % - 1)
- Autre réseau social (7,69 % - 2)

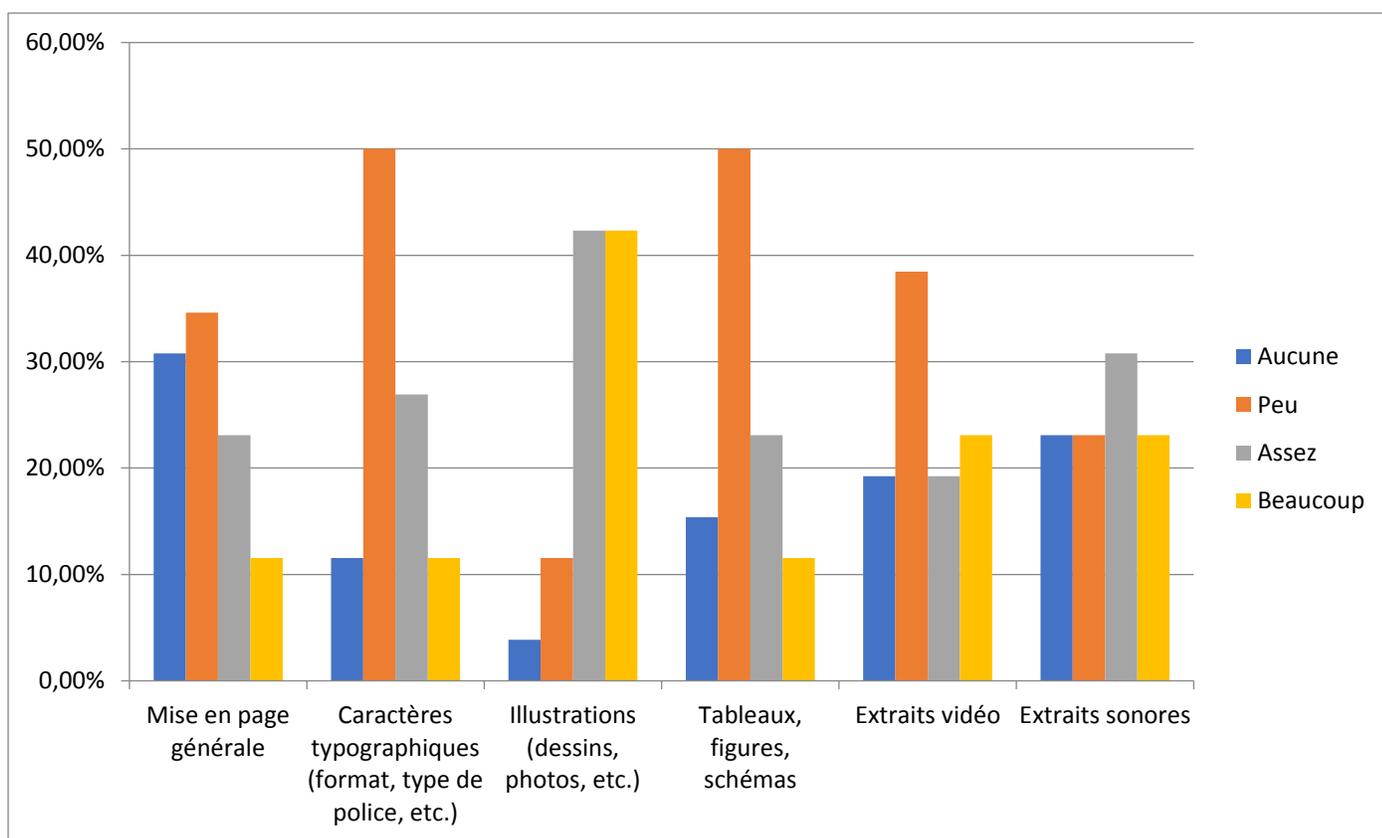
Lequel ? (Réponse : « j'men bas les steak » et « *we hear it* »)

- Je n'utilise aucun réseau social (7,69 % - 2)



**6. Quelle importance accordes-tu à chacun des aspects suivants présents dans les différents médiums que tu utilises ?**

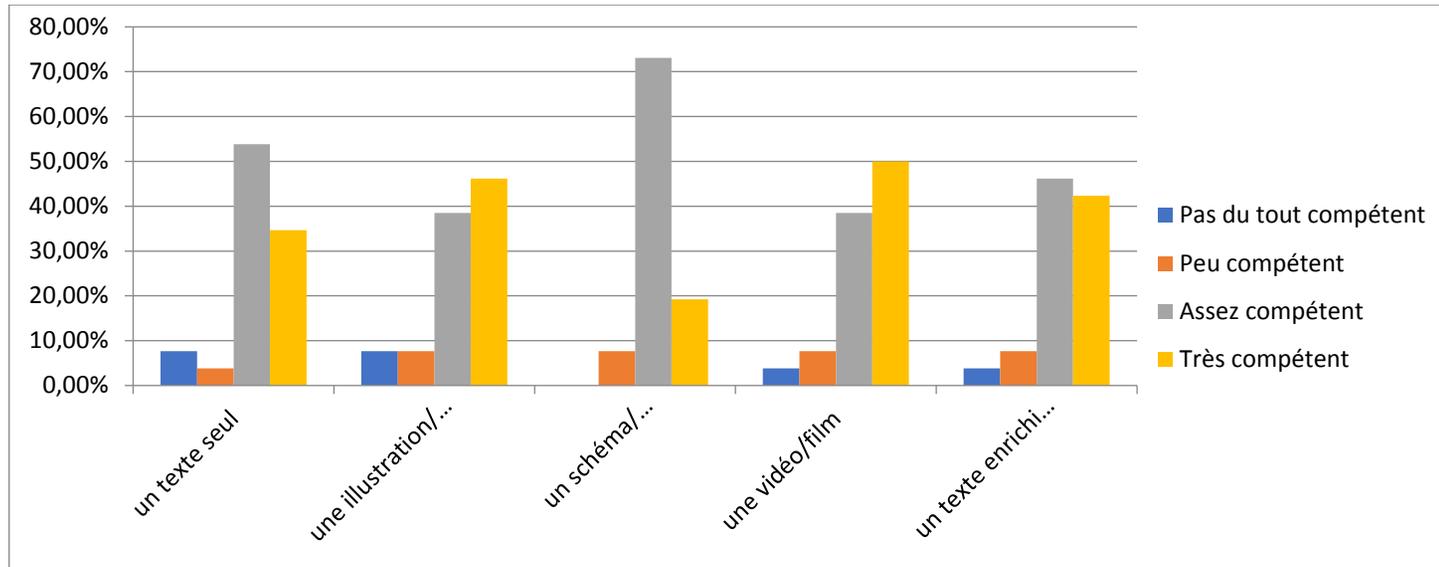
	Aucune	Peu	Assez	Beaucoup
Mise en page générale	30,77 % 8	34,62 % 9	23,08 % 6	11,54 % 3
Caractères typographiques (format, type de police, etc.)	11,54 % 3	50,00 % 13	26,92 % 7	11,54 % 3
Illustrations (dessins, photos, etc.)	3,85 % 1	11,54 % 3	42,31 % 11	42,31 % 11
Tableaux, figures, schémas	15,38 % 4	50,00 % 13	23,08 % 6	11,54 % 3
Extraits vidéo	19,23 % 5	38,46 % 10	19,23 % 5	23,08 % 6
Extraits sonores	23,08 % 6	23,08 % 6	30,77 % 8	23,08 % 6



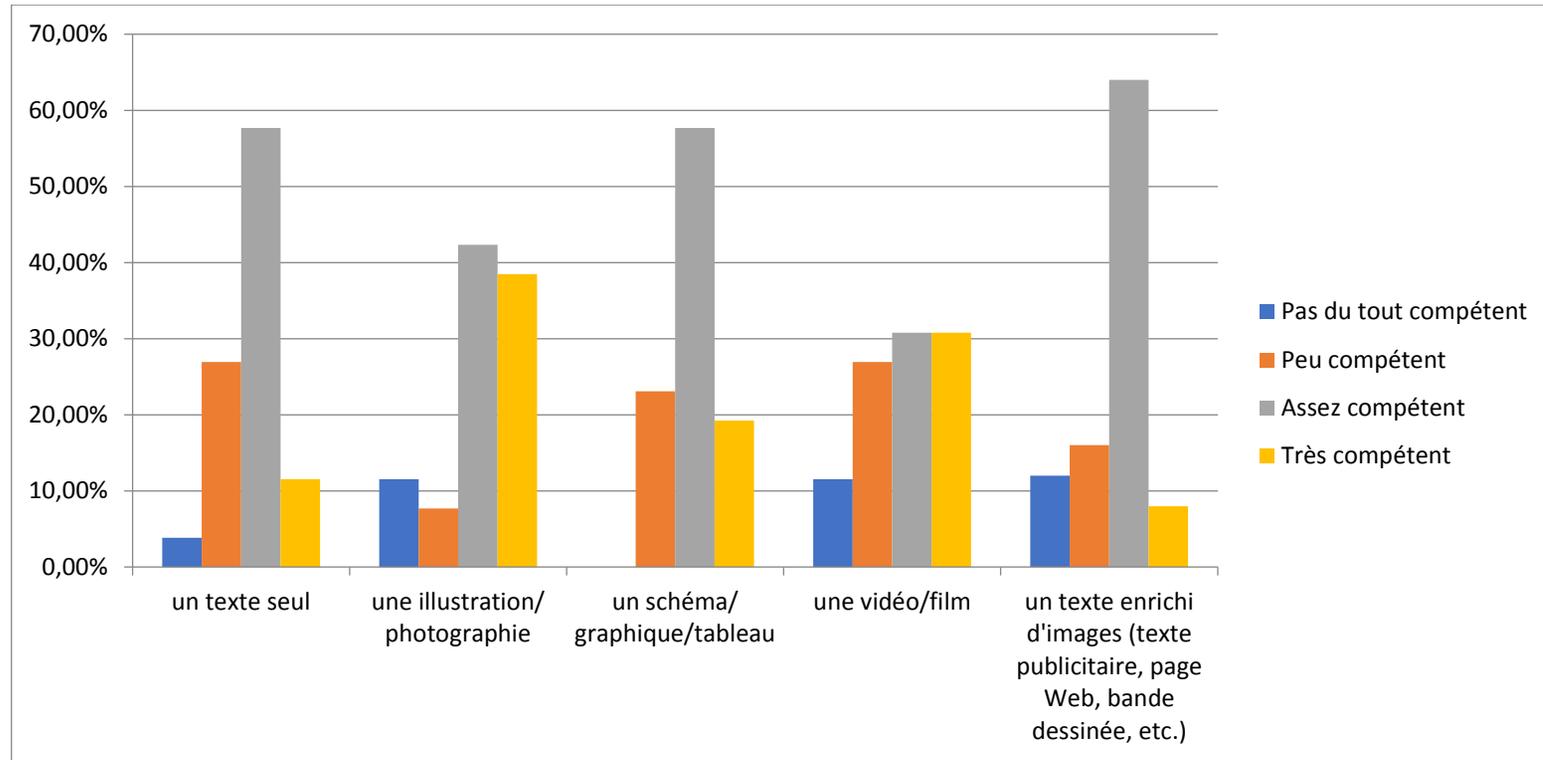
**13.Évalue ton niveau actuel de compétence pour effectuer les tâches suivantes :**

	Lire et comprendre...				Produire...			
	Pas du tout compétent	Peu compétent	Assez compétent	Très compétent	Pas du tout compétent	Peu compétent	Assez compétent	Très compétent
un texte seul	7,69 % 2	3,85 % 1	53,85 % 14	34,62 % 9	3,85 % 1	26,92 % 7	57,69 % 15	11,54 % 3
une illustration/ photographie	7,69 % 2	7,69 % 2	38,46 % 10	46,15 % 12	11,54 % 3	7,69 % 2	42,31 % 11	38,46 % 10
un schéma/ graphique/ tableau	0,00 % 0	7,69 % 2	73,08 % 19	19,23 % 5	0,00 % 0	23,08 % 6	57,69 % 15	19,23 % 5
une vidéo/film	3,85 % 1	7,69 % 2	38,46 % 10	50,00 % 13	11,54 % 3	26,92 % 7	30,77 % 8	30,77 % 8
un texte enrichi d'images (texte publicitaire, page Web, bande dessinée, etc.)	3,85 % 1	7,69 % 2	46,15 % 12	42,31 % 11	12,00 % 3	16,00 % 4	64,00 % 16	8,00 % 2

### Lire et comprendre ...



## Produire...



**14. Quel est ton nom ?**

---

**15. Quel est ton âge ?**

12 ans

13 ans (65,38 % - 17)

14 ans (26,92 % - 7)

15 ans (3,85 % -1)

16 ans (3,85 % -1)

**16. Quel est ton genre ?**

Homme (19,23 % - 5)

Femme (80,77 % - 21)

**17. En quelle année d'études es-tu présentement ?**

Secondaire 1

Secondaire 2 (100,00 % -26)

Secondaire 3

Secondaire 4

Secondaire 5

**18. Quel est le nom de l'école secondaire que tu fréquentes ?**

---

**Merci d'avoir accepté de compléter ce sondage!**

## **ANNEXE 3D RÉSULTATS OBTENUS À LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET**

### **Contexte**

Dans le cadre du présent projet, une attention toute particulière a été portée à la mise en œuvre du projet de recherche collaborative ainsi qu'aux pratiques qui en découlent dans les milieux scolaires des différents participants à l'étude. Ce souci est apparu essentiel considérant l'aspect très novateur de la mise en œuvre de pratiques de l'apprentissage par la lecture (APL) en français ainsi que de la lecture médiatique multimodale (LMM), au cœur du présent projet. S'appuyant sur la théorie de la sociologie de l'innovation (Callon et Latour, 1986), on peut assurément postuler que toute innovation se transformera lors de sa mise en œuvre ou du moins qu'elle sera transformée par les pratiques déjà en place. Il est donc primordial de suivre ce processus de mise en œuvre afin de pouvoir décrire adéquatement si l'intervention peut effectivement être qualifiée d'innovation et également afin de comprendre ce qui a soutenu ou contrecarrer ce projet d'innovation. Ces connaissances permettent ainsi de mieux saisir l'action et d'en soutenir une diffusion ou une traduction plus adéquate afin que l'expérience singulière de notre équipe de recherche ou des mises en œuvre de projets développés dans les milieux scolaires puisse devenir des projets qui pourraient s'exporter vers d'autres milieux ou contextes.

Afin de documenter ce processus de mise en œuvre, la théorie de la sociologie des innovations (Akrich, Callon, et Latour, 1996; Bélanger, 2006; Callon et Latour, 1986) a été retenue. Ce cadre de référence place la mobilisation des

partenaires au centre de l'appropriation de l'innovation (ici, l'APL en contexte de LMM), comme cela a été introduit plus haut dans le cadre théorique de l'étude. La mobilisation est une mise en action des partenaires dans une action où chacun a un rôle déterminé et partagé. Cette mobilisation n'est possible que si les partenaires ont développé une compréhension commune de la problématique, que s'ils l'ont « problématisée ». Cette problématisation pourra se traduire en un « enrôlement », c'est-à-dire l'adhésion de chacun à son rôle et à celui des autres, que suite à un « intéressement », soit un processus de confrontation ou de mise en commun des différentes problématisations en présence. Ces trois processus (problématisation, intéressement et enrôlement) peuvent être documentés par l'analyse des controverses observées lors de la mise en œuvre de l'APL, à partir des représentations des participants. Puisque l'APL est présenté dans le cadre d'un projet collectif comprenant des regroupements variés de participants, il est important de saisir le discours des acteurs et de vérifier dans quelle mesure ils ont une problématisation, un intéressement et un enrôlement partagés.

Dans le cadre du présent projet, deux objets de mobilisation ont été analysés de façon approfondie. D'abord la mobilisation des participants à la recherche-action, et ce à ses différentes étapes; la mobilisation des milieux scolaires de provenance des participants par rapport aux innovations produites dans le cadre de la recherche-action. Dans chaque cas, le processus de mobilisation a été documenté tout comme les facteurs soutenant ou limitant cette mobilisation. De façon plus spécifique, ces facteurs sont principalement de deux ordres, soit les facteurs associés aux dimensions humaine et relationnelle

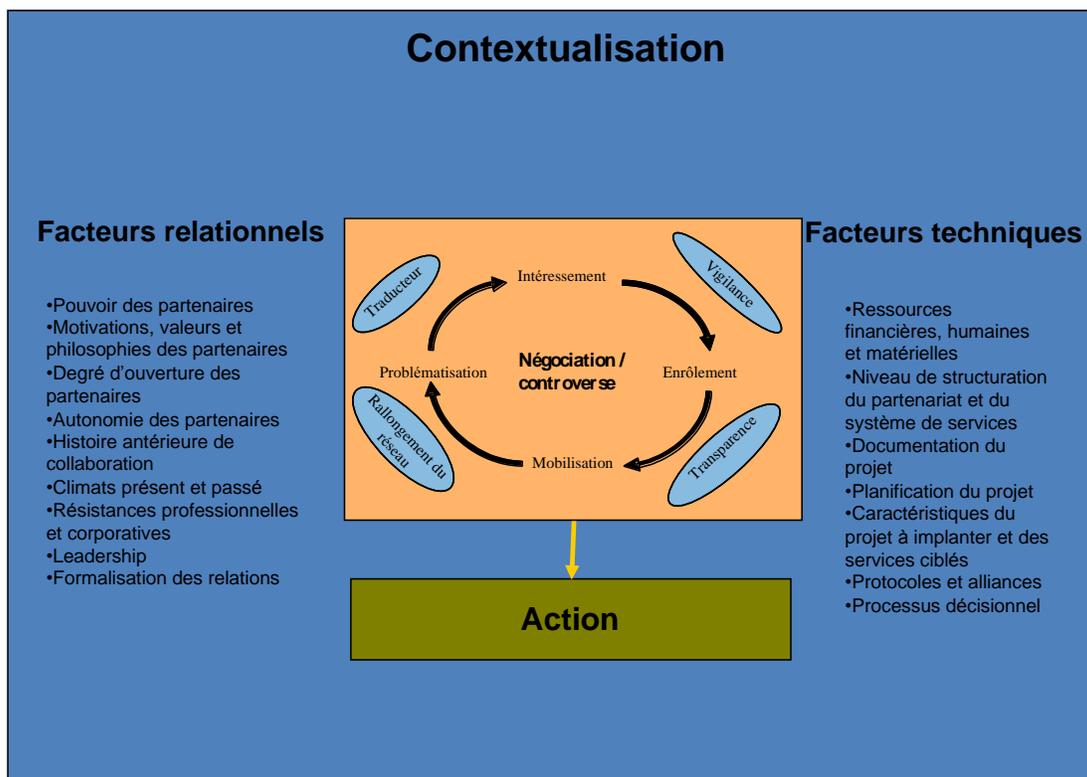
de la mise en œuvre et ceux liés à la dimension technique associée à celle-ci ou au programme qui en est la source. La dimension relationnelle fait référence à la nature des partenaires en présence ainsi qu'aux relations existantes entre eux. La nature des partenaires peut être qualifiée de différentes façons, soit par sa représentativité (Cinq-Mars et Fortin, 1999; Israel, Schulz, Parker et Becker, 1998), sa diversité (Cinq-Mars *et al.*, 1999), son niveau d'autonomie et de pouvoir (Benson, 1975; Hagebak, 1979), ainsi que par le niveau de cohérence en ce qui a trait aux motivations, valeurs et philosophies d'action et de problématisation (Amblard *et al.*, 1996; Benson, 1975; Friedberg, 1992; Israel, Shulz, Parker et Becker, 1998; Konrad, 1996; Levine et White, 1961; Shortell, 1993; Weiss, 1981). La mobilisation d'un groupe d'individus est donc en partie tributaire des personnes présentes, de leur vision du problème à régler, de l'énergie qu'ils veulent et peuvent y investir et de la légitimité que le réseau visé par le programme à mettre en œuvre accorde à ces individus. La description et l'évolution du partenariat potentiel et de celui en place sont donc une étape incontournable de l'évaluation de la mise en œuvre. Au-delà de la description de la composition et des qualités des acteurs en présence, il est également nécessaire de saisir la nature des relations entre ces partenaires. Cette dernière se décrit en prenant en compte l'histoire de la collaboration et de la concertation (Bolland et Wilson, 1994; Cinq-Mars et Fortin, 1999; Gillies, Shortell, Anderson, Mitchell et Morgan, 1993; Israel *et al.*, 1998), son climat actuel et passé (Benson, 1975; Bolland et Wilson, 1994; Longest, 1990; Ring et Van de Ven, 1994), le niveau de reconnaissance des rôles et des responsabilités de chacun des partenaires

(Benson, 1975; Cinq-Mars et Fortin, 1999), le degré de formalisation des relations entre ceux-ci (Cinq-Mars et Fortin, 1999; Friedberg, 1992; Konrad, 1996; Ring et Van de Ven, 1994), la nature et la qualité du leadership de cette démarche (Cinq-Mars et Fortin, 1999; Israel *et al.*, 1998), la nature imposée ou non de ce processus (Bolland et Wilson, 1994; Longest, 1990), ainsi que les résistances corporatives ou professionnelles existantes (Aldrich, 1981; Bolland et Wilson, 1994; Konrad, 1996; OMS, 1996; Weiss, 1981). La mise en relations de plusieurs acteurs pour la poursuite d'un objectif commun peut faire naître ou faire resurgir un certain nombre de controverses non résolues par suite de conflits passés qui rendent quasi impossible la mobilisation demandée pour la mise en œuvre du projet évalué. De plus, y a-t-il dans ce groupe de partenaires un leadership, qu'il soit centralisé ou partagé, qui permet de rallier les partenaires autour d'un projet commun avec une vision cohérente des rôles et des responsabilités de chacun ?

Toutes ces dimensions relationnelles de la mise en œuvre d'un programme entrent en interaction avec les dimensions techniques du programme en question et du contexte où il doit s'implanter. Des facteurs tels que les ressources financières, matérielles et humaines disponibles (Cinq-Mars et Fortin, 1999), les caractéristiques organisationnelles des organismes partenaires, comme leur taille et leur mandat (Benson, 1975; Cinq-Mars et Fortin, 1999; Friedberg, 1992; Konrad, 1996; Shortell, 1993), la concentration ou la dispersion physique des partenaires (Gillies *et al.*, 1993; Shortell, 1993), la qualité et la clarté de la planification initiale de ce projet (Bolland et Wilson, 1994; Petti, Phillips, Williams, Killen et Jackson, 1996; Weiss, 1981) ou encore

l'existence d'ententes formalisant la participation de certains partenaires, peuvent tous avoir une influence sur la capacité et la qualité de la mise en œuvre d'une intervention ou d'un programme. Ainsi, une action ayant pour effet de changer certaines pratiques, ou encore remettant en cause un projet en place depuis plusieurs années dans le milieu, a de hautes probabilités de générer des résistances. Ce phénomène a d'ailleurs été le lot de beaucoup d'interventions expertes voulant être diffusées selon des modalités hiérarchiques de planification « *top down* » qu'on sait peu efficaces quant à la pérennité (Bergeron, Surel et Valluy, 1998). La prise en compte de ces résistances potentielles peut donc être un facteur déterminant dans la mise en œuvre d'un programme novateur.

La figure ci-dessous (Bélanger, 2006) résume l'essentiel de cette compréhension théorique du processus de mobilisation.



Puisque le présent projet s'articule principalement autour d'un processus de recherche-action et que ce sont les chercheurs qui ont le rôle initial de planification et d'animation de l'action, le modèle d'analyse de l'action de l'intermédiaire de Clavier (2010) a également été utilisé afin de documenter les interactions entre les participants qui ont pu contribuer à l'enrôlement des participants dans le développement de pratiques d'APL dans un contexte de LMM et d'inclusion scolaire.

Le modèle de Clavier met l'accent sur des compétences essentielles afin de pouvoir jouer un rôle d'intermédiation et ainsi contribuer à une mobilisation d'acteurs différents sur un même objet. Elle place d'abord la nécessité que des acteurs aient une bonne connaissance de l'univers de contenus abordés par le groupe. Dans le cas présent, il est pensable que les chercheurs aient contribué à remplir cette condition. Par après, elle insiste sur le fait que tant des compétences méthodologiques que relationnelles sont nécessaires pour l'intermédiation. Au chapitre des compétences méthodologiques, on pense notamment à la capacité d'écriture, aux compétences en évaluation, à l'exemplification, à la capacité à susciter la participation (mettre les participants à contribution), à l'utilisation du recadrage de la reformulation et de la synthèse. Concernant les compétences relationnelles, on pense aux habiletés d'animation, aux actions favorisant le respect, la responsabilisation des participants, l'écoute et toute action favorisant la stabilité des interactions.

### **Méthodologie**

L'étude de la mise en œuvre de ce projet de recherche-action s'est donc appuyée sur une recherche qualitative longitudinale de nature descriptive et

interprétative. C'est à partir du discours des participants, incluant les chercheurs, à travers les trois années de mise en œuvre de ce projet que s'est construite la compréhension de ce processus de mise en œuvre et d'analyse de la mobilisation et de son évolution.

### **Instrumentation, participants et analyses**

Afin de recueillir le plus d'informations possible ainsi que d'avoir des bases comparatives permettant une triangulation des points de vue et des sources, plusieurs sources d'informations sollicitant différents participants ont été utilisées.

Dans un premier temps, l'ensemble des rencontres de l'équipe de recherche-action (chercheurs, CP, enseignants, bibliothécaires et directions) ont été enregistrées et filmées. Des verbatim de ces rencontres ont été transcrits. Pour les fins de l'analyse de la mise en œuvre, seules les rencontres où des discussions explicites ont porté sur les processus de mise en œuvre et de ses conditions ont été retenues. Ainsi les quatre premières rencontres du projet en 2015 et les deux dernières en 2017 ont été analysées. De plus, pour deux de ces rencontres, des réunions de réflexion entre chercheurs en retour sur la rencontre de recherche avec les partenaires ont été enregistrées, transcrites et analysées.

Les directions d'écoles ont également fait l'objet d'une entrevue téléphonique semi-dirigée (voir grille d'entrevue à l'annexe 2b) sur la mise en œuvre du projet dans leur école. Quatre des six directions ont participé à ces entrevues qui ont été enregistrées et retranscrites.

L'analyse du matériel précédent a consisté à repérer et à coder les verbatim en se basant sur le cadre conceptuel précédemment présenté. Les éléments de problématisation, d'intéressement, d'engagement et de mobilisation, les controverses, les facteurs relationnels et techniques et les éléments d'intermédiation ont été codés. Un retour sur ce matériel a par la suite mené à produire des synthèses sous forme de tableaux présentés dans la section résultats.

L'ensemble des participants ont également eu à compléter des journaux de bord à chaque rencontre (voir exemple à l'annexe 2b) où ils avaient à compléter des questions spécifiques portant sur leur compréhension du projet, sur les actions qu'ils menaient ainsi que sur les éléments qu'ils associent au bon ou mauvais fonctionnement du projet. Ces documents ont donc également fait l'objet d'une analyse. Puisque le contenu de ces documents était relativement bien circonscrit, une analyse assistée par ordinateur (logiciel IramuTeq) a été utilisée. En s'appuyant sur le même cadre conceptuel que pour les deux corpus précédents, les résultats de ces analyses ont également été synthétisés dans les tableaux présentés à la section résultats.

Finalement, l'ensemble de ces synthèses et résultats ont été présentés au groupe de recherche-action à la dernière rencontre en décembre 2017 et le contenu des réactions à cette présentation fait également partie du matériel analysé.

## Résultats

La synthèse des résultats<sup>11</sup> obtenus sera faire pour chacune des sources de données décrites dans la partie précédente. La première partie résumera les contenus portant sur la description des activités visées et des controverses observées ou rapportées, ainsi que les facteurs facilitants ou nuisant à la mise en œuvre. La seconde porte sur le processus de mobilisation et la dernière sur les compétences d'intermédiation.

La présentation des résultats se fera de façon descriptive et sera par après discutée afin de relier l'ensemble permettant de tirer des conclusions et des pistes de réflexion pour la suite de la diffusion de cette approche de l'APL en français en contexte le LMM et d'inclusion scolaire.

### *Activités et controverses rencontrées*

La théorie de la sociologie de l'innovation (Callon et Latour, 1986) insiste sur le fait que c'est à travers la documentation des controverses que l'on peut comprendre adéquatement le développement d'une innovation. Les éléments retenus permettent de décrire les intentions de l'équipe de chercheurs dans leur planification et de comprendre comment ces intentions ont été comprises et quels sont les détours qu'il a fallu prendre pour arriver à implanter le projet dans une facture qui ne soit pas trop loin de l'essence de ce qui était planifié. Il convient d'abord de rappeler que la première rencontre d'une journée avait été planifiée spécifiquement pour s'assurer de la compréhension du projet par les participants. Les deux suivantes visaient à se mettre en action pour s'appropriier les contenus d'APL et de LMM et la quatrième à faire le point sur

---

<sup>11</sup> Pour consulter l'ensemble des résultats, contacter Jean Bélanger : [belanger.j@uqam.ca](mailto:belanger.j@uqam.ca).

les réalisations de chacun en matière d'APL et de LMM afin d'amorcer une réflexion sur l'intervention qui sera développée par l'enseignant volontaire.

On peut, dès la première rencontre, s'apercevoir que plusieurs controverses ont levé et que ces dernières ont persisté jusqu'à la fin du projet. Comme le démontrent les controverses documentées aux deux dernières rencontres, le fait de faire lire en classe de français sur du français ne semblait pas avoir été intégré par les participants. En effet en classe de français on a tendance à faire lire pour comprendre des textes qui en plus portent davantage sur des objets qui ne sont pas des savoirs sur le français (objets relatifs à l'univers social ou connaissances générales) ou encore sur des textes littéraires afin de développer le goût de la lecture pour le plaisir et l'appréciation d'œuvres littéraires. La lecture en classe de français sur des textes pour apprendre sur le français est une chose très rare au point où tous les participants ne semblaient pas avoir compris cet aspect du projet. Il a donc fallu prendre cette rencontre pour clarifier cette question et y revenir à la rencontre suivante afin qu'une certaine mobilisation se fasse autour de la lecture en classe de français pour apprendre sur le français.

Une autre controverse se situe clairement autour de la nature même de la recherche-action collaborative. Les chercheurs avaient annoncé un projet où l'apprentissage se situait dans un apprentissage commun et par la mise en commun des expertises de chacun dans un processus de travail collectif. De leur côté, une grande majorité de participants avait davantage une position d'apprenant lorsqu'ils sont arrivés, il venait apprendre sur l'APL et la LMM et s'attendait à des présentations formelles sur ces objets. Certains ont même

trouvé difficile que les chercheurs n'exprimaient pas d'attente claire en termes de résultats de pratique à développer. Le fait de ne donner que des guides de pratique ne semble pas avoir été compris comme des attentes possiblement à cause de la structure participative du projet et de la logique de coconstruction qui coupe avec le modèle traditionnel de formation. Afin de résoudre cette controverse, les chercheurs ont donc accepté de faire des présentations formelles aux rencontres 2 et 3 respectivement sur l'APL et la LMM.

Une autre controverse qui peut avoir contribué au besoin de certains d'avoir ces formations s'est traduite par un sentiment de décalage de connaissances et d'expériences entre les équipes-écoles sur l'APL. Certaines équipes avaient participé dans les années précédentes à des recherches-actions sur l'APL avec la chercheuse principale et d'autres non. Ce sentiment de décalage a également été rapporté à la fin du projet par les participants en lien avec la seconde phase où de nouvelles équipes-écoles ont été intégrées.

Une autre controverse en lien avec la compréhension du projet, mais plus spécifiquement de la LMM, est une compréhension de cette dernière comme étant associée aux technologies de l'information et des communications (TIC). Or la LMM ne nécessite pas nécessairement l'utilisation de technologies, il peut s'agir de lecture de figures, de tableaux, etc. Ce point a également été l'objet de plusieurs recadrages faits par les chercheurs. Sur ce point s'ajoute aussi la question de la disponibilité de matériel utilisable pour faire de l'APL en LMM. L'identification de matériel autre que du texte (ce dernier étant également rare) pour apprendre sur le français posait problème à bien des participants.

Certains ont même mentionné avoir de la réticence à partager leur matériel (car leur effort de développement serait insuffisamment reconnu).

L'engagement des directions d'école ou leur absence d'engagement ont été rapportés comme un enjeu important. Au départ, les équipes de direction de l'une des commissions scolaires participantes adhéraient clairement et étaient même présentes aux rencontres, ce qui ne s'est pas traduit dans la seconde commission scolaire. Seul un des trois participants prévus initialement pour participer au projet s'est engagé. Il a fallu une intervention de la chercheuse principale auprès de la direction de la CS et des participantes pressenties pour ramener cet acteur au projet et finalement réussir à avoir des directions d'école et des enseignants qui y participent.

Dans les entrevues avec les directions d'école, il est également ressorti de cela que l'absence d'activité spécifiquement orientée en soutien aux directions est possiblement un élément à réfléchir pour la suite des choses. La seule activité de réflexion organisée pour eux en lien avec la mobilisation en contexte de changement a été grandement appréciée.

Sans que ceci soit considéré comme une controverse, il est rapporté par plusieurs que l'APL ne permet pas aux élèves de réussir davantage, ils réussissent aussi bien, mais avec moins de travail pour l'enseignante une fois la pratique installée. C'est notamment pour cette raison que l'APL est toujours souhaitable pour ces derniers.

D'autres controverses rapportées sont davantage en lien avec les caractéristiques du milieu dans lesquels les enseignants et CP participants avaient à les implanter. Il y a d'abord la lourdeur de l'exercice de l'APL avec les

élèves en difficultés de lecture. Des enseignants rapportent avoir dû prendre plus de temps avec ces derniers afin de s'assurer de la compréhension des textes à lire. On rapporte aussi que les enseignants sont souvent cantonnés dans l'utilisation de « Thèmes » dans leurs enseignements et ne travaillant pas nécessairement sur le même « thème » en même temps, cela les empêche de collaborer. Finalement, on a également rapporté des craintes de déranger les activités planifiées dans leur milieu en arrivant avec leur nouvelle pratique.

En dernier lieu, certains sont clairement arrivés avec des attentes de recevoir des trucs rapides à mettre en place dans leur milieu. Il n'est donc pas étonnant de constater qu'ils perçoivent également l'APL comme un ajout à la tâche et non un changement de pratique qui remplace des pratiques existantes. Certains CP ont formulé clairement cette controverse en mentionnant qu'ils ne trouvaient pas du tout simple le changement de posture que l'APL leur demandait. Ils doivent passer d'une posture d'expert en conseil à l'enseignant à une posture d'accompagnateur en recherche de solution avec l'enseignant.

### ***Facteurs facilitants ou limitants la mise en œuvre***

Le regard porté sur les facteurs contextuels qui ont pu influencer la mise en œuvre du projet l'a été selon deux contextes, soit celui du groupe de travail en recherche-action collaborative et celui de la mise en œuvre dans les écoles des pratiques développées en groupe de recherche. Dans les deux cas, il s'agissait de faire ressortir les facteurs que l'on associe soit à la facilitation de la mise en œuvre, soit à son inhibition. Dans bien des cas, les mêmes éléments sont rapportés, mais par leur contraire, par exemple la présence de la direction d'école comme facteur facilitant et son absence comme entrave. Lorsque le

même facteur est identifié selon les deux opposés, il ne sera rapporté qu'une seule fois. De plus, ces facteurs peuvent être regroupés, selon la théorie de la sociologie de l'innovation (Bélanger, 2006; Callon et Latour, 1986), dans deux catégories, les facteurs sociaux et les facteurs techniques.

- Facteurs sociaux

Au chapitre des facteurs sociaux se rapportant au travail en groupe de recherche-action collaborative, il semble y avoir plusieurs éléments de croyances ou d'attitudes qui l'influencent. D'abord, tel que mentionné dans les controverses, l'adhésion à une pratique de développement professionnel en continu. Le fait de ne pas attendre de recevoir de « recettes » en participant au projet, mais bien de s'inscrire dans une pratique de développement professionnelle en partenariat avec un groupe de recherche-action collaborative est clairement une prédisposition à bien fonctionner dans le projet.

Le sentiment d'autoefficacité dans ses pratiques d'enseignement est également une condition préalable au changement de pratique. Plus on se sent en confiance, plus il est facile de se risquer vers d'autres pratiques. Ceci se traduit souvent également par une posture de questionnement chez ces participants, facteur également identifié par des participants.

D'autres facteurs sont davantage en lien avec la réaction du milieu où travaillent les participants. On rapporte notamment des attentes d'effets rapides à cette participation au projet. Il y a également des questionnements quant à la compatibilité de l'APL avec les pratiques en place. Le soutien humain (CP) et matériel (libération, photocopies, etc.) disponible ont également été

mentionnés à plusieurs reprises. Le leadership des directions d'école fait aussi partie de ces facteurs, mais il a une place à part. Ce dernier est considéré comme essentiel au-delà du soutien matériel que ceux-ci peuvent apporter. Une équipe de direction d'école a été présente à presque toutes les rencontres et ce, dans le but d'être bien informé afin de bien soutenir leur équipe, mais aussi pour témoigner à leur équipe de l'importance de ce projet pour l'école. Comme mentionné dans la section controversée, l'absence aux rencontres de recherche de la direction de l'une des deux commissions scolaires a limité au départ l'engagement des participants dans ce milieu. Afin de soutenir la participation des directions, il a très clairement été mentionné que des activités spécifiques visant le soutien des directions pour les aider à la mise en place du projet sont perçues comme un facteur important.

La très grande majorité des facteurs précédemment mentionnés peuvent être appliqués à la mobilisation des écoles d'appartenance des participants au groupe de recherche-action collaborative. On peut toutefois ajouter qu'un milieu qui est en changement vers l'APL depuis plusieurs années comme le besoin de renouvellement pour maintenir la motivation. Il semblerait qu'après trois à cinq ans de mise en œuvre d'un tel projet, il soit nécessaire de se renouveler, d'y ajouter du nouveau pour garder le personnel mobilisé. Il semblerait aussi que le fait que les chercheurs soient venus à quelques reprises dans les écoles ait contribué à donner de la crédibilité au projet local. Finalement, la stabilité du personnel enseignant et de direction a clairement été énoncée comme un atout important.

- Facteurs techniques

Concernant les facteurs techniques reliés à la participation au travail en groupe de recherche-action collaborative, trois grandes catégories de facteurs ressortent ici, les ressources matérielles, les ressources temporelles et les caractéristiques de l'intervention. Le matériel adapté pour ce projet est rare et difficile d'accès. Il est donc nécessaire d'en développer. Ceci est vrai pour l'APL en classe de français, mais aussi pour la LMM. On rapporte notamment la difficulté à se procurer des activités spécifiques dans des manuels, les éditeurs ne voulant pas rendre possible l'achat à la pièce.

Les ressources temporelles sont également rares et il semble compliqué de modifier les tâches tant pour les enseignants, les directions et les CP. Les premiers se sentent compressés par un programme éducatif lourd à compléter, les seconds par une tâche multiple avec plusieurs impondérables, et les derniers par une couverture de besoins à répondre (lourdeur rapportée). Un problème important est également soulevé quant à la difficulté à modifier l'horaire pour faciliter le travail collectif, tout comme il est difficile de protéger des lieux adéquats pour que les enseignants impliqués puissent travailler ensemble. Ceci fait en sorte que l'évolution vers une pratique collective d'APL peut être compliquée et nécessite plusieurs aménagements. On réfère aussi au fait que le programme (PFEQ) et les évaluations du Ministère ne s'inscrivent pas toujours en cohérence avec l'APL. Finalement, il semble que la présence de chercheurs de différents champs disciplinaires et la complémentarité de leurs interventions a été vue comme un atout.

En supplément de ce qui précède, des facteurs propres à la mise en œuvre de l'APL dans les écoles participantes ont également été identifiés. Il est notamment question de l'adaptation de l'intervention au fonctionnement de sa classe comme facteur de réussite. Une direction rapporte également que pour soutenir l'appropriation dans l'école, l'APL devrait être abordé fréquemment dans les rencontres de groupe et être inscrite dans le projet éducatif de l'école.

### ***Processus de mobilisation et ses influenceurs***

Le processus de mobilisation et ses influenceurs ont été scrutés finement afin de comprendre sur quoi les participants se sont mobilisés et comment cette mobilisation a été influencée, et ce, en s'appuyant sur la grille d'interprétation de la sociologie de l'innovation (Callon et Latour, 1986). Les éléments de controverse documentés précédemment informent en grande partie sur la mobilisation et l'adhésion dans la démarche de ce projet de recherche-action collaborative. Il est clair que la problématisation initiale des chercheurs et celle des participants n'étaient pas à l'unisson au départ. L'idée de travailler sur l'APL en classe de français et de se centrer sur l'apprentissage par la lecture plutôt que sur la compréhension en lecture s'est confrontée au départ. Il reste qu'après quelques rencontres et des retours à plusieurs reprises, la majorité des participants a adhéré et s'est enrôlée dans cette démarche. Même les chercheurs ont dû adapter leur action et prendre un rôle de formateur dans une démarche qu'ils voulaient de coconstruction des savoirs. À la fin de ce projet, quelques participants rapportent toujours des points de vue qui laissent entendre qu'ils n'ont pas adhéré à la démarche de recherche-action collaborative. Déçus de n'avoir pas reçu de matériel clé en main ou encore

d'avoir eu le temps requis à participer à cette démarche, ils restent sur leur faim. Il en est de même pour les directions d'école qui reconnaissent l'importance de leur participation et de leur rôle de soutien à l'implication des enseignants et CP, mais ils s'attendaient aussi à des activités qui auraient soutenu leurs propres actions. C'est entre autres pour cette raison que l'activité de réflexion entre directions sur les processus de changement qui a été animée par l'un des chercheurs a été bien appréciée.

La mobilisation a donc été variable au long du projet, nécessitant des passages par des phases de problématisation et d'intéressement à plusieurs reprises. Les chercheurs avaient planifié une rencontre de départ qui visait à placer et traduire aux participants leur problématisation. Une précaution qui semble nécessaire, mais non suffisante. Cet exercice a dû se poursuivre sur la rencontre suivante et être repris, sur certains aspects (compréhension vs apprentissage; formation vs recherche-action collaborative), à plusieurs reprises pendant le projet. La vigilance exercée par les chercheurs sur leur problématisation ressort clairement comme un élément fort dans ce projet. Il en est de même sur les investissements de forme planifiés. On pense ici à tout le matériel écrit fourni dès le départ aux participants pour qu'il s'approprie le projet (sites web, exemple de BD, mise en situation, protocole de recherche-action, etc.). Sans ces initiatives, il est pensable que l'intervention ait pris une tout autre forme. L'importance de soutenir la problématisation d'une innovation se voit également par les difficultés rencontrées par certains participants à traduire l'approche dans leur milieu surtout lorsqu'ils n'avaient pas de soutien de leur direction ou de l'équipe de chercheurs. Le soutien à la

diffusion locale des pratiques développées en groupe de recherche n'ayant pas vraiment été planifié, les résultats tendent à montrer que cette étape a été plus difficile, les autres acteurs locaux n'ayant pas assisté ou participé à toutes les séances d'intéressement vécues par le groupe de recherche.

Tel que mentionné précédemment, il reste toutefois que l'on peut parler globalement d'une bonne mobilisation des participants. On le voit notamment à l'analyse de l'ensemble des productions, du développement pédagogique tel que documenté dans ce rapport.

### ***Compétences d'intermédiation***

Les éléments de discours qui ont été rapportés en lien avec les interventions lors des animations semblent avoir aidé à la mobilisation ou, du moins, à l'appropriation du projet par les participants. L'analyse de ces compétences s'appuie sur le modèle de Clavier (2010) qui divise essentiellement en deux groupes les compétences requises afin de permettre une médiation entre des participants et une problématisation spécifique d'un projet de changement de pratiques, soit les compétences techniques et les compétences sociales.

- **Compétences techniques**

Au chapitre des compétences techniques, on peut relever que lors des animations des rencontres d'équipe de recherche-action collaborative, il y a eu de fréquentes mises à contribution des participants. Leur point de vue a été fréquemment demandé et ils avaient à chaque rencontre à travailler en petits groupes. On note également une forte utilisation, surtout lors des premières rencontres, de la reformulation, de synthèses et du recadrage. Ces techniques d'animation ont été surtout utilisées lors des périodes d'intéressement. Les

chercheurs se sont donc mis en position d'écoute dans le but de bien comprendre les problématisations des participants permettant ainsi de recadrer ou reformuler leur problématisation. On peut également parler de planification flexible et adaptable. On réfère ici à la transformation des rencontres sur l'APL et la LMM en formations théoriques suite à la demande du groupe, ainsi qu'à la modification de certaines rencontres de recherche en temps de travail en équipe-école dans leur milieu. L'utilisation d'exemples de la pratique est une autre qualité que l'on peut associer à l'animation des rencontres. Les chercheurs dans leur animation, par leur expérience, ont utilisé à plusieurs reprises des exemples pratiques afin d'appuyer leur propos.

Certains participants ont toutefois tenu à préciser que l'animation aurait gagné à être adaptée aux différents niveaux de compétences des participants. Que ce soit au début du projet, car le groupe était hétérogène en termes de compétence en APL, ou au moment où de nouveaux participants ont été accueillis. Notons ici, que cette préoccupation des participants est également en lien avec une perception plus passive du rôle de certains participants qui n'avaient pas adhéré à l'idée qu'ils étaient dans un groupe de recherche-action collaborative où ils devaient jouer un rôle actif dans le soutien au développement des compétences des autres membres du groupe. Dans une perspective de formation classique, l'adaptation aurait en effet dû être planifiée.

- Compétences sociales

En ce qui concerne les compétences sociales, il a été relevé à plusieurs reprises que la présence continue et soutenue de l'équipe de recherche (toujours au

moins trois chercheurs) a été grandement appréciée, tout comme le partage de l'animation entre ces derniers en fonction des expertises de chacun. Ceci semble avoir contribué au dynamisme des rencontres, mais aussi à l'optimisation de l'utilisation des expertises. Certains ont également rapporté l'écoute réelle par l'équipe de chercheurs. Plusieurs traces montrent qu'à plusieurs reprises des temps d'arrêt ont été pris afin de régler des controverses et que l'on a tenté de favoriser l'expression de pensées divergentes. De plus, la mise en valeur des contributions des participants dans les rencontres de groupe a été planifiée.

Enfin, ce qui transcende l'ensemble de ces compétences, c'est également la nécessité qu'il y ait dans le groupe une expertise sur les objets à travailler. Que ce soit pour permettre la mise en mouvement ou pour la crédibilité de départ, s'il n'y avait pas eu d'expertise en LMM ou en APL dans l'équipe de chercheurs, le projet n'aurait pu perdurer les trois années tel que cela a été le cas.

### **Discussion et recommandation**

Les résultats de la présente étude mettent en lumière dans un contexte de développement d'innovation la nécessité que l'on porte une attention particulière au processus de mobilisation des participants ainsi qu'aux différentes conditions qui peuvent en influencer la réussite. Ainsi il en ressort que l'animation initiale d'un tel groupe tire profit de la présence des directions d'école pour qu'elles soient en soutien à leur équipe. La protection d'un temps de réflexion de qualité dans la démarche, la libération du personnel pour ce faire, l'accompagnement par des ressources compétentes (CP), le partage et la

reconnaissance réciproques des expertises et ultimement la recherche d'une compréhension commune de l'action à mener ensemble sont aussi des facteurs qui soutiennent le changement de pratiques que nécessite l'APL et la LMM.

Tel que le précisent Callon et Latour (1986), la mobilisation sur une innovation n'est jamais un acquis. C'est un processus dynamique qui nécessite une vigilance constante. Que ce soit sur les conditions matérielles ou humaines à maintenir ou encore dans les transitions. Dans le présent projet, la mobilisation ne s'est pas faite instantanément. Il a fallu prendre le temps de laisser s'exprimer les différentes problématisations des participants et d'en discuter afin que les participants s'alignent dans la même direction. Et même lorsque tous semblaient avoir adhéré, il a fallu rectifier le tir à plusieurs reprises. En ce sens, la reprise ou la poursuite d'un tel projet d'innovation ne pourrait être un succès sans une attention particulière à ce processus de mobilisation. Ceci suppose également de disposer des compétences requises à cette fin, notamment en matière d'intermédiation, soit d'écoute, de reformulation, de recadrage et d'identification et de résolution des controverses.

Un autre élément important, qui n'a pas totalement pu être levé dans la présente étude est la controverse quant au type de démarche de développement professionnel. La pratique en ce sens tend à changer, mais les professionnels s'attendent encore à participer à des formations où ils se retrouvent en position d'apprenant et non en position de producteur de savoir. Ce changement de paradigme n'est pas un automatisme et nécessite un investissement de temps dès le début d'une telle démarche. Il est pertinent ici de se demander s'il ne serait pas plus pertinent de travailler l'appropriation de

l'APL dans des communautés de pratiques professionnelles à l'intérieur des écoles, soit dans un contexte encore plus naturel et durable. La mise en œuvre de ce type de communauté a démontré une certaine efficacité et s'intègre aux pratiques des enseignants dans leur quotidien.

Pour cela, le fait de prévoir du matériel d'animation, des mises en situation ainsi que de fournir du matériel écrit permettant aux participants de mettre en pratique rapidement dans leur milieu des actions en lien avec les apprentissages à faire est une voie gagnante.

Les précédents constats et recommandations visent à soutenir la mise en place de cette innovation qui, en apparence simple et signifiante pour des enseignants de français, s'est avérée plus complexe. Dans le présent projet, l'animation a permis dès le départ de recadrer les attentes des participants et malgré cela, il a fallu à maintes reprises rectifier le tir. Il est donc aussi important d'être excessivement vigilant aux déformations de sens que les participants peuvent attribuer au projet afin, consciemment ou non, de le ramener vers leurs pratiques courantes.

## **Conclusion**

En conclusion, le présent projet de recherche-action a permis une mobilisation sur le développement de pratiques pédagogiques en APL en contexte de LMM car plusieurs traces montrent bien qu'une majorité de participants se sont engagés dans des tâches d'APL et qu'ils les ont expérimentées dans leur milieu. Cette mobilisation ne s'est toutefois pas faite sans effort de part et d'autre. Les chercheurs ont dû redoubler de vigilance tant pour s'assurer d'une mobilisation sur une problématisation commune que pour maintenir cette

mobilisation. De plus, il ressort de cela également que ce type de mobilisation ne se fait pas sans que le contexte dans lequel il s'implante ne remplisse certaines conditions. Il est notamment apparu que l'engagement de la direction d'école, la présence au sein de l'équipe d'expertises de contenus, mais également l'animation, l'utilisation de matériel prédéveloppé concret soutenant l'engagement actif des participants et le soutien local dans la mise en œuvre du matériel développé (CP ou direction) ont contribué à cette mobilisation.

Dans une perspective de recherche future sur le sujet, il apparaîtrait pertinent d'évaluer la mise en œuvre d'une telle initiative dans un contexte de communauté de pratiques professionnelles qui se réaliserait localement.

## ANNEXE 4

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdulkarim, N. (2003). *Exploration des stratégies d'apprentissage par la lecture d'élèves libanais du primaire présentant des difficultés d'apprentissage*. Travail dirigé, document inédit, Université de Montréal.
- André, J.V. et Cartier, S.C. (2012). Dynamique motivationnelle lors d'apprentissage par la lecture d'élèves qui reprennent leur 5<sup>e</sup> année du primaire en Haïti. *Dialogues et cultures, numéro spécial sur Haïti, 58*, 39-50.
- Akich, M., Callon, M. et Latour B. (dir.) (2006). *Sociologie de la traduction*. Textes fondateurs. 1<sup>re</sup> édition en 1986. Paris : Presses des mines.
- Aldrich, H.A. (1981). Organizational boundaries and inter-organizational conflict. *Human Relations, 24*(4), 279-293.
- Allington, R. (2013). What really matters when working with struggling readers. *The Reading Teacher, 66*(7), 520-530.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. et Livian, Y.-F. (1996). Une sociologie de la traduction. Dans H. Amblard, P. Bernoux, G. Herreros et Y.-F. Livian (dir.), *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (p. 127-185). Paris : Seuil.
- Bélanger, J. (2006). Évaluation de la mise en œuvre d'interventions à déploiement variable : exemple d'utilisation pratique de la théorie. *Mesure et évaluation en éducation, 29*(3), 75-96.
- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S.C., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie, numéro thématique sur la gestion et l'appropriation du changement en éducation. XL*(1), 56-75. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-056\\_BELANGER.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-056_BELANGER.pdf).
- Benson, J. K. (1975). The interorganizational network as a political economy. *Administrative science Quarterly, 20*, 229-248.
- Bergeron, H., Surel, Y. et Valluy, J. (1998). L'advocacy coalition framework : Une contribution au renouvellement des études de politiques publiques ? *Politix, 41*, 195-223.
- Bolland, J.M. et Wilson, J.V. (1994). Three faces of integrative coordination : A model of interorganizational relations in community-based health and human services. *Health Services Research, 29*, 341-366.
- Boutin, J-F. (2012a). La multimodalité : mieux comprendre la communication actuelle et [à venir]». *Québec français, 166*, 46-47.

- Boutin, J-F. (2012b). De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale: l'évolution du concept de bande dessinée au cours des décennies (et des idéologies). Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale à l'école et hors de l'école* (p. 33-43). Québec: PUQ.
- Butler, D.L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- Butler, D.L. et Cartier, S.C. (Mai 2004). *Apprendre dans différentes activités complexes : proposition d'un modèle explicatif et d'un outil d'évaluation fondés sur l'autorégulation de l'apprentissage*. Symposium «Learning in varying activities: An explanatory framework and a new evaluation tool founded on a model of self-regulated learning», Congrès de la Société canadienne de l'étude de l'éducation, Winnipeg.
- Butler, D. L. et Cartier, S.C. (2018). Advancing Research and Practice About Self-Regulated Learning: The Promise of In-Depth Case Study Methodologies. Dans D. H. Schunk and J.A. Green (dir.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2<sup>nd</sup> ed.) (p. 352-369). New York: Routledge.
- Butler, D.L. et Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning : A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Butler, D.L., Cartier, S.C., Schnellert, L., Gagnon, F. et Giammarino, M. (2011). Secondary Students' Self-Regulated Engagement in Reading: Researching Self-Regulation as Situated in Context. *Psychological Test and Assessment Modeling, Special Issue – Part II. New approaches to the study of self-regulated learning*, 53(1), 73-105. Retrieved March 13, 2011, from [http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/1-2011\\_20110328/05\\_Butler.pdf](http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/1-2011_20110328/05_Butler.pdf).
- Callon, M. et Latour, B. (1986). Les paradoxes de la modernité : Comment concevoir les innovations ? *Prospective et santé*, 13-25.
- Cantrell, S.C., Almasi, J.F., Carter, J.C., Rintamaa, M. et Madden, A. (2010). The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use of struggling adolescent readers. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 257-280.
- 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 : mieux comprendre, mieux analyser*. Anjou : Éditions CEC.
- Cartier, S.C. (2016). Éléments favorables à l'évaluation formative du processus d'apprentissage par la lecture. Dans L. Mottier et W. Thessaro (dir.). *Les processus de jugement dans des pratiques d'évaluation des apprentissages* (p. 337-367). Berne : Peter Lang, *Collection Exploration*.

- Cartier, S.C. et Bouchard, N. (2007). *Autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves dans une école primaire en milieu défavorisé et interventions des enseignants*. Rapport de recherche remis au Programme de soutien à l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Cartier, S.C. en collaboration avec Bouchard, N. (2009). *Autorégulation de l'apprentissage des élèves et développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé ; deuxième année de recherche-action en collaboration menée à l'école Jules-Verne*. Rapport de recherche remis au Programme de soutien à l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Cartier, S. C., Bélanger, J. en collaboration avec Boulanger, A., Tardif, A. et Villeneuve, D. (2012). *Soutien au développement professionnel d'équipes de conseillers pédagogiques dans le rôle d'accompagnement d'enseignants sur l'analyse de l'apprentissage par la lecture*. Rapport de recherche, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Cartier, S. C. et Bouchard, N. (2007). *Autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves dans une école primaire en milieu défavorisé et interventions des enseignants*. Rapport de recherche remis au Programme de soutien à l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Cartier, S.C. et Butler, D.L. (2003) *Questionnaire Apprendre par la lecture (QAPL)*. Document inédit. Université de Montréal.
- Cartier, S.C. et Butler, D.L. (2004). *Assessing Self-Regulated Learning in two different activities: Reading to learn and conducting research*. Congrès de la Société canadienne de l'étude de l'éducation, Winnipeg.
- Cartier, S.C. et Butler, D.L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. Dans B. Noël et S.C. Cartier (dir.). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 177 à 179). Bruxelles : DeBoeck.
- Cartier, S. et Théorêt, M. (2002). *Lire pour apprendre : une compétence à maîtriser, mise en œuvre au secondaire*. Rapport remis au ministère de l'Éducation, Soutien à l'École montréalaise, et à l'école Louis-Joseph-Papineau.
- Cartier, S.C. et Bélanger, J. en collaboration avec Boulanger, A., Villeneuve, D., Tardif, A. (2012). *Soutien au développement professionnel d'équipes de conseillers pédagogiques dans le rôle d'accompagnement d'enseignants sur l'analyse de l'apprentissage par la lecture*. Rapport de recherche, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Cartier, S.C., Boulanger, A. et Langlais, F. (2009). *Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Rapport remis au Sous-comité de gestion de l'éducation de la Montérégie.

- Cartier, S.C., Butler, D. L. et Bouchard, N. (2010). Teachers working together to foster self-regulated learning through reading by elementary school students in a disadvantaged area. *Psychological Test and Assessment Modeling. Special Issue – Part 1. New approaches to the study of self-regulated learning*, 52(4), 382-418.
- Cartier, S.C., Chouinard, R. et Contant, H. (2011). Apprentissage par la lecture en milieu défavorisé : stratégies d'adolescents ayant une faible performance à l'activité. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(1), 36-64.
- Cartier, S.C., Contant H. et Janosz. M. (2012). Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec. *Repères, Numéro spécial Œuvres, textes et documents*, 45, 97-115.
- Cartier, S.C., Boulanger, A., Tardif, A. et Villeneuve, D. (Mai 2011). *Développement professionnel dans les commissions scolaires de la Montérégie sur l'apprentissage par la lecture : recherche-action en collaboration avec l'Université de Montréal*. Colloque « La formation continue du personnel scolaire: une opportunité de développement du partenariat universités-milieu scolaire », congrès de l'Association pour l'avancement du savoir, Sherbrooke.
- Cartier, S.C., Martel, V., Arseneault, J. et Mourad, E. (2015). Littéracie illustrée au primaire : relation entre le texte et les réponses des élèves à diverses tâches d'apprentissage, *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1(octobre). [http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm\\_vol2\\_cartier.pdf](http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol2_cartier.pdf)
- Cartier, S.C., Arseneault, J., Leblanc, P.-M., Mourad, É., Raoui, M. en collaboration avec Boulanger, A. (2014). *Apprendre en lisant : développement professionnel de coordonnateurs et conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration, rapport 2008-2010*. Rapport de recherche, Université de Montréal.
- Cinq-Mars, M. et Fortin, D. (1999). Perspectives épistémologiques et cadre conceptuel pour l'évaluation de l'implantation d'une action concertée. *Revue canadienne d'évaluation de programme*, 14, 57-83.
- Clavier, C. (2010). Les compétences des médiateurs dans les partenariats intersectoriels. Dans L. Potvin, M.J. Moquet et C. Jones (dir.). *Réduire les inégalités sociales en santé* (p. 326-334). Paris : Institut national de prévention et d'éducation à la Santé, coll. Santé en action.
- Contant, H. (2009). *Exploration d'interventions pédagogiques sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé*. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110.
- de Milano, I., van Gelderen, A. et Slegers, P. (2016). Types and sequences of self-regulated reading of low-achieving adolescents in relation to reading task achievement. *Journal of Research on Reading*, 39(2), 229-252.
- De Sève, I. (2010). *Exploration de l'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté ayant des manifestations d'anxiété*. Travail dirigé, document inédit, Université de Montréal.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Domingo, M., Jewitt, C. et Kress, K. (2015). Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. Dans K. Pahl et J. Rowsell (dir.), *The Routledge handbook of contemporary literacy studies* (p. 251-266). London : Routledge.
- Durlak, J. A. et Dupre, E. (2008) Implementation matters : A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fournier, M.-H. et Cartier, S. C. (2011). Effet du modelage accompagné du facilitateur procédural sur les stratégies cognitives d'adolescents ayant une difficulté d'apprentissage lors d'apprentissage par la lecture. *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(1), 85-104.
- Friedberg, E. (1992). Les quatre dimensions de l'action organisée. *Revue française de sociologie*, 33, 531-557.
- Gagnon, M. (2009). *Impact des modalités de soutien mises en œuvre par deux orthopédagogues sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'élèves du primaire en difficulté d'apprentissage*. Travail dirigé, document inédit, Université de Montréal.
- Giasson, J. (2012). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gillies, R.R., Shortell, S.M., Anderson, D.A., Mitchell, J.B. et Morgan, K.L. (1993). Conceptualizing and measuring integration: Finding from the Health Systems Integration Study. *Hospital and Health Services Administration*, 38, 467-489.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D. et Huang, C.W. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced reading instruction on the NAEP. *Journal of Educational Research*, 94(3), 145-162.

- Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8e année en difficulté, *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 83-117.
- Israel, B.A., Schulz, A.J., Parker, E.A. et Becker, A.B. (1998). Review of community-based research : Assessing partnership approaches to improve public health. *Annual Review of Public Health*, 19, 173-202.
- Konrad, E.L. (1996). A multidimensional framework for conceptualizing human services integration. Initiatives. Dans J.M. Marquart et E.L. Konrad (dir.), *Evaluating Initiatives to integrate human services* (p. 5-19). San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique - LMM@*. Québec : PUQ.
- Laroui, R., Morel, M. et Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Phronesis*, 3(1-2), 111-120. doi:10.7202/1024594ar.
- Learned, J.E. (2016). Feeling like i'm slow because i'm in this class" : Secondary school contexts and the identification and construction of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 51(4), 367-371.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.F. (dir.) (2012a). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture – écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : PUQ.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.F. (2012b). Une introduction à la littératie médiatique multimodale. Dans M. Lebrun, N, Lacelle et J.F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale à l'école et hors de l'école* (p. 11-16). Québec : PUQ.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.F. (2012c). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre/Studies in Book Culture*, 3(2), DOI 10.7202/1009351ar.
- Lesaux, N.K. et Harris, J.R. (2017). An investigation of comprehension processes among adolescent English learners with reading difficulties *Topics in Language Disorders*, 37(2), 182-203.
- Levin, B. et Fullan, M. (2008). Learning about system renewal educational. *Management Administration Leadership*, 36(2), 289-303.
- Levine, S. et White, P. E. (1961). Exchange as a conceptual framework for the study of interorganizational relationships. *Administrative Science Quarterly*, 5, 583-601.
- Longest, B.B. (1990). Interorganizational linkages in the health sector. *Health Care Management Review*, 15, 17-28.
- Martel, V. et Boutin. J.F. (août 2013). *Littératie médiatique multimodale et enseignement de l'histoire : la conjugaison inédite de la lecture pour apprendre, du multitexte et de la méthode historique*. Communication présentée au 18<sup>th</sup> European Conference on Reading, Jonkoping, Suède.

- Martel, V. et Lévesque, J.Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regards sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.
- Martel, V., Cartier, S.C. et Butler, D.L. (2014). Pratiques pédagogiques visant l'apprentissage par la lecture en sciences au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araujo-Oliveira (dir.), *L'univers social à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine d'intervention et de recherche* (chap.3). Montréal : PUQ.
- Meichenbaum, D. et Biemiller, A. (1992). In search of student expertise in the classroom: A metacognitive analysis. Dans M. Pressley, K.R. Harris et J.T. Guthrie (dir.), *Promoting academic competence and literacy in school* (p. 3-56). San Diego, CA : Academic Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (1999). *Politique de l'adaptation scolaire - Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MÉQ) (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise* (version approuvée) éducation préscolaire, enseignement primaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise*, enseignement secondaire, premier cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) (2008). *Des conditions pour mieux réussir : plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) (2009). *Programme de formation de l'école québécoise*, enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) (2010a). *Plan d'action sur la lecture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) (2010b). *Rencontres des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion*. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) et Fondes de recherche sur la société et la culture du Québec (FRQSC) (2014-2015). *Action concertée « Programme thématique » Programme de recherche sur l'écriture et la lecture, Concours 2014-2015*.

- Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littératiée contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151–171. doi:10.7202/1043533ar.
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education*, 51(2), 745–769.
- Noël, B. (2016). Un modèle opératoire de la métacognition. Dans B. Noël et S.C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 177 à 179). Bruxelles : DeBoeck.
- OCDE (2013). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Éditions OCDE.
- Organisation mondiale de la santé (OMS) (1996). *Intégration de la prestation des soins de santé*. Rapport d'un groupe d'étude de l'OMS (Rep. n° 861). Genève : Organisation mondiale de la santé.
- O'Reilly, T. et McNamara, D. D. (2007). The impact of science knowledge, reading skills, and reading strategy knowledge on more traditional "high stakes" measures of high School students' science. *American Educational Research Journal*, 44(1), 161-196.
- Perry, N., Phillips, L. et Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106, 1854-1878.
- Petti, T.A., Phillips, J.R., Williams, J.D., Killen, J.R. et Jackson, C. (1996). The impact of legislation to improve coordination of services to children with serious emotional disturbance. *Psychiatric Services*, 47, 1239-1243.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works : The case of balanced teaching*. New York : The Guilford Press.
- Pressley, M. et Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading« : The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P. et Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec français*, 174, 76–78.
- Ring, P.S. et Van de Ven, A.H. (1994). Developmental processes of cooperative interorganizational relationships. *Academy of Management Review*, 19, 90-118.
- Robert, J. (2004). *Lire pour apprendre : stratégies d'apprentissage d'élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de rattachement*. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- Rueda, R. (2011). *The 3 dimensions of improving student performance. Finding the right solutions to the right problems*. New York : Teachers College press.

- Serafini, F. (2014). *Reading the visual. An introduction to teaching multimodal literacy*. New York : TC Press.
- Shortell, S.M. (1993). Creating organized delivery systems : The barriers and facilitators. *Hospital and Health Services Administration*, 38, 447-466.
- Swanson, H.L. (1999). *Interventions for students with learning disabilities : A meta-analysis of treatment outcomes*. New York : The Guilford Press.
- Vacca, R.T. et Vacca, A.L. (2002). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum*, 7<sup>e</sup> ed. Boston : Allyn and Bacon.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements* (2<sup>e</sup> édition). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal; DeBoeck Université.
- Vauras, M. (1991). *Text learning strategies in school-aged students*. Helsinki : Academia Scientarum Fennica.
- Viau, R. (2009), *La motivation pour apprendre en contexte scolaire*. Saint-Laurent : ERPI.
- Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L., Blachman, M., Dunville, R. et Saul, J. (2008). Bridging the gap between prevention research and practice : The interactive systems framework for dissemination and implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 171-181.
- Weinstein, C.E. et Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategy. Dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup>. ed.), (p. 315-327). New York : Macmillan.
- Weiss, J.A. (1981). Substance versus symbol in administrative reform : The case of human services coordination. *Policy Analysis*, 7, 21-45.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research, design and methods* (4<sup>e</sup> éd.). Californie : Sage.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation : A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P., R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). New-York : Academic Press.