

Apprendre à apprendre par la lecture ? Le cas de l'usage du "cahier de MES apprentissages" dans un dispositif de soutien à l'autorégulation des élèves en 6ème primaire

Auteur : Detrembleur, Michèle

Promoteur(s) : Poumay, Marianne

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2017-2018

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/4571>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Apprendre à apprendre par la lecture ?

Le cas de l'usage du « Cahier de MES apprentissages » dans un dispositif de soutien à l'autorégulation des élèves en 6^{ème} primaire.

Promotrice : Marianne Poumay

Lecteurs : Dieudonné Leclercq

Joëlle Chaumont

Mémoire présenté par DETREMBLEUR Michèle

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

À finalité spécialisée en Enseignement

Année académique 2017 / 2018



Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Apprendre à apprendre par la lecture ?

Le cas de l'usage du « Cahier de MES apprentissages » dans un dispositif de soutien à l'autorégulation des élèves en 6^{ème} primaire.

Promotrice : Marianne Poumay

Lecteurs : Dieudonné Leclercq

Joëlle Chaumont

Mémoire présenté par DETREMBLEUR Michèle

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

À finalité spécialisée en Enseignement

Année académique 2017 / 2018

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la finalisation de ce présent travail.

Tout d'abord, je voudrais remercier ma promotrice, madame Marianne Poumay, pour ses conseils judicieux et éclairés, pour nos discussions constructives qui m'ont permis d'enrichir ma pensée et ma pratique tout au long de ce parcours.

Ensuite, je tiens à remercier monsieur Dieudonné Leclercq et madame Joëlle Chaumont, mes lecteurs, pour l'attention qu'ils ont accordée à ce travail.

Mes remerciements vont également à mes élèves qui, durant tout le projet, se sont investis de tout leur cœur.

Je voudrais aussi et surtout témoigner une reconnaissance particulière à ma famille, à mes enfants, qui m'ont aidée, soutenue, écoutée et encouragée jusqu'au bout de ce défi personnel.

Je tiens aussi à remercier mon mari, Olivier, pour sa mise en confiance, son aide, sa patience et son soutien sans relâche qui m'ont donné le courage de tenir le coup jusqu'au bout.

J'adresse un merci affectueux à Georges pour son accompagnement, pour ses conseils, pour nos partages d'idées, d'expériences et de motivation sur la pédagogie.

Je voudrais également remercier mes amis qui m'ont soutenue moralement.

Merci enfin à Murielle, ma collègue, pour notre collaboration fructueuse.

Merci pour votre force qui m'a permis d'atteindre le sommet de cette montagne.

Table des matières

INTRODUCTION : PREOCCUPATIONS ET OBJET DE LA RECHERCHE 6

REVUE DE LA LITTÉRATURE 11

1 UN ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE PORTEUR 11

1.1 LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE 11

1.1.1 La perception par l'élève de sa compétence 12

1.1.2 Le développement de l'autodétermination 13

1.1.3 Les buts d'accomplissement 16

1.1.4 Un climat motivationnel de maîtrise : l'outil du TARGET. 17

1.1.5 Climat motivationnel de maîtrise et métacognition : un mariage de raison 18

1.2 AXE RÉFLEXIF : STRATÉGIES COGNITIVES ET MÉTACOGNITIVES 18

1.2.1 Une démarche réflexive 18

1.2.2 Les fonctions de l'étayage de Bruner 19

1.2.3 Les stratégies cognitives 20

1.2.4 Les stratégies métacognitives 21

1.2.5 L'attitude de secondarisation et la métacognition 23

1.2.6 Le « cahier de Mes apprentissages » 24

2 DEUX LEVIERS DE RÉGULATION POUR L'EXERCICE DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE. 28

2.1 LES PERCEPTIONS PERSONNELLES : LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ (DE COMPÉTENCE), LA CONTRÔLABILITÉ ET LA VALEUR DE LA TÂCHE 28

2.1.1 Le sentiment d'efficacité 28

2.1.2 La contrôlabilité de son action 30

2.1.3 La reconnaissance de la valeur de la tâche 30

2.2 L'AUTORÉGULATION. 31

3 L'AXE DE LA PERFORMANCE : APPRENDRE À APPRENDRE PAR LA LECTURE 33

3.1 LE TEXTE INFORMATIF 34

3.2 LE MODÈLE « APPRENDRE EN LISANT » 34

3.2.1 La situation d'apprentissage par la lecture 35

3.2.2 Le processus d'apprentissage par la lecture de l'élève 35

3.3 CONVERGENCES THÉORIQUES 40

3.4 AUTOCRITIQUE DE NOTRE APPROCHE THÉORIQUE 43

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 46

4 QUESTION DE RECHERCHE.	46
5 HYPOTHÈSES	46
5.1 L'AXE MOTIVATIONNEL	46
5.2 L'AXE (MÉTA)COGNITIF	47
5.3 L'AXE DES PERFORMANCES	48
6 PLAN DE RECHERCHE.	50
6.1 CONTEXTE	50
6.1.1 Contexte général	50
6.1.2 Description du public cible	50
6.2 NOTRE DISPOSITIF DE SOUTIEN À L'AUTORÉGULATION.	53
6.2.1 Chronologie des étapes	53
6.2.2 Description du dispositif de soutien	56
6.3 MÉTHODE DE RECUEIL DES DONNÉES (OUTILS DE MESURE)	66
6.3.1 L'axe motivationnel	66
6.3.2 L'axe (méta)cognitif	67
6.3.3 L'axe des performances	70
6.4 TYPES(S) D'ANALYSE(S) ENVISAGÉE(S) AVEC LES OUTILS DE MESURE	73
6.4.1 L'axe motivationnel	73
6.4.2 L'axe (méta)cognitif	76
6.4.3 L'axe motivationnel ET l'axe (méta)cognitif	76
6.4.4 L'axe des performances	78
7 SYNTHÈSE : QUESTION DE RECHERCHE - HYPOTHÈSES - OUTILS - TYPE D'ANALYSE ENVISAGÉ AVEC LES OUTILS	79
<u>ANALYSE DES RÉSULTATS</u>	<u>81</u>
8 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	82
8.1 ÉVOLUTION ENTRE LE PRÉTEST ET LE POST-TEST <i>POUR LA CLASSE</i>	82
8.1.1 L'axe motivationnel	82
8.1.2 L'axe (méta)cognitif	85
8.1.3 L'axe motivationnel ET l'axe (méta)cognitif	88
8.2 ÉVOLUTION ENTRE LE PRÉTEST ET LE POST-TEST <i>POUR TROIS ÉLÈVES</i>	89
8.2.1 L'axe motivationnel	89
8.2.2 L'axe (méta)cognitif	92
8.3 ÉVOLUTION DURANT LA PHASE D'INTERVENTION <i>POUR TROIS ÉLÈVES</i>	96
8.3.1 L'axe motivationnel	97
8.3.2 L'axe (méta)cognitif	97
8.3.3 L'axe des performances	101
<u>DISCUSSION AUTOUR DES RÉSULTATS ET LIMITES</u>	<u>109</u>

<u>CONCLUSION ET PERSPECTIVES</u>	<u>113</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>116</u>
<u>TABLE DES FIGURES</u>	<u>121</u>
<u>TABLE DES TABLEAUX</u>	<u>123</u>
<u>TABLE DES ANNEXES</u>	<u>124</u>

INTRODUCTION : PREOCCUPATIONS ET OBJET DE LA RECHERCHE

Depuis toujours, le souci *d'apprendre à lire* aux élèves a occupé notre pensée pédagogique. En effet, le sujet de notre mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme d'institutrice primaire (1992) étudiait l'intérêt et les conditions d'exploitation d'une Bibliothèque-Centre de Documentation au sein d'une école fondamentale. La question de l'apprentissage par la lecture se posait dès lors. De plus, au fil de notre carrière professionnelle, la mise en place de stratégies d'apprentissage de plus en plus autonomes, telles les travaux par contrat, les travaux libres, les travaux de groupes, les cercles d'évaluation et/ou de projection, le journal des apprentissages, le portfolio appelle(nt) des compétences en lecture bien spécifiques, au-delà d'une participation plus libre et responsable des élèves. En effet, les pratiques d'apprentissage plus autodéterminées reposent également sur une maîtrise suffisante de la langue tant orale qu'écrite. Dans ce contexte, savoir lire devient une compétence-clé.

Nous pratiquons essentiellement la lecture pour apprendre au cours des périodes de travail autonome tel les travaux libres, les travaux par contrat hebdomadaires au cours desquels les élèves sont mis en situation de lire pour apprendre des connaissances en histoire, géographie, religion, sciences, voire mathématique. Nous avons constaté qu'ils manquaient d'outils pour satisfaire valablement aux exigences de tels exercices. Il fallait donc les initier, les entraîner à apprendre à apprendre par la lecture.

D'une manière générale, les résultats en lecture-compréhension des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'enquête PIRLS¹ sont reconnus comme faibles et les écarts de performance entre les élèves sont élevés. Les effets socio-culturels et socio-économiques sur la performance sont également significatifs. Les élèves d'origine « défavorisée » obtiennent des résultats significativement inférieurs aux élèves d'origine « favorisée ». Ces résultats sont souvent jugés insuffisants pour comprendre et utiliser les formes du

¹ PIRLS: Progress In Reading Literacy Study ,2016, étude internationale en compréhension de l'écrit (lecture), élèves de 10 ans.

langage écrit requises par la société ou valorisée par l'individu. Ces résultats s'inscrivent dans la permanence des faiblesses de la majorité de nos élèves en lecture et des inégalités sociales existantes relevées par les enquêtes PISA².

L'indice socio-économique (ISE) de notre école s'avérant très faible (1 sur 20), la question d'un enseignement différencié s'est imposée impérativement. La grande diversité dans le public d'élèves, le nombre de langues maternelles originelles différentes rencontrées, les situations culturelles familiales extrêmement variées, les parcours scolaires perturbés, les motivations socio-culturelles peu développées, les situations économiques précaires, des statuts politiques instables demandent, au risque de perdre tout sens, un enseignement adapté à chaque élève. Ce contexte général spécifique implique l'existence d'une équipe éducative attentive, une information et une collaboration régulières avec les parents, une formation des enseignants conduisant ceux-ci à la compréhension non seulement du contexte spécifique, mais aussi à la pratique de stratégies pédagogiques et didactiques adaptées. Un contexte, à la fois motivant par les défis à relever, mais aussi parfois, « décourageant », si, par manque de professionnalisme, nous ne trouvons pas les ressources affectives et intellectuelles suffisantes pour objectiver notre travail, pour le questionner et le rendre plus efficace.

De multiples études internationales, depuis de nombreuses années, ont cerné la question de ce qu'on a appelé *le handicap socioculturel* trop souvent évoqué pour masquer des positions fatalistes relativement confortables sauf pour les enfants qui échouent et leur famille. Aussi, depuis longtemps, l'équipe éducative de notre école s'est-elle questionnée à propos des voies pédagogiques à entreprendre. Nous nous sommes tournés vers des pédagogies au *style soutenant l'autonomie* : une marge de liberté dans un enseignement structuré. En effet, nos élèves répondaient au mieux à un enseignement à structuration élevée et à faible contrôle.

Par ailleurs, les performances de nos élèves en lecture-compréhension s'inscrivent dans les conclusions des enquêtes internationales citées plus haut. Les faiblesses ont été bien cernées : retrouver des informations explicites, faire des inférences simples, interpréter et intégrer des idées et des informations, examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments contextuels. Il fallait réagir. Mais comment ? La première réaction a été de lire

² PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves ; élèves de 15 ans ; performances en compréhension de l'écrit.

plus. L'entraînement ! Il nous est assez vite apparu qu'il fallait lire mieux et lire pour quelque chose : pour le plaisir et/ou pour apprendre. Comment lire mieux ? En lisant pour apprendre. Le questionnement se précisait. Quel processus s'agissait-il d'enclencher ? Nous avons observé que les travaux de groupes, les travaux libres, les cercles d'apprentissage, les travaux par contrat qui donnaient des responsabilités aux apprenants influaient favorablement sur le climat de la classe : plus de sérénité intérieure, plus de motivation, meilleur emploi du temps, occupation de l'espace mieux adaptée à la tâche, ajustement des objectifs. Les points communs entre ces activités étaient *l'autorégulation des apprentissages, le lien environnement-apprentissage et la motivation*. Fallait-il chercher de ce côté ? Aussi, notre questionnement s'orientait-il vers un apprendre à lire pour apprendre de manière la plus motivante et la plus autorégulée possible. Très vite, comme déjà mentionné plus haut, il nous est apparu que les moyens dont disposaient nos élèves pour entrer dans des apprentissages plus autonomes et plus responsables étaient insuffisamment adaptés. Que manquait-il donc ? La centration de la plupart d'entre eux, pour ne pas dire de tous, sur le sens « ordinaire » des tâches, des objets ou des mots semblait les empêcher de les construire dans leur dimension scolaire *seconde*. La centration sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots les empêchent de construire ces objets dans leur dimension scolaire : comprendre et apprendre. Cette difficulté est d'autant plus grande que nos élèves sont issus de milieux socio-culturels faibles. Selon les conclusions des nombreux travaux menés par le réseau RESEIDA³ qui portent sur les processus à l'œuvre dans la production des inégalités d'apprentissages des élèves, il apparaît que les élèves de milieux socio-culturellement défavorisés ont besoin plus que les autres que l'école les épauler pour construire les objets dans leur dimension seconde. Epauler devenait notre devise. Epauler, mais comment ? Par quelle intervention ? En les faisant sortir de la centration sur le sens ordinaire, quotidien de la tâche ; en les faisant *sortir du marécage de leur ignorance en les hissant par les cheveux*. Autrement dit, et nous reprenons ici les termes de Popper (1991, p. 235), « en lançant une corde en l'air pour grimper, pourvu que la moindre petite branche offre une quelconque prise, si précaire soit-elle ». C'est entraîner l'élève à la pensée, à la réflexion, aux processus mentaux, aux outils réflexifs. Fort de cette conviction, il fallait renforcer la construction d'attitudes de réflexivité auprès des élèves, notamment tout au long des séances d'apprentissage par la lecture.

³ RESEIDA : Recherche, Socialisation, Enseignement, Inégalités, Différenciation, Apprentissages,

De apprendre par la lecture nous passons à apprendre à apprendre par la lecture.

Nous connaissions, pour les avoir étudiés et pratiqués par le passé, deux outils exerçant la métacognition des élèves : le portfolio et le journal des apprentissages. Nous avons pensé à intégrer les principes de ces deux outils didactiques au service de la lecture pour apprendre. De plus, afin d'augmenter les rencontres métacognitives des élèves, nous y avons associé la pratique de l'entretien d'explicitation. La quintessence du portfolio, du journal des apprentissages, de l'entretien d'explicitation au service de l'apprendre à apprendre par la lecture, tel est l'outil spécifique mis en place et étudié dans ce mémoire. « Le cahier de Mes apprentissages » était né. Ce cahier comprend plusieurs volets : un volet spécifique à l'apprentissage par la lecture, un volet axé sur l'autoévaluation et un volet d'utilisation des outils/supports destinés à augmenter la motivation et l'autodétermination des élèves. Ces volets constituent à la fois une *mémoire de l'élève*, un *lieu d'autoévaluation de ses perceptions*, du *degré d'autorégulation et de ses performances*, la *description personnelle de ses processus d'apprentissage*. Aussi, le questionnement de ce mémoire se trouve-t-il à une sorte de croisement entre, d'une part, ces diverses techniques et outils réflexifs et, d'autre part, le processus d'apprentissage par la lecture.

Comme nous le constaterons dans la partie pratique de ce mémoire, le « cahier de Mes apprentissages » est conçu comme un outil de développement de stratégies motivationnelles et réflexives, comme un entraînement à celles-ci, avec comme but (comme perspective) la maîtrise progressive de l'apprentissage par la lecture. Autrement dit, un outil destiné à augmenter la performance des élèves lors de séquences d'apprentissage par la lecture. Une lecture qui porte du fruit.

Nous tenterons de vérifier l'impact de la mise en place du « Cahier de Mes apprentissages » sur l'apprendre à apprendre par la lecture.

De là, à tort ou à raison, nous croyons (ah ! oui ! les croyances en pédagogie) que les buts durablement poursuivis d'augmenter la perception personnelle (motivation) et l'autorégulation de l'élève, ne pourront qu'augmenter la qualité des apprentissages en général, et plus particulièrement l'apprentissage par la lecture. Mais, cette stratégie modélisée intuitivement pourra-elle résister à un contrôle théorique ? Pourra-elle se justifier un tant soit peu dans les faits ?

Notre démarche est celle du praticien en recherche-action qui est appelé à rendre public son action (mémoire).

La description de nos préoccupations, de l'objet de notre recherche, de notre questionnement nous amène à préciser:

-le titre de notre mémoire :

Apprendre à apprendre par la lecture ?

-le sous-titre :

Le cas de l'usage du « Cahier de MES apprentissages » dans un dispositif de soutien à l'autorégulation des élèves en 6^{ème} primaire.

-la question de recherche :

Quel est l'impact (progrès) constaté (visible) du « Cahier de MES apprentissages » sur les perceptions de l'élève, sur son degré d'autorégulation pendant le processus d'apprentissage par la lecture et sur sa performance ?

Au-delà de la recherche-action menée dans le souci de satisfaire aux besoins et exigences du mémoire, il a également été important pour nous de faire bénéficier nos élèves des avancées didactiques mises en place. En effet, dans la mesure où celles-ci impliquent un bénéfice pour les élèves de la classe, nous en tirons déjà une satisfaction professionnelle.

Pour nourrir la question de départ, nous procéderons à une revue de la littérature ciblée sur le processus de l'apprendre à apprendre par la lecture et particulièrement sur les convergences que nous avons découvertes avec les questions de la motivation (au travers des perceptions) et de l'autodétermination (au travers de la (méta)cognition). Cette partie nous permettra de prendre du recul, mais elle aura aussi le mérite d'orienter notre exploration et action.

Revue de la littérature

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre théorique de la didactique de l'enseignement-apprentissage du français, langue maternelle: l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et particulièrement l'apprendre par la lecture. Une didactique axée sur l'articulation de trois pôles : objet-enseignant-élève et sous-tendue par un style d'enseignement soutenant l'autonomie.

Notre recherche-action s'inscrit d'emblée dans le courant d'éducabilité cognitive. Un courant de pensée qui postule que tout être humain, tout enfant, est éduicable et qu'on peut le faire progresser, pour autant que l'environnement pédagogique dans lequel il évolue soit porteur de motivation et d'action réfléchie. Aussi notre premier examen théorique se penchera -t-il d'abord sur la question de la motivation et ensuite sur celle de la réflexion sur les apprentissages.

1 UN ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE PORTEUR

Ce premier temps de la revue de la littérature comprend l'étude de deux axes : celui de la dynamique motivationnelle et celui de la (méta)cognition qui sous-tendent notre recherche-action. Il s'agit de deux pivots autour desquels *l'apprendre à apprendre par la lecture* va prendre toute sa dimension. Nous ne pouvons les négliger, car, comme nous le verrons par la suite, de nombreuses convergences avec la lecture pour apprendre et son apprentissage se sont manifestées.

1.1 La dynamique motivationnelle

Aujourd'hui encore, deux positions extrêmes prédominent les croyances concernant la motivation : « la première consiste à rendre l'élève, sa famille et la société entièrement responsable, sinon coupable de la (dé)motivation » (Bourgeois, 2011, pp. 230-234). L'autre, à l'opposé, « consiste à charger l'école de tous les malheurs des élèves, l'accusant de produire échec et démotivation des élèves ». Une troisième s'est développée depuis les années soixante et est désignée sous le nom de « paradigme social-cognitif ». Reprise sous la théorie de Vroom, elle « postule que la motivation prend sa source dans les représentations que le sujet se fait de la tâche à accomplir ». Une telle conception recentre la question de la motivation, de l'engagement sur l'apprenant confronté au *métier d'apprendre* en contexte scolaire. Les diverses recherches sur la motivation en contexte scolaire

montrent que « la motivation n'apparaît plus comme une entité monolithique, comme une disposition que l'on a beaucoup, peu ou pas du tout. C'est pourquoi on a tendance actuellement à parler de *dynamique motivationnelle* plutôt que de motivation ». Cette dynamique repose sur trois déterminants que nous examinons avec détails, car ils inspireront notre recherche-action.

Notre étude se base sur les travaux de Viau (2004) adaptés par Fagnant (2016).

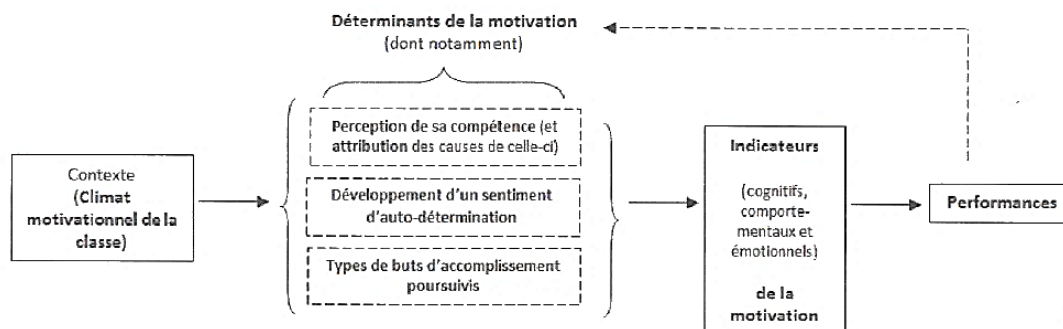


Figure 1 : Les déterminants de la motivation adaptés de Viau 2004 (Fagnant, cours ULg, 2016)

Examinons ces déterminants de la motivation

1.1.1 La perception par l'élève de sa compétence

Se sentir compétent ou avoir « la sensation de contrôler les résultats de son action pour agir efficacement dans son environnement semble compter parmi les besoins fondamentaux de l'être humain » (Bouffard & Vezeau, 2006, pp. 41-49). Si on se réfère à la très connue pyramide de Maslow, ce besoin se situe au sommet : le besoin d'estime de soi et de l'accomplissement de soi. Un besoin donc hautement hiérarchisé. Cependant, « la perception de la compétence de l'enfant n'est pas innée, mais se développe et se bâtit à travers ses diverses expériences ». Elle se construit dans un environnement porteur. Pour nous, enseignants, cette construction devrait débiter dès l'école maternelle, car très tôt, « les jeunes enfants ont une perception largement optimiste de leur compétence ». Il s'agit donc de maintenir les perceptions positives de



Figure 2 : pyramide de Maslow

Source : <http://mymotivation.fr/atteindre-objectif-pyramide-de-maslow>

compétences, en dépit des difficultés rencontrées, lors de situations de plus en plus complexes. Cette vue optimiste du sentiment de compétence s'estompe vers la troisième année primaire lorsque « l'enfant devient plus réaliste avec l'âge et le développement des habilités cognitives qui l'accompagne ». Progressivement les élèves dévalorisent leurs compétences. Certains élèves construisent alors une « illusion d'incompétence » (Phillips, 2004, cité par Bouffard & Vezeau, 2006, p. 43). Près d'un tiers des élèves « doués dévalorisent leurs compétences et s'installent dans un comportement scolaire de dilettante ». Que dire alors de la perception d'(in)compétence que peuvent développer les élèves plus lents, en difficulté ? Un sentiment d'impuissance devant l'avenir scolaire s'installe et devient « un problème majeur qui nécessite une intervention rapide pour éviter les décrochages prématurés ». C'est ici qu'interviennent les effets de classe et d'enseignant pour maintenir une dynamique motivationnelle optimale. Les élèves que nous étudions dans ce mémoire se trouvent dans la tranche d'âge où ils commencent à dévaloriser leurs compétences et où ils installent une illusion d'incompétence. Une attention de l'enseignant s'impose afin d'empêcher ce sentiment dévalorisant. Ceci pose, dès lors, l'importance du climat relationnel de classe. Nous pensons qu'un climat motivationnel reposant sur la communauté de vie et d'apprentissage se révèle porteur de sentiment de compétence collective et individuelle.

1.1.2 Le développement de l'autodétermination

Nous ferons référence, ici, aux travaux de Sarrazin, Tessier et Trouilloud, (2006), inspirés par les études de Reeve, Deci et Ryan (2004). Ceux-ci ont construit un modèle qui permet de différencier quatre styles d'enseignement à partir de deux paramètres : le degré de structuration de l'enseignement et la marge de liberté octroyée aux élèves pendant l'enseignement.

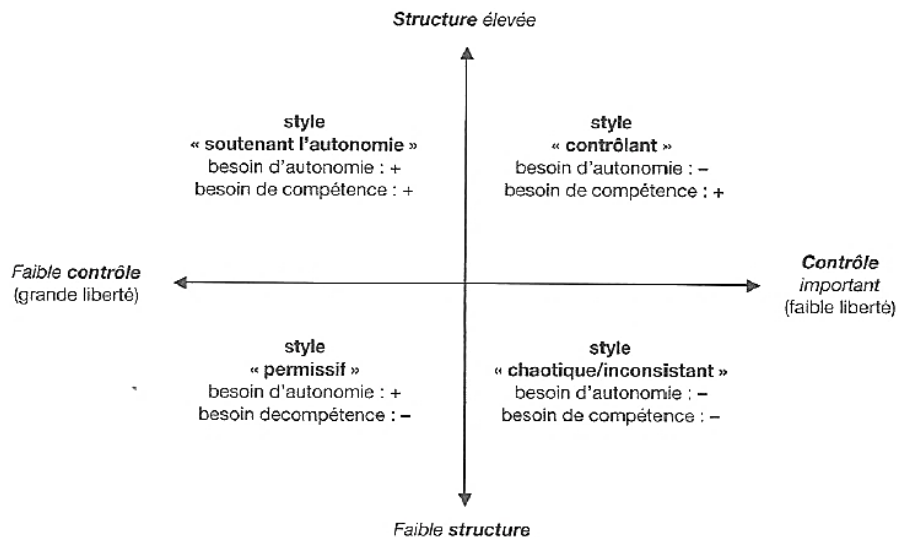


Figure 3 : Les styles d'enseignement et besoins (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006, p. 165)

Nous y distinguons les quatre styles :

a. Le style chaotique-inconsistant est faiblement structuré, voire non structuré et fortement contrôlé. Les écoles, classes ou groupes au sein desquels les contraintes, les directives, et plus globalement les attentes ou exigences de l'enseignant sont floues et où les élèves ne savent pas comment y répondre peuvent être classés dans ce premier groupe.

b. Le style permissif est à la fois faiblement structuré et faiblement contrôlé. Il se caractérise « par une grande liberté d'action laissée aux élèves. La classe est peu structurée c'est-à-dire qu'il n'y a pas de direction donnée à des élèves, par l'enseignant, ni de limites opposées à leurs actions » (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006, pp. 159-164). Il s'agit d'une « ambiance permissive de type *laissez faire* ».

c. Le style contrôlant est caractérisé par un enseignement structuré. Il « ne laisse ni choix, ni prise d'initiatives et ne propose que peu, voire aucune marge de liberté aux élèves à l'intérieur de la structure d'enseignement. Dans un environnement contrôlant, l'élève est perçu comme applicateur des décisions prises par l'enseignant ». L'enseignement est directif, voire encyclopédique, voire autoritaire.

d. Le style soutenant l'autonomie est caractérisé par un enseignement à structuration élevée et un faible contrôle. « **Une marge de liberté dans un environnement structuré** ». Si l'enseignant laisse des choix aux élèves et les encourage à prendre des initiatives, cela s'organise dans le cadre dont il précise, voire construit les limites avec ses élèves. L'intérêt de ce modèle

consiste également dans la mise en relation des styles avec les besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie et de compétence susceptibles de les nourrir. Pour les auteurs cités plus haut, le style soutenant l'autonomie (+,+) apparaît comme répondant à ces besoins. D'où son nom ! Ce style est donc susceptible de faciliter une motivation autodéterminée, contrairement au style contrôlant (-,+) qui tend à entraver leur expression en conduisant à une motivation non-autodéterminée.

« Une motivation est dite autodéterminée quand elle est réalisée spontanément et par choix. A l'inverse, la motivation est non autodéterminée quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue ». Ce postulat théorique entraîne différents types de motivation qui peuvent être ordonnés en fonction de leur degré d'autodétermination.

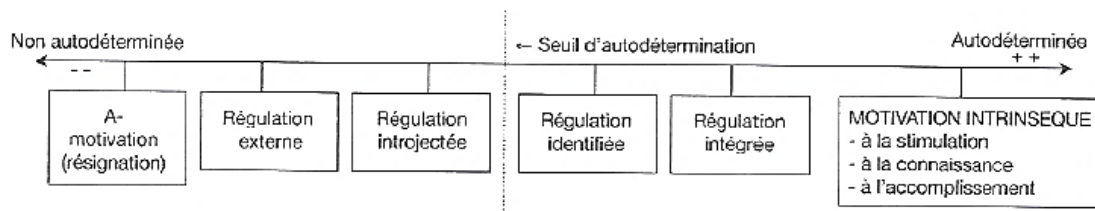


Figure 4 : résumé des différents types de motivation mis en évidence dans la Théorie de l'Autodétermination- TAD (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006, p. 160)

De gauche à droite, « la motivation intrinsèque représente le niveau le plus autodéterminé, alors que l'a-motivation est la forme la moins autodéterminée. Les régulations *intégrée*, *identifiée*, *introjectée*, et *externe* se situent entre ces deux extrêmes. La régulation identifiée représentant le *seuil* de l'autodétermination » (Ryan & Deci, 2000 ; Vallerand, 1997, cités par Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006, p. 160).

Selon la Théorie de l'Autodétermination (TAD), la motivation autodéterminée favorise l'implication et l'engagement des élèves, en classe. Les chercheurs mettent à jour que le *besoin de proximité sociale* facilite une motivation autodéterminée. Ainsi, « le désir d'être connecté socialement avec des personnes qui sont significatives » nourrit la motivation autodéterminée (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006, p. 163). Une autre façon de mettre en avant *l'effet-classe* et *l'effet maître*. Nous reviendrons plus loin sur ces deux effets : l'implication de l'enseignant et le rôle socio-constructif des condisciples.

1.1.3 Les buts d'accomplissement

La plupart des recherches s'accordent sur « l'existence de deux manières de manifester sa compétence, renvoyant chacune à un ou deux buts déterminés : soit en se comparant aux autres et en faisant preuve d'une supériorité, soit en progressant dans le temps » (Nicholls, 1984, cité par Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006, p. 150). Le comportement qui « consiste à se comparer aux autres implique l'ego de l'élève » (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006, p. 150). Par exemple, *je suis meilleur que..., je suis moins rapide que..., il ne comprend pas, moi bien, je suis dans la moyenne, etc.* . Il s'agit de *buts de performance-compétition*. Par contre, situer ses progrès dans le temps implique l'élève dans la tâche; Elliott et Dweck parlent alors de *buts de maîtrise* (Elliott & Dweck, 1988, cités par Sarrazin, Tessier & Trouilloud 2006, p. 151). Ces deux types de buts « se rapportent à la compétence, mais ils diffèrent quant à la manière dont les tâches d'apprentissage sont perçues par les sujets et quant aux critères d'évaluation que ceux-ci choisissent » (Dupeyrat, Escribe, & Mariné, 2006, p. 65). En caricaturant, dans une logique de performance, l'élève travaille pour obtenir une note qui le place en comparaison avec les autres notés. Il est jugé compétent ou non en fonction de la note obtenue. Dans une logique de maîtrise, il travaille pour maîtriser une tâche.

La question de la manière d'évaluer se pose alors de manière aigüe. Cette question se posait déjà dans le Plan Léna de Petersen : « On ne distribuera pas de notes aux élèves » (Petersen, 1927, p. 63). Pour celui-ci, en résumé, la note « déplace l'attitude d'apprentissage de l'apprenti, pervertit la démarche personnelle de travail de l'élève, détruit son propre jugement et tue l'assurance de sa voie intérieure » (Kuppens, 1992, p. 111). Dans une terminologie qui ne correspond plus à celle d'aujourd'hui, le Plan Léna anticipe un grand nombre d'études conduites autant en situation de laboratoire qu'en classe et qui montrent « une supériorité des buts de maîtrise par rapport aux buts impliquant un climat de performance-compétition » (Dupeyrat, Escribe, & Mariné, 2006, pp. 68-70). Ces études montrent que les buts de performance « centrent l'activité sur ses résultats et minimisent l'importance de *l'effort comme moyen de maîtriser les difficultés* ». Par ailleurs, ces chercheurs constatent que « contrairement aux élèves orientés vers des buts de performance, les élèves qui poursuivent des buts de maîtrise seraient à même de gérer et autoréguler plus efficacement leur apprentissage et par conséquent obtiendraient de meilleurs résultats académiques ». Nous voici revenir à la question de l'autodétermination par le biais des buts de maîtrise.

Aujourd'hui, dans nos écoles, dans nos classes, la compétence est évaluée, très majoritairement, en termes de notes ou de critères normatifs (buts de performance-compétition) ; notre recherche-action soutient une pratique de maîtrise.

Bref, notre recherche-action opte donc pour l'application du style d'enseignement soutenant l'autonomie de l'élève et pour une voie recherchant l'accomplissement en termes de maîtrise. Comment, alors, renforcer un climat motivationnel de maîtrise ?

1.1.4 Un climat motivationnel de maîtrise : l'outil du TARGET.

Pour expliciter davantage l'orientation prise, nous ferons appel aux travaux de Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006, p. 153) relatifs à un outil d'analyse centré sur les climats motivationnels et repris sous l'acronyme : T.A.R.G.E.T. Cet outil d'analyse reprend six domaines d'action, qui, mis en relation avec le type de climat motivationnel, décrit des modes d'action qui influenceront radicalement les stratégies didactiques mises en place par l'enseignant.

Domaines du TARGET	Focalisation	Stratégies
Tâche	Valeur intrinsèque de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Réduire la prégnance des incitateurs extrinsèques (promesse de récompense) • Proposer des exercices qui posent des défis à tous les élèves • Insister sur les buts et objectifs de l'apprentissage • Insister sur le plaisir d'apprendre
Autorité	Participation des élèves dans les prises de décisions concernant l'apprentissage et plus généralement l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir des opportunités de développer la responsabilité et l'indépendance • Développer les compétences à s'auto-réguler
Reconnaissance	Type et utilisation des reconnaissances et récompenses	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir à tous les élèves des opportunités d'être reconnus (pas uniquement les plus forts) • Reconnaître le progrès personnel dans la maîtrise des contenus à apprendre • Reconnaître les efforts réalisés dans une large gamme d'activités d'apprentissage (et pas uniquement dans les activités les plus « nobles »)
Groupement	Interaction entre élèves, compétences sociales, valeurs	<ul style="list-style-type: none"> • Construire un environnement d'acceptation et de valorisation de tous les élèves • Élargir les formes d'interaction sociale, en particulier pour les élèves en difficulté • Développer les compétences sociales • Encourager les valeurs humaines • Construire un environnement dans lequel tous les élèves ont le sentiment d'apporter une contribution significative
Évaluation	Types et modalités d'évaluation/notation	<ul style="list-style-type: none"> • Augmenter le sentiment de compétence et d'efficacité des élèves. • Faciliter la prise de conscience des progrès réalisés • Faire accepter aux élèves que l'échec fait partie de l'apprentissage (et même de la vie)
Temps	Gestion du temps pour atteindre les buts fixés	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer le nombre d'exercices réalisés (en particulier par les élèves les plus « lents ») • Améliorer les capacités à planifier et à s'organiser, en bref, à s'auto-gérer. • Faire en sorte que ça soient les tâches d'apprentissage et les besoins des élèves qui dictent les temps de travail et non d'autres paramètres comme les programmes à boucler à tout prix

Tableau 1 : résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des stratégies susceptibles de le nourrir (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006, p. 153)

Cet outil nous permet, d'une part, de mettre à jour ce qui existe, ce qui se profile, ce qui s'avère insuffisant, ce qui s'avère mal compris tant par l'enseignant que par les élèves. D'autre part, il nous permet de manière plus visible de broser le tableau de ce que nous comprenons par environnement porteur.

1.1.5 Climat motivationnel de maîtrise et métacognition : un mariage de raison

« Il est intéressant de constater que les initiateurs de l'étude de la métacognition (Brown, 1978 ; Flavell, 1987) avaient relevé l'interdépendance de la métacognition et de la motivation » (Berger & Büchel, 2012, pp. 96-118). Il y a plusieurs dizaines d'années, « Weinert (1987) avait lui aussi demandé une intégration des théories du domaine de la motivation aux théories du domaine de la cognition ». Malgré les problèmes théoriques soulevés par cet essai d'intégration, Weinert relève plusieurs recoupements entre les deux domaines. Dans le dédale de ces recherches, nous retiendrons, dans la perspective de notre mémoire, quelques études empiriques réalisées depuis les années quatre-vingt et qui ont permis de mettre à jour de nombreux liens entre métacognition et motivation de maîtrise. Si nous passons en revue une partie de ces études empiriques en considérant successivement les relations entre les composantes motivationnelles étudiées plus haut, nous pouvons penser que celles-ci sont au moins partiellement reliées aux caractéristiques de la métacognition. Nous en voulons pour preuve les constats de Berger et Büchel quand ils disent que : « Un entraînement pour améliorer les aspects motivationnels qui n'est pas accompagné d'un entraînement stratégique n'améliorerait pas les processus d'apprentissage et n'aurait par conséquent que peu d'influence sur les performances scolaires ».

Cette proposition est clairement un appel à travailler sur les deux domaines : le climat motivationnel de maîtrise et la métacognition. Cette option duale guidera notre recherche-action. La dimension réflexive de l'apprentissage est donc le second axe de notre environnement porteur.

1.2 Axe réflexif : stratégies cognitives et métacognitives

Entraîner les élèves à développer des stratégies cognitives et métacognitives, c'est en quelque sorte les faire sortir de l'immédiateté de l'exécution d'une tâche pour les conduire vers une attitude réflexive sur le résultat de celle-ci et de la manière dont il y sont arrivés ou pas, de la manière nouvelle pour y arriver.

1.2.1 Une démarche réflexive

Une démarche réflexive est une prise de conscience et un examen de sa propre démarche mentale au cours d'un apprentissage. Il s'agit d'une démarche méthodologique qui consiste à appliquer des outils d'analyse (des stratégies) sur son propre travail ou sa propre réflexion. Aussi, s'agira-t-il de

la cultiver en aidant les élèves « à quitter le registre *premier* qui leur est familier » pour « s'engager activement avec le maître dans des échanges *seconds* » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91). C'est apprendre au-delà de la simple mise en œuvre de la tâche. Ce qui compte, c'est que les élèves agissent, manipulent, cherchent, expriment, écoutent, échantent, notent, discutent, s'interrogent, s'opposent, classent, évaluent. Qu'ils engagent une réflexion sur la tâche accomplie ou à accomplir ! C'est au travers de stratégies pour apprendre que cela devient possible.

Les stratégies réflexives peuvent prendre différentes facettes. Nous les examinerons plus loin.

De plus, l'acquisition de stratégies réflexives ne se fait pas par génération spontanée, surtout pour les élèves les plus lents et ceux issus de milieux socio-culturellement faibles. Nous rejoignons d'ailleurs les propos de Doly quand elle affirme que « Le comportement métacognitif n'est pas spontané chez les élèves » (Doly, 2009, p. 4). Comme les jeunes arbres ont besoin, pendant un certain temps, de tuteurs pour grandir vers des sommets, les élèves ont besoin de tuteurs pour apprendre et apprendre à apprendre : les enseignants et les condisciples. Comme le charpentier « étaye » les galeries de la mine pour qu'elles tiennent, l'enseignant est appelé à « étayer » le chantier des apprentissages cognitifs et métacognitifs. Précisons notre pensée en faisant référence au concept d'« étayage » de Bruner.

1.2.2 Les fonctions de l'étayage de Bruner

Pour Bruner, il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfants et adultes agissant comme médiateur de culture. De là, il va sans dire que l'apprentissage de stratégies cognitives ou métacognitives ne peuvent se comprendre sans l'intervention d'une médiation : celle de l'enseignant et celle des pairs. Bruner, dans la lignée de Vygotsky, accorde un rôle d'étayage au maître en tant que médiateur des apprentissages. Il repère six fonctions d'étayage auxquelles l'enseignant-tuteur se doit d'être attentif. (Bruner, 1983 , cité par Lafontaine 2014) :

-l'enrôlement : engager la motivation pour la tâche ;

-la simplification de la tâche : éviter une surcharge cognitive ;

-le maintien de l'orientation : éviter que l'élève s'écarte du but assigné par la tâche ;

-la signalisation des écarts : faire comprendre à l'élève l'écart existant entre sa performance et le but à atteindre ;

-le contrôle de la frustration : éviter que les erreurs ne provoquent un sentiment d'échec chez l'élève ;

-la présentation de modèles : à partir d'une solution apportée par l'élève, présenter une nouvelle solution adaptée à imiter.

Les efforts d'étayage menés par l'enseignant s'appuient également sur des mises en situation d'apprentissages sociocognitifs. En partageant et confrontant leurs expériences, leurs démarches de résolution de la tâche, leurs résultats atteints, leurs perceptions, les élèves, ajustent et construisent leurs propres stratégies pour apprendre, pour apprendre à apprendre. Une dimension didactique apparaît ici : la pratique du « conflit sociocognitif » au sein du groupe-classe (Darnon, Buchs, & Butera, 2006, p. 127). L'interaction verbale entre les pairs fait école, surtout si l'hétérogénéité des expériences est réelle.

L'étayage se veut une aide provisoire, adaptée individuellement à chaque élève. En effet, le tuteur prive progressivement l'aide accordée à l'élève pour lui permettre d'évoluer vers des solutions propres. L'étayage est une aide qui ne prend tout son sens que si elle conduit à l'autodétermination. Comme l'arbre, une fois droit, n'a plus besoin du tuteur, l'élève évolue vers une action qui se *libère de son tuteur*, car il a appris à le faire. Nous avons jusqu'ici situé la question des stratégies cognitives et métacognitives dans un contexte de réflexivité des apprentissages. Ces efforts de réflexivité ne peuvent aboutir que s'ils sont étayés par une *interaction de tutelle* provisoire, dans un souci d'autodétermination.

Si nous examinons attentivement les fonctions de l'étayage, nous constatons qu'elles recouvrent très largement les déterminants de la motivation que nous avons étudiés plus haut : perception de sa compétence, poursuite de buts d'accomplissement et développement de l'autodétermination. Convergences, donc !

1.2.3 Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives visent à faire prendre conscience aux élèves des moyens qu'ils utilisent pour apprendre, comprendre, transférer des connaissances. L'*enseignement stratégique* rend l'élève actif et constructif dans le processus d'acquisition de connaissances. Gagné appelle *stratégies cognitives* les instructions que l'élève se donne à lui-même lorsqu'il se trouve

dans une situation problème (Gagné, 1976). C'est l'élève qui au cours d'une tâche à effectuer est capable de maîtriser le temps de préparation dont il dispose; de fixer un objectif à la tâche; de rechercher les informations utiles; de choisir les outils; de mémoriser le contenu essentiel; de dire ou d'écrire ce contenu.

De nombreux essais devront être réalisés avant d'avoir obtenu un tel savoir-faire. Toutefois, des essais qui ne seraient pas soutenus par des conseils, des modèles à imiter, des démonstrations par celui-qui-sait-déjà-le-faire (adulte ou pairs) risquent de rester sans grands résultats. Un domaine d'apprentissage où *le faire, le regarder et l'écouter* sont déterminants.

1.2.4 Les stratégies métacognitives

Les travaux de Weinert, Brown, Flavell, Berger et Büchel qui établissent de nombreux liens entre motivation et métacognition, ont donc déterminé l'orientation de nos travaux. Ce *mariage de raison* nous conduit à examiner le deuxième axe : la réflexivité par la métacognition.

L'ambition de la métacognition est que tous les élèves arrivent à apprendre à apprendre. Pour progresser dans cette voie, il est, d'après de nombreuses recherches, utile voire nécessaire que les activités de la classe soient soutenues par des objectifs qui visent à ce que les élèves acquièrent des « outils mentaux » utiles « pour apprendre les savoirs scolaires ou le socle de compétences que l'École a l'ambition de leur faire acquérir » (Delvolvé, 2006, p. 4). Nous entrons alors dans le champ de la métacognition.

La métacognition a fait l'objet d'un immense champ de recherche depuis environ quarante ans. De nombreuses études ont montré que les élèves en réussite scolaire manifestent une bonne capacité à développer des attitudes mentales qui distinguent, d'une part, l'immédiateté de l'expérience quotidienne et, d'autre part, la réflexivité des opérations intellectuelles exigées par les travaux scolaires: distance critique, réflexivité, secondarisation, abstraction. Autrement dit, il s'agit d'activités mentales par lesquelles l'apprenant s'interroge sur la manière dont il pilote son apprentissage et met en relation les moyens utilisés avec les résultats obtenus. Cette activité se fait avant, pendant et après l'apprentissage. En d'autres termes, l'apprenant s'interroge sur le quoi, le comment, le pour quoi apprendre. La métacognition comprend deux aspects qui se construisent conjointement : l'un se rapporte à la connaissance qu'une personne a sur ses propres savoirs et processus cognitifs, l'autre au contrôle qu'elle exerce sur eux. Nous sommes bien consciente que les élèves ne sont pas capables d'être métacognitifs

spontanément. Nous avons un rôle essentiel à jouer pour les conduire dans leur conquête de connaissances métacognitives réutilisables. Nous pensons que cela ne peut se concevoir qu'au travers de la mise en œuvre et de la prise de conscience régulière des processus de prévision, de contrôle, d'ajustement et d'évaluation d'activités.

Au travers de notre outil didactique (le Cahier de Mes apprentissages), nous avons engagé l'élève dans cette attitude métacognitive, en lui proposant diverses actions inspirées de Ourghanlian (2006, p. 1) :

- « mettre à jour ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas,
- évaluer la qualité ou le degré de certitude d'un savoir,
- diagnostiquer ses forces et ses faiblesses »
- reconnaître ses compétences ou ses manques,
- « relier des connaissances entre elles ou les relier à des disciplines scolaires,
- savoir quelles stratégies sont efficaces dans une situation donnée »
- avoir une idée sur comment font les personnes qui-savent-déjà-le-faire,
- « savoir qu'un texte dit plus que ce qu'il dit explicitement,
- savoir qu'un balayage visuel organisé améliore la recherche,
- avoir développé le concept d'erreur,
- savoir à quelles aides il peut recourir,
- connaître l'importance de l'attention,
- faire la différence entre produire un travail et apprendre »
- prendre des comportements d'autorégulation,
- réfléchir sur leurs objectifs
- percevoir leurs compétences ou leurs incompétences,
- relever leurs connaissances antérieures

Une posture mentale qui implique une distance, une décentration, voire un dédoublement, et permet la mise en œuvre d'un système interne de pilotage. L'élève prend de la distance par rapport à lui-même pour gérer la tâche, il se met en état de modifier en permanence ses démarches et ses stratégies pour se donner la meilleure chance d'atteindre le but visé. Ce contrôle s'exerce *avant*, *pendant* et *après* la tâche. Ces trois temps sont décisifs, car ils engagent des comportements (méta)cognitifs différents et complémentaires.

Avant la tâche, l'élève doit identifier celle-ci, la rapprocher d'expériences passées, se représenter le but, anticiper sur la démarche à suivre, se demander s'il a des connaissances pertinentes, planifier des stratégies et des étapes pour atteindre le but.

Pendant la tâche, il doit s'autoguidé en évaluant le résultat de chacune de ses opérations, en détectant les impasses, en cherchant comment corriger les erreurs sans avoir tout à recommencer ; il doit en permanence se situer par rapport au but et par rapport aux contraintes de la situation d'apprentissage (la donnée temps, par exemple).

Dans la phase postérieure, il évalue si l'objectif visé est atteint mais peut aussi faire le point sur la réalisation de la tâche, se demander s'il aurait été possible de faire autrement. Il peut comprendre quelque chose, dégager une règle, une leçon susceptible de l'aider dans d'autres situations.

Ainsi, l'élève métacognitif fait-il des liens entre l'information nouvelle et ses savoirs antérieurs. Il a une représentation du but de la tâche. Il peut planifier une activité, superviser et ajuster sa propre démarche tout au long de son déroulement et vérifier régulièrement où il en est par rapport à l'objectif visé. Il peut évaluer le résultat final comme la démarche.

Ceci nous rappelle clairement une composante de la dynamique motivationnelle: les buts d'accomplissement en terme de maîtrise. Une convergence entre climat motivationnel de maîtrise et métacognition.

1.2.5 L'attitude de secondarisation et la métacognition

Lorsqu'on traite de la question de la prise de conscience, on touche inévitablement à la question de l'attitude de secondarisation des apprentissages. Une « attitude que certains élèves ont difficile d'adopter » et qui, comme nous l'avons vu plus haut, demande un double étayage, par l'enseignant et les pairs (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91). Dans ce mémoire, nous ne ferons pas systématiquement la différence entre ces deux concepts : secondarisation et métacognition, tellement ils sont liés dans l'exercice pratique. En effet, dans la ligne de Bautier et Goigoux, nous pensons que la secondarisation pour les élèves consiste à exercer des activités réflexives sur leur faire et sur le sens de leurs actions. La métacognition, elle, consiste pour les élèves à prendre conscience des stratégies, des méthodes mises en place pour réguler leurs propres processus. La secondarisation serait avant tout une *exercitation*, tandis que la métacognition serait *une prise de conscience*. Dans l'action pédagogique, ces deux processus se confondent. Pour *prendre conscience*, il faut *s'exercer* ; et l'*exercice* entraîne *la prise conscience*. Ainsi, sommes-nous convaincue de l'importance d'aider les élèves à construire des stratégies métacognitives en vue de développer des apprentissages de qualité. Mais, nous rejoignons aussi les propos de Romainville quand il affirme que: « La métacognition ne doit cependant pas être élevée au rang de

panacée. Savoir comment apprendre ne suffit pas toujours à mieux apprendre. » (Romainville, 2007, p. 127). Un dispositif pédagogique de soutien doit donc être mûrement pensé.

Notre « cahier de Mes apprentissages » reprend à la fois les exercices et les prises de conscience.

1.2.6 Le « cahier de Mes apprentissages »

Le « cahier de Mes apprentissages » est au cœur de notre recherche-action. Il est le produit de nos réflexions théoriques à propos du climat motivationnel de maîtrise et de la métacognition. Pour le concevoir, nous nous sommes tournée vers deux outils métacognitifs reconnus : le portfolio, le journal des apprentissages et vers une technique : l'entretien d'explicitation. Il est le produit d'une intégration de ces trois outils.

Envisageons-les séparément avant d'en dégager les caractéristiques que nous avons conservées dans ce souci d'intégration.

Le portfolio dans un contexte pédagogique

Nous emprunterons une définition opérationnelle du portfolio à Gresso qui explique que « Le portfolio sert à conserver, à évaluer et à réfléchir sur les travaux effectués dans une période scolaire donnée. Les différents éléments du portfolio servent ces différents buts » (Gresso, 2000, p. 1). Conserver, évaluer, réfléchir et autoévaluer en sont les maîtres-mots.

Si nous faisons référence à la recherche propre à l'enseignement fondamental, Bélair constate que le portfolio s'apparente « à des journaux de bord ou à des dossiers de réalisations » (Bélair, 2006, cité par Van Nieuwenhoven, 2012, p. 3). Il s'agit d'abord de dossier de présentation et de réflexion. « Ils ne servent pas à l'évaluation certificative. Ils servent occasionnellement à une régulation interactive ». Clairement, le portfolio est un « outil de médiation de l'apprentissage et de l'évaluation » (Mottier Lopez, 2006, p. 11).

De plus, le portfolio est associé aux pratiques communautaires de la classe. Apprendre n'est pas seulement considéré « comme une activité individuelle, mais prend place dans une *structure de participation* contrainte par les ressources sociales, matérielles et significationnelles de la situation » (Mottier Lopez, 2006, pp. 3-12). Une structure de participation fondée sur l'existence d'une *communauté d'apprentissages*. En ce sens, « l'implication de l'élève se manifeste également par une participation à des groupes de discussion entre

pairs et à des entretiens avec l'enseignant permettant, d'une part, de donner du sens aux activités et, d'autre part, de s'approprier les objectifs pédagogiques et les critères de réalisation ». Par ailleurs, une des fonctions du portfolio est de favoriser « des effets de régulation et d'autorégulation relatives aux apprentissages soumis à autoévaluation et réflexion métacognitive ».

Bref, dans le cadre de ce mémoire, la pratique du portfolio est conçue comme une manière de réguler et/ou d'autoréguler les apprentissages au travers d'une évaluation formative et/ou d'une autoévaluation. Les interactions sociales (adultes-élèves; élèves-élève) nécessaires à cette régulation et/ou autorégulation porteront non seulement sur le contenu de l'apprentissage, mais d'abord sur la manière qui a permis de bien apprendre, de ne pas apprendre ou de mal apprendre.

Le journal des apprentissages dans un contexte pédagogique

A l'école primaire, l'écriture d'un *journal des apprentissages* s'inscrit dans une tendance actuelle à mettre l'accent sur la réflexivité, tôt dans la scolarité. Cette pratique consiste dans « l'alternance entre moments d'écriture et d'échanges oraux et l'absence d'enjeu de performance immédiatement évaluée » (Crinon, 2008, pp. 137-145). Cette absence d'enjeu normatif, voire certificatif, libère l'élève d'une contrainte de performance qu'il ne peut, à son niveau, atteindre. En effet, les pratiques menées montrent qu'à cet âge « les textes produits peuvent sembler décevants, répétitifs, attachés à l'étiquette extérieure de ce qui a rempli la journée de classe ». Seule une absence d'évaluation de la performance immédiate peut garantir que l'élève s'aventure dans la voie souhaitée de l'écriture réflexive. Une attitude normative tuerait dans l'œuf *le climat motivationnel* nécessaire à la réussite de l'aventure réflexive. Le journal des apprentissages est donc « une pratique libre au sens où elle n'est pas objet d'évaluation et qu'elle ne repose pas sur des réponses à des consignes fermées ».

Une bonne pratique du journal des apprentissages consiste dans le passage explicite du « faire » à l'apprendre : du « j'ai fait » à « j'ai appris ». Il y a alors une prise de conscience personnelle de ce qui est appris, non appris ou mal appris. S'installe alors un recul réflexif.

Bref, dans le cadre de ce mémoire, la pratique du journal des apprentissages est conçue comme une manière de permettre à l'élève d'exprimer librement par écrit ce qu'il a fait, comment il l'a fait, comment il s'est impliqué dans la

tâche, ce qu'il a « pris avec » (compris) lui, ce qu'il a « pris de » (appris) lui. Une démarche réflexive, individualisée de confrontation avec les pairs, avec l'enseignant et dépourvue de toute évaluation normative ou sanction.

L'entretien d'explicitation dans un contexte pédagogique

L'entretien d'explicitation est « la mise en mots, après coup, du déroulement de sa propre action » (Balas-Chanel, 2002, pp. 1-16). « Cette explicitation peut viser plusieurs objectifs dont l'atteinte est validée par différents critères ». Parmi les objectifs repris par Balas-Chanel, nous retiendrons principalement ceux qui visent à ce que l'élève « s'auto-informe, qu'il devienne conscient de ses démarches pour réussir ou pour échouer. En effet, ce n'est pas parce qu'il a agi qu'il sait comment il a agi. ». L'entretien d'explicitation mené par l'enseignant vise à ce que l'élève prenne « conscience de plusieurs éléments constitutifs de la cognition: ce qu'il sait, ce qu'il sait faire, comment il le sait, comment il fait quand il sait le faire, comment il fait pour savoir qu'il le sait ou qu'il le fait ». Pour ce qui nous concerne, l'entretien d'explicitation a pour finalité la construction par l'élève de connaissances métacognitives et d'outils métacognitifs : il s'agit avant tout « de savoir comment on a compris et comment on a appris afin de permettre à l'interviewé de déterminer comment il peut mieux comprendre et mieux apprendre ultérieurement ». Cette prise de conscience accompagnée par l'enseignant est le point de départ, non seulement d'une remédiation, mais aussi d'une auto-information sur sa manière d'apprendre. Il s'agit donc de stratégies métacognitives. En effet, elles visent à ce que l'élève devienne progressivement conscient de ses stratégies d'apprentissage.

Bref, ici, la pratique de l'entretien d'explicitation est conçue comme une manière de se construire des connaissances métacognitives et des outils métacognitifs, dans le but de mieux comprendre et mieux apprendre par la lecture.

L'enseignant est celui qui par l'entretien *ex-pli-que*, dans le sens de *sortir d'un pli*. Il est celui qui *dé-pli-e* la pensée, la réflexion de l'élève. Ce qui, par ailleurs, nécessite une pleine adhésion de l'élève qui s'engage par un contrat singulier de communication : enseignant-enseigné.

Notre outil « intégré »

Les marqueurs des deux outils et de la technique cités plus haut se retrouvent dans ce que nous avons appelé « le cahier de Mes apprentissages ». En effet, nous reprenons le caractère de régulation et d'autorégulation par l'évaluation

et l'autoévaluation du portfolio. Nous retenons le passage par l'écrit, le travail de confrontation sociocognitive et l'absence de recherche de performance du journal des apprentissages. Nous prenons en compte la construction de stratégies et d'outils métacognitifs amenés par l'entretien d'explicitation. Tous les trois rencontrent des objectifs motivationnels et (méta)cognitifs. La combinaison des marqueurs essentiels constituent donc, pour nous, dans ce mémoire, la base de notre « cahier de Mes apprentissages ». Un outil « intégré » au service de l'apprendre à apprendre par la lecture.

Le champ d'investigation que nous avons ouvert par notre réflexion sur la motivation et la métacognition est immense. Aussi, avons-nous procédé à une limitation des terrains d'études : les perceptions personnelles qui relèvent de la motivation et l'autorégulation des apprentissages qui relève plutôt de la métacognition. Notre recherche-action prendra principalement ces deux domaines en considération. Nous les avons saisis dans leur effet régulateur sur les apprentissages menés. Deux leviers pour apprendre et apprendre à apprendre par la lecture.

2 DEUX LEVIERS DE RÉGULATION POUR L'EXERCICE DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE.

Les deux leviers régulateurs ont été choisis en fonction de l'intérêt qu'ils ont à nos yeux pour l'apprendre à apprendre par la lecture que nous étudierons en partie 3 de la revue de la littérature. Ces leviers correspondent aux cinq premières hypothèses que nous avons émises pour notre recherche-action et qui sont formulées au terme de notre revue de la littérature. Des hypothèses relatives à nos deux premiers axes : motivation et métacognition. Dans cette partie de notre mémoire, nous voulons donc cerner de manière théorique nos cinq premières hypothèses, afin de les éclairer davantage.

Nous examinerons tout d'abord trois perceptions personnelles et ensuite nous traiterons de la question de l'autorégulation.

2.1 Les perceptions personnelles : le sentiment d'efficacité (de compétence), la contrôlabilité et la valeur de la tâche

Dans l'éventail des perceptions personnelles que les élèves peuvent développer, nous en retiendrons trois : le sentiment d'efficacité que ceux-ci peuvent éprouver, la contrôlabilité de leur action qu'ils mettent en route, la reconnaissance de la valeur de la tâche qu'ils veulent bien attribuer. Ces trois perceptions sont inspirées de Viau (2009). Nous allons les développer ci-dessous.

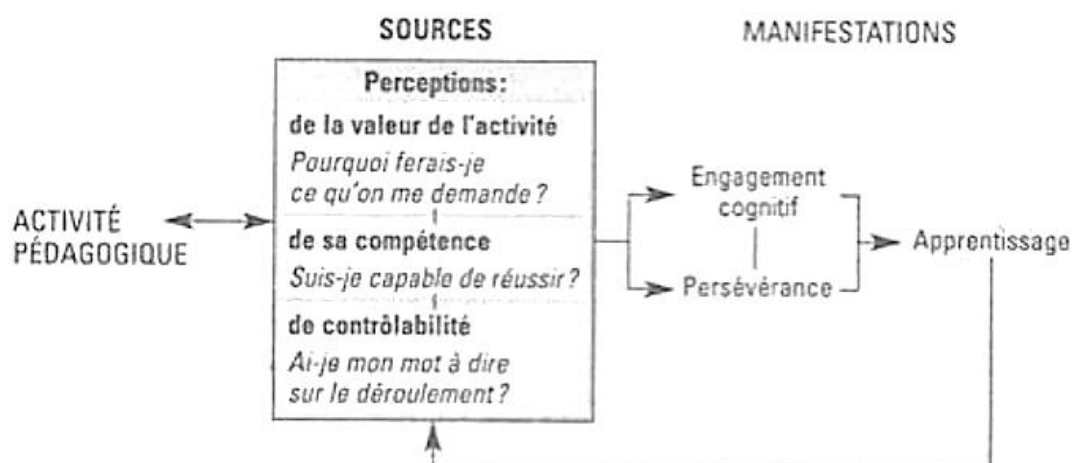


Figure 5 : modèle de la motivation scolaire (Viau, 2009)

2.1.1 Le sentiment d'efficacité

Nous voudrions, tout d'abord, rappeler l'ancrage de cette perception d'efficacité à une des composantes de la motivation : la perception de l'élève

de sa compétence. Nous entendons par sentiment d'efficacité : « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (Bouffard-Bouchard-Pinard, 1988, cités par Galand & Vanlede, 2004, p. 94). Il est intéressant de constater que les recherches montrent que « le concept de sentiment d'efficacité personnelle partage avec la plupart des conceptions actuelles de la motivation en formation, l'idée que les croyances qu'a l'apprenant en ses capacités à réussir joue un rôle crucial dans son engagement et ses performances » (Galand & Vanlede, 2004, p. 95).

Le sentiment d'efficacité agit donc lorsque l'élève se perçoit capable d'accomplir l'activité qu'il a choisie, qu'on lui propose ou qu'on lui impose.

«Le sentiment d'efficacité personnelle serait déterminé par quatre sources d'information : les expériences actives de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), les expériences vicariantes (modelage, comparaison sociale), la persuasion verbale (feedback évaluatifs, encouragements, avis de personnes significatives) et les états physiologiques et émotionnels ». (Bandura 1997, cité par Galand & Vanlede, 2004, p. 97).

Reprenons ces sources une à une et commentons-les brièvement.

- *Le sentiment d'efficacité* est variable en fonction de la tâche à accomplir et évolue avec l'expérience. Les performances scolaires antérieures, le parcours de formation et l'histoire scolaire des individus ont une influence évidente sur les croyances d'efficacité de l'élève. Ce qui implique un renforcement des réussites et un contrôle des frustrations. Nous retrouvons, ici, une des fonctions d'étayage par l'enseignant ;

- *Le sentiment d'efficacité* se retrouve dans la connaissance qu'a l'élève de la réussite ou de l'échec de ses pairs qui vivent les mêmes situations d'apprentissage. Une comparaison qui peut s'avérer néfaste surtout pour les élèves qui se retrouvent au bas de la distribution des notes scolaires. Par contre, les échanges entre eux à propos de leurs réussites ou échecs peuvent s'avérer productifs. Ceci nous renvoie aux parties faisant appel aux stratégies (méta)cognitives ;

- *Le sentiment d'efficacité* est également influencé par les messages verbaux de l'enseignant, des parents, des pairs (encouragement, félicitations, conseils, soutiens, critiques, blâmes,...). Ces évaluations verbales, ces sentences lorsqu'elles sont négatives et répétées, sont extrêmement dangereuses car elles détruisent le sentiment d'efficacité;

- *Le sentiment d'efficacité* est renforcé lorsque des feedback sous forme de commentaires sont formulés sur les améliorations possibles d'un travail.

Dans ce cadre, l'autoévaluation trouve toute son importance. Les élèves qui se surestiment ou se sous-estiment font preuve d'un déficit dans la perception de leur efficacité, avec les suites d'inadaptation à la situation qu'ils sont censés gérer.

Comment va évoluer ce sentiment d'efficacité au niveau de la classe et au niveau individuel ? Quel contrôle des frustrations et des satisfactions ?

2.1.2 La contrôlabilité de son action

Pour Viau, la perception de la contrôlabilité en contexte scolaire est « le degré de contrôle qu'un élève croit avoir sur le déroulement d'une activité et sur les résultats qui en découlent » (Viau & Louis, 1997, cités par Viau, 1998, p. 46). L'élève explique, par exemple son échec ou sa réussite en invoquant son intelligence, ses efforts, sa fatigue, le professeur, le type de tâches, la chance, ses stratégies d'apprentissage etc. . Il évoque des causes externes ou internes pour rendre compte de ses résultats. Le degré de pertinence de ses perceptions avec la réalité constitue le degré de contrôlabilité atteint. Chaque fois qu'un élève perçoit avec justesse les causes de son succès ou de son échec, il faut preuve de contrôlabilité.

Au cours de notre recherche-action, comment va évoluer la perception de contrôlabilité, au niveau de la classe, au niveau des individus ?

2.1.3 La reconnaissance de la valeur de la tâche

La valeur de l'activité dépend de l'utilité que l'élève y voit en fonction des buts qu'il s'assigne, qu'ils soient sociaux (relation avec les pairs, avec les enseignants, parents) ou scolaires (maîtrise ou performance). Il s'agit d'une affaire de motivation. L'élève reconnaissant la valeur d'une tâche a des aspirations claires qui l'amènent à percevoir l'importance, l'utilité et l'intérêt de la tâche choisie, proposée ou imposée. Dans le cas de notre mémoire, l'élève reconnaît-il l'importance du lire pour apprendre ? Les élèves qui constituent notre groupe d'observation, âgés entre 10 et 13 ans, sont-ils à même de *comprendre*, c'est-à-dire étymologiquement, *prendre avec* eux l'importance du lire pour apprendre tant d'un point de vue personnel, social ou économique ? Reconnaissance immédiate et/ou différée ! Comment un enfant de cet âge juge-t-il l'intérêt et l'utilité d'une activité en vue d'atteindre le but ? But et valeur de la tâche sont intimement liés.

Notre recherche-action a-t-elle agi sur le jugement que porte l'élève sur lui-même ?

2.2 L'autorégulation.

Nous avons retenu une deuxième source de régulation importante pour l'apprendre par la lecture : l'autorégulation par l'élève.

Pour de nombreux auteurs, l'autorégulation est considérée comme porte d'entrée de l'autodétermination. Le processus d'autorégulation participerait donc au développement de l'autodétermination. Nous avons examiné la question de l'autodétermination en tant que composante de la dynamique motivationnelle. Il s'agit donc maintenant d'approcher l'autorégulation en tant que porte d'entrée de l'apprentissage. Prolongeons, donc, notre réflexion à partir de la définition qu'en donne Zimmerman. L'autorégulation est « l'intensité avec laquelle l'individu est aux plans de la métacognition, de la motivation et de la conduite des opérations, un participant actif dans ses processus d'apprentissage » (Zimmerman cité par Petoud, 2009, p. 6). L'autorégulation mobilise donc conjointement la motivation et la(méta)cognition ainsi que la conduite active des apprentissages par le sujet. Dans la foulée de cette définition, examinons ce qui caractérise l'autorégulation des apprentissages par l'élève.

Tout d'abord :

Un développement conjoint de motivation et de métacognition.

« Le recours simultané a des processus motivationnels et métacognitifs est la caractéristique essentielle d'une autorégulation réussie des apprentissages » (Cosnefroy, 2011, p. 15). Un recours simultané, un recours coordonné, un recours interdépendant, un recours dialectique, sans doute. Du paradoxe de l'œuf ou de la poule, qui est premier ? Premier en terme logique ou chronologique. De l'autorégulation ou de la (méta)cognition-motivation qui est premier ? Un développement conjoint, certainement. Il y a, en effet, une « filiation » ou « une sorte d' « équivalence sémantique » entre elles.

Cela signifie-t-il que les élèves sont en apprentissage autorégulé lorsqu'ils s'engagent dans un processus métacognitif ? Certainement ! Mais ce serait une erreur de penser qu'il s'agit « d'une sorte de stade de développement acquis une fois pour toutes » (Cosnefroy, 2011, p. 26). En effet, notre expérience nous apprend que c'est à remettre continuellement sur le métier.

Qu'un *environnement préparé* permanent est nécessaire pour y tendre ; M. Montessori l'avait déjà établi, début du siècle dernier. Qu'une communauté de vie d'apprentissage existe pour l'engendrer, Petersen, dans son Plan Léna, l'avait pressenti (Petersen, 1927).

Ensuite :

La conduite active des opérations d'apprentissage

Dans la définition de Zimmerman (voir 2.2), une deuxième caractéristique, la conduite des opérations de l'activité d'apprentissage, est prise en compte. Celle-ci nous invite donc à aller au-delà des forces initiales constituées par la cognition et la motivation. Par conduite des opérations, nous entendons « l'ensemble des facteurs qui déterminent l'orientation de la conduite et la persistance de l'action » (Cosnefroy, 2011, p. 18). Parmi ceux-ci, nous retiendrons : la fixation des buts, l'autoévaluation, les stratégies de contrôle. Analysons-les brièvement tout en faisant les renvois avec certaines parties qui précèdent.

a. La fixation des buts

Encore une fois, nous renvoyons à ce que nous écrivions à propos des composantes de la motivation. Nous avons opté pour les buts d'accomplissement *de maîtrise*, plutôt que de *performance*. En effet, dans les situations d'apprentissage par la lecture telles que nous les avons envisagées dans ce mémoire, nous ne fixons pas les buts en tant que performance à accomplir ou à atteindre et qui feraient l'objet d'une évaluation normative ou certificative, mais en termes de *construction individuelle* vers une maîtrise lente et progressive. Le climat motivationnel de maîtrise et la (méta)cognition sont les axes qui déterminent les buts d'accomplissement qu'élève et enseignant fixent.

b. Les stratégies d'autocontrôle

Nous renvoyons, tout d'abord, aux parties relatives à l'autodétermination et aux stratégies d'autorégulation. En effet, celles-ci forment une sorte de cousinage avec les stratégies d'autocontrôle. Précisons cependant ces dernières en fonction de leur effet régulateur. L'enseignant peut agir efficacement de l'extérieur sur l'activité d'apprentissage de l'élève dans sa dimension autorégulée pour l'orienter, la faciliter pour atteindre au mieux les objectifs assignés. Il interviendra dans la dimension sociale de l'apprentissage en organisant les interactions utiles entre pairs, en pilotant des entretiens

singuliers avec l'élève. Mais, son intervention se situera également au niveau de la construction des stratégies de contrôle (évaluation) qu'il applique avec l'intention de les transférer dans le comportement de l'élève, afin que celui-ci les intègre progressivement. L'apprentissage de l'autocontrôle se développe donc essentiellement pendant l'exécution de la tâche par l'élève. Un entraînement en situation.

c. L'autoévaluation

Elle permet « à l'élève d'évaluer les apprentissages qu'il a faits en mesurant le degré d'atteinte des objectifs qu'il s'était fixé » (Viau, 1994, cité par Buysse & Cox, 2009, p. 11). Celle-ci se présente généralement en fin d'une activité, d'une séquence d'activités, contrairement aux stratégies d'autocontrôle qui surgissent pendant l'activité. Il est difficile de séparer les stratégies d'autocontrôle de celles d'autoévaluation.

Maintenant que nous sommes parvenus à une meilleure compréhension de nos leviers régulateurs, nous pouvons aborder la troisième partie qui a pour objet la question de la lecture pour apprendre. Un apprentissage que nous comptons rendre plus efficace grâce à notre dispositif didactique destiné à développer les deux leviers régulateurs étudiés plus haut. Ce troisième axe est celui de la performance visée en lecture pour apprendre à apprendre par la lecture.

3 L'AXE DE LA PERFORMANCE : APPRENDRE À APPRENDRE PAR LA LECTURE

Nos sources scientifiques concernant la lecture pour apprendre (APL) seront principalement reprises auprès des recherches et publications de Sylvie Cartier. En effet, nous y avons recherché et trouvé de nombreuses expériences réfléchies en matière de lecture pour apprendre. L'ouvrage de Sylvie Cartier (2007) que nous avons consulté a été une véritable mine pour éclairer et nourrir notre pratique. Il nous a permis de mieux comprendre l'apprentissage par la lecture et d'investir dans l'apprendre à apprendre par la lecture. Une attitude à construire pour et avec les élèves. Pour illustrer notre troisième partie, nous voudrions donc faire référence à cette auteure qui stipule d'abord que la performance de l'élève « désigne les comportements qui traduisent un apprentissage, c'est-à-dire l'utilisation par l'élève de ses connaissances » (Cartier 2000b cité par Cartier, 2007, p 27). Elle poursuit en expliquant les différentes connaissances possibles : théoriques, d'habiletés et de stratégies en lien avec l'apprentissage par la lecture. Elle ajoute encore que

« la performance peut témoigner de l'atteinte d'un objectif précis, de l'apprentissage réalisé dans une activité, du développement d'une compétence ou de l'acquisition de connaissances » (Cartier S. C., 2007, p. 27). Elle déclare enfin que l'on pourrait aussi prendre en compte la motivation quand on aborde le thème de la performance. Ces propos résument en quelque sorte ce que nous attendons des élèves au terme de notre intervention. Dans cet axe, mentionné plus loin dans le travail et, à plusieurs reprises, nous concentrerons nos analyses et évaluations sur deux stratégies cognitives utiles à l'APL. Toutefois, nous voudrions mettre l'accent sur le fait que d'autres aspects, en lien avec les propos de Sylvie Cartier évoqués ci-dessus, seront pris en compte tout au long de nos observations sur le processus d'APL des élèves.

3.1 Le texte informatif

Nous nous sommes limitée à un travail uniquement sur des textes informatifs. Des textes qui énoncent des faits réels, vérifiables dont le but est d'informer et à exprimer une opinion. Ces textes ont un titre explicite. Les verbes y sont généralement conjugués au présent ou au passé-composé. Ces textes sont organisés en paragraphes. Ils sont parfois accompagnés d'illustrations ou de schémas. Nous avons fait ce choix, car ce sont les textes les plus utilisés dans notre école. Les plus familiers, donc. C'est aussi « le texte le plus utilisé pour apprendre en lisant » (Cartier S. C., 2007, p. 15).

3.2 Le modèle « Apprendre en lisant »

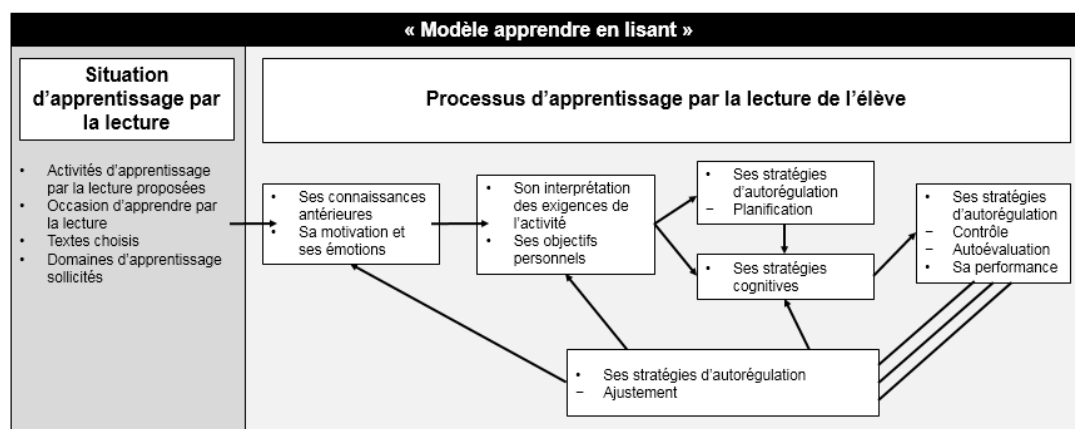


Figure 6 : modèle "Apprendre en lisant" (Cartier S. C., 2007, p. 12)

Un premier examen de ce modèle nous révèle deux pôles essentiels de l'apprentissage par la lecture: un pôle de préparation par l'enseignant centré sur les composantes de la situation d'apprentissage et un pôle orienté sur les composantes du processus d'apprentissage par la lecture.

3.2.1 La situation d'apprentissage par la lecture

L'enseignant est responsable de la situation d'apprentissage qui sera « pertinente » (Cartier S. C., 2007, pp. 13-14) car elle demande à l'élève de lire de manière véritable et d'acquérir des connaissances. Il est celui qui propose ou impose des textes répondant aux critères de qualité d'un texte informatif à savoir possédant un contenu en rapport avec le programme des études, une étendue du texte adaptée à la maturité générale et aux intérêts des élèves de la classe, un contenu informatif correct, un degré de lisibilité jugé approprié. Et une condition apparaît clairement : la situation proposée aux élèves sera suffisamment « complexe » pour favoriser l'autorégulation de l'élève. Selon Perry, « Une activité complexe réunit cinq aspects » (Perry, 1998, cité par (Cartier S. C., 2008, p. 14) : s'inscrire dans la durée ou sur plusieurs périodes de cours, offrir des occasions de conflit sociocognitif, couvrir un sujet complet, permettre à l'élève de traiter l'information de façons différentes, permettre à l'élève de réfléchir à son processus d'apprentissage. Par ailleurs, la situation « doit être motivante pour l'élève » (Viau, 1994, 1999, 2006, cité par Cartier, 2007, p. 14) en vue d'un engagement de celui-ci. *Pertinence, complexité et motivation* caractérisent une saine situation d'apprentissage par la lecture. Le choix de la situation travaillée dans le cadre de ce mémoire y est attentif.

La lecture pour apprendre s'adresse non seulement à des textes dans le cadre de l'enseignement du français, branche de l'enseignement, mais aussi dans l'enseignement des branches du savoir, telles l'histoire, la géographie, les sciences, la philosophie, la religion, la morale etc. . C'est, sans doute, au travers de l'enseignement de ces branches que l'apprendre en lisant peut trouver des situations significatives pertinentes, complexes et motivantes. Mais cela ne fait pas l'objet de cette recherche-action; nous utiliserons ici des textes informatifs qui s'inscrivent dans le cours de français, langue de l'enseignement.

3.2.2 Le processus d'apprentissage par la lecture de l'élève

La tâche de l'enseignant ne se limite pas à la mise en situation ; il est celui qui connaît ses élèves, qui connaît le processus au travers duquel ils vont devoir *se faufiler*, qui connaît la complexité de l'activité d'apprentissage par la lecture, qui guide l'élève dans son processus personnel d'apprentissage pour tendre individuellement vers la maîtrise progressive de la lecture pour apprendre. Il installe des dispositifs pour que les élèves apprennent (connaissances) et apprennent à apprendre. L'enseignant est celui qui, avec ses élèves, en

groupe ou individuellement, *étaye* le parcours d'apprentissage, comme le charpentier *étaye* la galerie de mine au fur et à mesure que le chantier du mineur avance. C'est sans doute à ce niveau que se situe la noblesse du métier d'enseignant. Examinons de plus près les cinq composantes de ce processus (Cartier S. C., 2007, p. 74).

a. Connaissances antérieures de l'élève

L'élève a depuis plusieurs années acquis des connaissances, voire des connaissances de stratégies d'apprentissage.

Nous distinguerons donc deux types de connaissances: les *connaissances sur la situation/texte* qui reprennent les exigences de la tâche et des attentes de l'enseignant, la connaissance de la structure du texte, de la connaissance sur le sujet à l'étude et les *connaissances sur les stratégies*. Ces dernières sont rarement activées de manière spontanée, en tout cas pour la tranche d'âge qui nous occupe. C'est donc à l'enseignant qu'il revient de faire connaître à l'élève un ensemble de stratégies, particulièrement celles qui sont reconnues comme efficaces par la recherche. L'élève connaît-il les stratégies d'autorégulation utiles à l'activité? Connaît-il les stratégies cognitives utiles à l'activité? A savoir: *sélectionner* (souligner l'information, utiliser titres et sous-titres, identifier des mots-clés); *répéter* (relire, réciter, revoir mentalement); *élaborer* (résumer, expliquer, donner un exemple); *organiser* (faire un schéma, faire une carte sémantique, regrouper l'information dans un organisateur graphique) (Cartier S. C., 2007, p. 82). Il s'agit avant tout de stratégies cognitives essentielles pour l'apprentissage par la lecture. Nous y reviendrons plus loin.

Tenir compte des connaissances antérieures de l'élève s'avère nécessaire pour l'enseignant qui organise la situation d'apprentissage et qui est conscient des différences entre élèves, parfois très grandes. Aussi, s'agit-il de placer le texte à lire dans son contexte; de le situer dans le projet de la classe; de rappeler le matériel disponible pour l'exécution de la tâche; de centrer les questions sur lesquelles il faudra travailler; d'explicitier ce qui est attendu et les objectifs à atteindre. Un *pense-bête* écrit pourra être remis à l'élève pour lui rappeler ces consignes préparatoires. Au fur et à mesure des lectures pour apprendre, les diverses connaissances sur le texte et sur les stratégies sont consignées sur des fiches ou dans des journaux de bord. Les informations retenues constituent une sorte de mémoire de l'élève, voire de la classe.

b. Motivation et émotions des élèves

« Les émotions font partie des composantes affectives de l'élève qui peuvent influencer sur ses apprentissages » (Butler & Winne, 1995, cités par Cartier, 2007, p. 25). « L'élève doit être motivé à apprendre » (Chan, Mizelle & Carr, 1997, cités par Cartier, 2007, p. 24) « et éprouver des émotions positives à cet égard » (Cartier S. C., 2007, p. 24). Tout au long du processus d'apprentissage par la lecture se posent les questions de l'émotion et de la motivation. Lorsque l'élève est confronté à une tâche, une tâche complexe surtout, il éprouve toutes sortes d'émotions qui peuvent être positives, négatives, neutres. Elles peuvent passer du contentement à la déception, en passant par la fierté, l'inquiétude, etc. . Cette composante affective a une influence sur les perceptions que vont développer les élèves : la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence et la perception de sa capacité d'autodétermination (contrôlabilité). Nous voici revenir aux leviers régulateurs travaillés précédemment et que nous examinons plus particulièrement à l'aune de l'apprendre par la lecture.

- Aussi, l'élève doit-il *percevoir la valeur de la tâche (2.1.3)* pour s'y engager véritablement. Dans quelle mesure y-a-t-il identification avec ses intérêts personnels ? Quelle utilité y trouve-t-il ? Qu'est-ce qui peut l'intéresser personnellement ? C'est ici qu'apparaît la qualité des textes proposés, mais aussi l'intervention de l'enseignant dans la construction du climat motivationnel, notamment par des discussions avec les élèves et entre élèves (cercles de projection et d'évaluation).

- Il doit aussi *percevoir sa compétence*, c'est-à-dire percevoir qu'il est capable de *le faire*. Une prise de conscience de son pouvoir d'agir seul ou avec les autres ou avec l'aide de l'enseignant pour accomplir la tâche de manière satisfaisante. Après que l'élève a pris connaissance de l'activité, ou l'une des tâches de l'activité, peut-il ressentir qu'il est capable de « reconnaître ses forces et ses besoins de façon plus réaliste et à travailler pour surmonter ses difficultés » (Cartier S. C., 2007, p. 134). Dans le cas où la perception de l'élève s'avère négative (ne pas être capable), une intervention attentive de la part de l'enseignant s'impose pour adapter les exigences de la tâche. En effet, l'obstacle rencontré pourrait détruire ou du moins atténuer sa motivation d'apprendre en lisant.

- L'élève doit, en outre, *percevoir sa capacité d'auto-détermination*. Il « doit percevoir qu'il a son mot à dire » dans la réalisation de l'activité ou de la tâche, dans le choix des textes, dans la manière de procéder, dans le choix des

partenaires de travail, dans la pratique des outils mis à sa disposition (Cartier, 2007, p. 134). Une perception de pouvoir contrôler ses efforts et qu'il détient une part de liberté d'action.

Ces trois perceptions sont interdépendantes dans la réalité. L'une entraîne l'autre. L'autre permet l'une. Mais, elles peuvent également s'annuler l'une l'autre, si l'une fait obstacle.

c. Interprétation des exigences de l'activité

« L'élève performant est celui qui comprend les exigences de l'activité ou encore celui qui ajuste sa compréhension et son fonctionnement pendant l'activité » (Cartier, 2007, p. 25). Il est capable d'identifier les attentes de l'enseignant ou les exigences du type d'activité. L'interprétation que l'élève fait des exigences de l'activité d'apprentissage par la lecture est « le fondement sur lequel s'effectue le choix des stratégies qui seront mises en œuvre » (Cartier, 2007, p. 81). Son interprétation lui permettra aussi de déterminer « les objectifs qu'il se fixera, les étapes de l'activité qu'il planifiera ». L'élève est-il suffisamment conscient de l'enjeu de l'exercice ? Qu'il s'agit de lire vraiment, de comprendre et d'apprendre quelque chose ? Et non d'abord d'obtenir une note ! L'enseignant peut guider la bonne interprétation de la tâche, grâce notamment à un questionnement préparatoire relatif au type d'activité et aux buts poursuivis.

d. Objectifs personnels de l'élève

A partir de l'interprétation des exigences de l'activité d'apprentissage par la lecture, l'élève oriente ses choix de stratégies pour réaliser l'activité. « Si l'élève s'engage dans l'activité en ayant des objectifs irréalistes ou encore des objectifs qui ne sont pas en lien avec l'activité, cela aura des effets néfastes sur ses efforts et son apprentissage » (Cartier, 2007, p. 135). C'est ici que l'enseignant est invité à ajuster les prévisions des programmes scolaires en fonction des objectifs personnels des élèves et ainsi cultiver leur perception de contrôlabilité sur leur travail. Tout l'art de l'enseignant est alors *de prendre le recul et la hauteur* nécessaires pour adapter le programme officiel aux exigences de la situation. Sans quoi on peut craindre un désengagement de l'élève.

e. Stratégies cognitives

Pendant l'activité, l'élève doit pouvoir avoir recours « à des stratégies cognitives de sélection, de répétition, d'élaboration, d'organisation » (Cartier S. C., 2007, p. 82).

Les stratégies de sélection, tout d'abord, sont requises pour réduire la densité de l'information, puis identifier les idées principales et secondaires contenues dans le texte. « Ce traitement est facilité lorsque l'élève maîtrise bien la structure du texte » (Bakken, Mastropieri & Scruggs, 1997, cités par Cartier, 2007, p. 26). La structure du texte permet de voir comment l'information a été organisée. Aussi, pour l'étude que nous menons, la connaissance de la structure du texte informatif doit impérativement être connue de l'élève qui s'engage dans la lecture de textes informatifs pour apprendre.

Les stratégies de répétition, ensuite, sont celles qui permettent à l'élève de revenir en arrière par la relecture du texte ou d'une partie de celui-ci. Mais aussi toutes les tentatives de se remémorer ce qu'il a lu mentalement ; une sorte de récitation intérieure qui engage l'élève dans un processus de mentalisation.

Les stratégies d'organisation et d'élaboration sont celles qui vont permettre à l'élève « la réalisation d'une version personnalisée de la structure de l'information » (Cartier S. C., 2007, p. 27). Elles « favorisent l'appropriation de connaissances ».

Ces stratégies cognitives ne seront efficaces que si elles répondent à trois conditions. Nous ferons référence à Romainville, qui dit que « Les stratégies doivent être adaptées aux caractéristiques d'ordre personnel de l'élève. Elles doivent correspondre aux spécificités de la situation d'apprentissage. Elles doivent permettre de traiter l'information de manière à obtenir la performance attendue » (Romainville, 1993, cité par Cartier, 2007, p. 27).

f. Les stratégies métacognitives et particulièrement l'autorégulation

Nous avons déjà traité plus haut de la métacognition comme composante de l'axe (méta)cognitif. Nous voudrions ici la traiter comme composante du processus d'apprendre à apprendre par la lecture. C'est-à-dire particulièrement dans sa dimension « d'opérations mentales exercées sur des opérations mentales » (Noël, Romainville, & Wolfs, 1995, p. 50). En d'autres termes, l'apprenant analyse ses propres comportements de lecteur (processus en cours, stratégies adoptées,...). Cette définition inspirée de Cosnefroy nous relie directement à la composante précédente : les stratégies cognitives. En effet, notre approche métacognitive est intimement liée à notre approche cognitive. Autrement dit, nous situons la question des stratégies métacognitives dans le droit fil des stratégies cognitives propres à la lecture pour apprendre : les stratégies de sélection, répétition, d'organisation et d'élaboration. C'est pour cette raison que nous parlons régulièrement de

(méta)cognition dans ce mémoire. Une manière de prendre en considération les liens qui concrètement animent cognition et métacognition, pendant l'exercice de la lecture pour apprendre.

Un régulateur métacognitif que nous avons étudié plus haut apparaît comme essentiel aux yeux de Sylvie Cartier : l'autorégulation. « Tout au long de l'activité d'apprentissage par la lecture, l'élève doit recourir efficacement à différentes stratégies d'autorégulation » (Chan, 1994 ; Kos, 1991 ; Mizelle & Carr, 1997 ; Stetson & Williams, 1992, cités par Cartier, 2007, p. 26). Est-il capable de planifier ses stratégies (méta)cognitives ? De contrôler son progrès au fur et à mesure de sa réalisation ? Sait-il ajuster ses efforts au besoin ? Parvient-il à s'autoévaluer ? Autant de questions qui visent la planification, le contrôle, l'ajustement, l'autoévaluation de l'activité d'apprentissage. Capable de mener des stratégies métacognitives, l'élève s'inscrit dans une démarche d'apprendre à apprendre par la lecture.

Dans cette partie, nous avons fait principalement référence au modèle de Sylvie Cartier. La description du processus d'apprendre par la lecture qu'elle propose est en concordance totale avec les axes motivationnel et (méta)cognitif que nous avons décrits dans les premières séquences de notre revue de la littérature. Pour nous, ces convergences, filiations ou mariages ont été *une découverte, une sorte de révélation*. En effet, il devenait évident pour nous qu'apprendre à apprendre par la lecture ne pouvait se concevoir sans un appel d'air au climat motivationnel de maîtrise couplé à l'exercice de la (méta)cognition. Un constat à la fois rassurant par l'unité théorique et préoccupant par la complexité de la mise en œuvre.

3.3 Convergences théoriques

D'une part, nous synthétiserons, dans la figure 7, nos trois parties théoriques en montrant les similitudes et les liens relevés au niveau des concepts-clés abordés. D'autre part, nous expliquerons les convergences relevées entre ces trois parties.

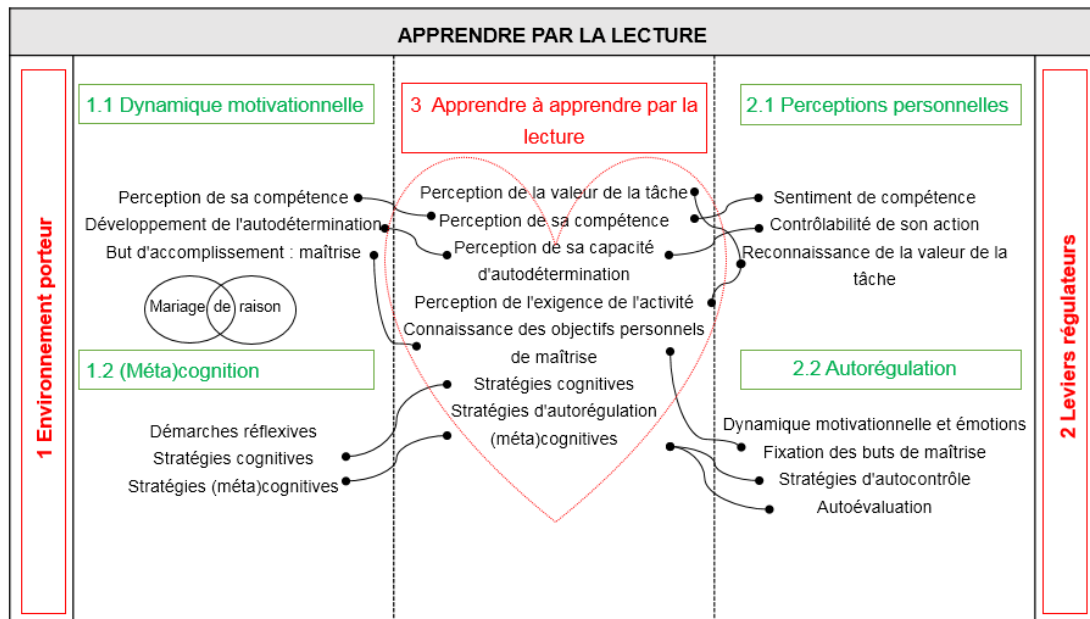


Figure 7 : résumé des liens entre les principaux éléments théoriques développés dans les parties 1,2 et 3

- Une première convergence se retrouve dans le courant pédagogique qui sous-tend ces concepts et qui postule que l'apprenant peut progresser et se doter d'outils cognitifs. Nous faisons référence ici au courant d'éducabilité cognitive. Nous avons régulièrement insisté sur les possibilités d'apprendre que les élèves rencontrent lorsque les situations sont pertinentes, motivantes et suffisamment complexes que pour exiger la mise en œuvre de stratégies (méta)cognitives et entraîner un climat motivationnel de maîtrise (plutôt que de compétition-performance).
- Une deuxième convergence se retrouve dans la place réservée à la singularité de la parole (orale ou écrite) de l'apprenant. L'élève connaît en acte quelque chose que l'enseignant ou son condisciple ne sait pas. L'expression verbale et l'explicitation de ce savoir en acte permet à l'enseignant d'aider son élève à évoluer vers la précision de buts de maîtrise, notamment en lecture pour apprendre; vers la prise de conscience de stratégies (méta)cognitives utiles à la lecture pour apprendre. Pour que l'élève puisse s'exprimer sur sa pratique, son fonctionnement, sa manière de réfléchir, il est nécessaire que la situation sur laquelle va porter la tâche soit vécue et singulière;
- Une troisième réside dans le fait qu'une prise de conscience prend du temps : les efforts réflexifs nécessaires pour prendre la mesure de ses compétences, apprendre progressivement de manière plus autodéterminée et savoir se fixer des objectifs s'inscrivent dans la durée et la continuité. Ce qui nécessite un emploi du temps d'apprentissage plus flexible et des rythmes différents.

- Une quatrième convergence se situe également dans le fait que les axes d'un environnement porteur au sein duquel nous souhaitons développer l'apprentissage par la lecture de textes informatifs demandent un style d'enseignement-apprentissage soutenant l'autonomie; l'autodétermination est commune aux trois domaines étudiés. Les élèves sont appelés à faire des choix et prendre des initiatives.

- Une cinquième réside dans l'action ciblée, objectivée de l'enseignant ; la fonction d'enseigner est indispensable dans l'élaboration des deux axes et la lecture pour apprendre. Il est celui qui ouvre la « boîte noire de l'élève » pour, à la fois, le comprendre et le conduire dans les différents processus cognitifs et métacognitifs. L'*étayage* est une posture enseignante déterminante.

- La sixième réside dans la force de la confrontation sociocognitive avec les pairs, avec les enseignants. La (méta)cognition, le climat motivationnel de maîtrise, comme la lecture pour apprendre passent par les interactions sociocognitives.

- Une septième réside dans l'existence d'un style d'enseignement soutenant l'autonomie ; la pratique des « cercles », des travaux libres ou par contrat sont autant de stratégies d'apprentissage qui contribuent à l'essor du travail autonome. Ce style implique également une part sérieuse de travail autodéterminé par l'élève, tant dans les activités métacognitives, de maîtrise et de lecture.

- Une huitième convergence existe dans le fait que l'élève doit progressivement apprendre à percevoir sa propre compétence par lui-même et non par comparaison aux autres. Il apprend à connaître des critères d'autoévaluation pour juger ses progrès, sa motivation, son engagement. Ce qui implique une évaluation des acquis ou des manques sous forme d'entretien, d'échanges. La note est sans doute la moins valide des évaluations des domaines étudiés dans ce mémoire.

- Une dernière convergence et non des moindres, c'est que, tant pour les axes motivationnel et (méta)cognitif (1), que pour nos deux leviers autorégulateurs (2), que pour l'apprentissage par la lecture (3), la perception de la valeur de la tâche, la perception de sa compétence, la perception de sa capacité d'autodétermination est à la base d'un apprentissage maîtrisé.

Le couple motivation-(méta)cognition et le processus de lecture pour apprendre nous ramènent à Karl Popper que nous citons plus haut. Ils « lancent une corde en l'air pour grimper, pourvu que la moindre petite branche

offre une quelconque prise, si précaire soit-elle ; c'est ainsi que nous sortons du marécage de notre ignorance en nous hissant par les cheveux » (Popper, 1991, p. 235). En prenant le risque de prolonger *la métaphore* de Popper, dans le contexte de notre mémoire, nous verrions bien la construction du climat motivationnel de maîtrise et la métacognition au travers notre dispositif comme « une corde lancée en l'air pour grimper » dans l'apprentissage par lecture en s'accrochant à « la moindre petite branche, si précaire soit-elle », pour ainsi sortir « du marécage de notre ignorance en nous hissant par les cheveux ».

La partie pratique que nous aborderons sous peu est une expérience réfléchie pour « hisser les élèves par les cheveux », pour augmenter leurs compétences en lecture pour apprendre.

Mais, avant de l'entreprendre, il nous reste à prendre un certain recul critique par rapport aux prises de positions contenues dans notre revue la littérature.

3.4 Autocritique de notre approche théorique

- Notre approche pédagogique repose sur la volonté de l'enseignant *d'étayer* le parcours d'apprentissage par la lecture de ses élèves. Nous avons fait confiance, « *mariage de raison* », entre théories de la motivation et de la métacognition à la fois pour concevoir notre « cahier de Mes apprentissages » et sa mise en pratique. Celle-ci est sensée s'inscrire *dans un style d'enseignement structuré soutenant l'autonomie*. Une pratique destinée à donner *un espace de liberté* à l'élève et en même temps un *enseignant-étayer* avec des *buts de maîtrise* pour ses élèves bien précis et visant l'acquisition de stratégies cognitives et métacognitives. Faut-il opposer ou faire coexister des positions qui paraissent inconciliables ? L'erreur n'est pas d'inventer des objectifs de maîtrise, mais de croire qu'ils suffisent.

- Notre projet est volontariste. Il s'inscrit dans une recherche d'efficacité technique (didactique) démontrée, mais toujours à remettre en question. Les sphères politiques, économiques, administratives, universitaires, religieuses, les organisations internationales avec leurs évaluations externes comparatives agissent de manière volontariste sur l'école, son climat, sa pédagogie, son style d'enseignement, ses méthodes, son organisation : des programmes volontaristes naissent avec de bonnes intentions, souvent la lutte contre le fatalisme social et pédagogique. *Volontarisme et fatalisme* guettent l'apprentissage scolaire, notamment l'apprendre par la lecture. Trop de volontarisme détruit l'initiative, l'engagement personnel. Alors que faire ?

Dès lors que la pédagogie qui sous-tend notre entreprise affirme à la fois que tout sujet peut apprendre, mais qu'il doit pouvoir le faire librement, elle exclut, en même temps, le volontarisme mécaniste et le spontanéisme libertaire. On échappe, momentanément du moins, au fatalisme. Nous pensons que notre dispositif de recherche-action est suffisamment structuré pour entraîner *les contraintes* et les ressources nécessaires à l'apprentissage et que *la liberté* d'action des élèves est telle qu'ils puissent de manière autodéterminée s'y engager. *Liberté-Contrainte-Liberté*...un processus de *Libération* qui à notre sens évite tout volontarisme-oppresseur et/ou tout fatalisme-destructeur.

- Nos résultats ne sont-ils pas surestimés? Les hypothèses émises, les moyens mis en œuvre pour les vérifier, la collecte des résultats et leur interprétation sont le fruit d'une recherche-action menée par une seule personne, responsable de chaque étape. L'œil extérieur manque. Le risque de manque d'objectivité est donc réel.

- La pratique développée dans notre recherche-action est extrêmement *exigeante en temps!* Temps pour *contextualiser* le texte, temps pour *lire*, temps pour *comprendre*, temps *pour apprendre à apprendre (stratégies métacognitives)* par la lecture, temps *pour apprendre (stratégies cognitives)* par la lecture. Or, nous le savons, le temps scolaire s'est considérablement restreint depuis les années soixante. Nous sommes confrontés à un dilemme : prendre le temps pour apprendre à apprendre ou *sauter* les étapes...ce qui est préjudiciable pour les enfants plus lents et pour les enfants socialement et économiquement défavorisés qui n'ont pas appris à le faire dans leur milieu d'origine.

Toute société responsable ne peut non plus sacrifier son « élite ». Celle-ci est au service de l'ensemble social qui en a besoin. Or, les élèves privilégiés sont capables de pratiquer les *sauts* évoqués plus haut et d'apprendre spontanément tout en faisant, en regardant ou en écoutant. Une perte de temps pour ces élèves trop souvent freinés dans leur rythme d'apprentissage est également un gâchis individuel, social et économique. Une individualisation des apprentissages s'impose.

- L'individualisation des apprentissages que nous pratiquons au cours de cette recherche-action peut provoquer des comportements sociaux égocentriques et relève d'une pensée ségrégationniste qui peut conduire à l'exclusion. L'intégration, voire l'inclusion deviennent alors illusoires. La classe devient alors un lieu de sélection plutôt que de promotion. Nous pensons que le préalable de la *classe-communauté de vie* soit une condition à une véritable

individualisation. La classe- communauté où les acteurs travaillent *les uns avec les autres*, apprennent *les uns des autres*, vivent *les uns pour les autres* doit se substituer à la classe-société où les élèves font cela *l'un à côté de l'autre*. Il s'agit d'une transformation profonde. Et cette transformation ne prend pas ses racines dans les résultats des recherches des sciences humaines qui ne sont que le reflet de la réalité, mais dans **la réalité de vie de l'école ou de la classe.**

Méthodologie de la recherche

4 QUESTION DE RECHERCHE.

Quel est l'impact (progrès) constaté (visible) du « Cahier de MES apprentissages » sur les perceptions de l'élève, sur son degré d'autorégulation pendant le processus d'apprentissage par la lecture et sur sa performance?

5 HYPOTHÈSES

Les chapitres précédents nous ont permis de faire le point sur des concepts-clés. Ainsi, à la lumière de notre revue de la littérature, nous sommes maintenant en mesure de formuler nos hypothèses de recherche en vue de répondre au mieux à la question que nous nous sommes posée. Nous organiserons celles-ci autour de trois « axes » directement inspirés de l'examen théorique. Nous aborderons d'abord l'axe motivationnel, c'est-à-dire celui de la question des perceptions personnelles (2.1). Nous poursuivrons avec l'axe (méta)cognitif, c'est-à-dire celui de l'autorégulation (conduites autorégulatrices/conduites des opérations) (2.2) sur le processus d'apprentissage en lecture en référence à l'axe réflexif/(méta)cognitif (1.2). Nous terminerons par l'axe des « performances » qui se concentrera sur les apprentissages en lecture pour apprendre (3).

Ainsi, dans cette partie, nous avons pour but de mettre nos hypothèses en évidence et d'explicitier sur quelles données nous nous baserons pour y répondre.

5.1 L'axe motivationnel

Au niveau de l'axe motivationnel, nous formulerons 3 hypothèses.

Hypothèse 1

Nous observerons une évolution de la perception de compétence par rapport au processus d'apprentissage par la lecture (APL).

Un type de données devrait nous permettre d'étayer cette hypothèse :

-La perception de compétence durant les situations d'apprentissage par la lecture augmentera entre le prétest et le post-test (QAPL : items 5 ; 8a à 8d).

Hypothèse 2

Nous observerons une évolution de la perception de la contrôlabilité par rapport au processus d'apprentissage par la lecture (APL).

Un type de données devrait nous permettre d'étayer cette hypothèse encore :

-La perception de contrôlabilité de la tâche durant les situations d'apprentissage par la lecture augmentera entre le prétest et le post-test (QAPL :item 6).

Hypothèse 3

Nous observerons une évolution de la perception de la valeur de la tâche par rapport au processus d'apprentissage par la lecture (APL).

Un type de données devrait nous permettre d'étayer cette hypothèse également :

-La perception de la valeur de la tâche durant les situations d'apprentissage par la lecture augmentera entre le prétest et le post-test (QAPL : items 8 e à 8j ; item 9).

5.2 L'axe (méta)cognitif

Au niveau de l'axe (méta)cognitif, nous formulerons 2 hypothèses. L'**hypothèse 4** correspondra aux stratégies d'autorégulation des émotions et de la motivation. L'**hypothèse 5**, elle, sera relative aux stratégies métacognitives déclarées par les élèves et aux stratégies cognitives déclarées également.

Hypothèse 4

Nous observerons une évolution de l'utilisation des stratégies d'autorégulation déclarées au niveau de l'ajustement des émotions et de la motivation par rapport au processus d'apprentissage par la lecture (APL).

Deux types de données devraient nous permettre d'étayer cette hypothèse :

-L'utilisation déclarée des stratégies d'autorégulation au niveau de l'ajustement des émotions et de la motivation augmentera entre le prétest et le post-test (QAPL : items 7,16,17,20).

-L'utilisation déclarée des stratégies d'autorégulation au niveau de l'ajustement des émotions et de la motivation augmentera au fil des

interventions c'est-à-dire entre la première et la huitième intervention (au moment des autoévaluations de fin de séance : « ressenti »).

Hypothèse 5

Nous observerons une évolution de l'autorégulation sur le processus d'apprentissage par la lecture (idée de pertinence/d'autorégulation de plus en plus efficace progressivement : choix effectués de plus en plus pertinents par rapport aux composantes du processus d'APL et au regard des objectifs à atteindre).

Quatre types de données devraient nous permettre d'étayer cette hypothèse :

-L'autorégulation sur le processus d'apprentissage par la lecture augmentera entre le prétest et le post-test (QAPL : items 10,11,12,13,14,15,18,19).

-L'autorégulation sur le processus d'apprentissage par la lecture augmentera au fil des interventions c'est-à-dire entre la première et la huitième intervention. (cf. les fiches réflexives).

-L'autorégulation sur le processus d'apprentissage par la lecture augmentera entre la troisième et la huitième intervention.(cf. les entretiens d'explicitation).

-L'autorégulation sur le processus d'apprentissage par la lecture augmentera au fil des interventions c'est-à-dire entre la première et la huitième interventions (cf. l'autoévaluation fin de séance : « façon d'atteindre les objectifs »).

5.3 L'axe des performances

Au cours de notre développement théorique (1.1.5), il est apparu que l'entraînement pour améliorer les aspects motivationnels combiné à un entraînement sur le processus métacognitif pourrait avoir une influence sur la performance scolaire. Dans ce cas, nous pourrions espérer une amélioration des compétences en apprentissage par la lecture si nous postulons une évolution positive des perceptions et de l'autorégulation sur le processus. Cependant, et de nombreuses recherches le disent, comme l'acquisition de telles compétences ne peut se concevoir que dans le long terme (1.1.3) et que notre intervention est relativement courte, nous voudrions souligner que nous n'avons pas placé la performance sur le produit fini (la qualité de la carte sémantique/ de l'organisateur graphique ; la justesse des traces de soulignement dans les textes de travail) au centre de notre mémoire mais que nous avons plutôt observé et analysé l'efficacité du processus suivi par les élèves dans le cadre de l'apprentissage par la lecture

Nous formulerons tout de même 2 hypothèses à ce niveau. L'**hypothèse 6** aura trait à la mise en œuvre de la stratégie cognitive de sélection en vue de l'atteinte du deuxième objectif de l'activité d'APL. L'**hypothèse 7**, quant à elle, se concentrera sur la mise en œuvre de la stratégie cognitive d'organisation en vue de l'atteinte du troisième objectif de l'activité d'APL.

Hypothèse 6 (secondaire)

Nous observerons une évolution au niveau de la mise en œuvre de la stratégie cognitive de sélection utile à l'apprentissage par la lecture.

Un type de données devrait nous permettre d'étayer cette hypothèse :

-Les élèves utiliseront le soulignement de manière efficace, c'est-à-dire répondant à une série de critères repris en **annexe 15**, et ce, en vue de l'atteinte du deuxième objectif de l'activité.

Hypothèse 7 (secondaire)

Nous observerons une évolution au niveau de la mise en œuvre de la stratégie cognitive d'organisation utile à l'apprentissage par la lecture.

Un type de données devrait nous permettre d'étayer cette hypothèse :

-Les élèves construiront des cartes sémantiques de qualité, c'est-à-dire répondant à une série de critères repris en **annexe 16**, et ce, en vue de l'atteinte du troisième objectif de l'activité.

6 PLAN DE RECHERCHE.

En vue de répondre à notre question de recherche et par la même occasion de vérifier ou non nos hypothèses, nous allons expliciter le plan de travail expérimental que nous avons imaginé pour des élèves de sixième primaire. Ainsi, dans cette partie, tout d'abord, nous expliquerons le contexte dans lequel notre travail sur le terrain a eu lieu. Ensuite, nous schématiserons les étapes du dispositif de soutien à l'autorégulation élaboré pour ces élèves de sixième primaire ainsi que le cheminement préalable qui a conduit à ce dispositif. Celui-ci sera ensuite détaillé dans le point suivant. Puis, nous présenterons les outils de mesure utilisés pour la récolte et le traitement des données qui permettront de vérifier ou non nos hypothèses. Nous continuerons par la description du type d'analyse envisagée avec chacun des outils proposés.

6.1 Contexte

6.1.1 Contexte général

Cette recherche-action à visée qualitative compréhensive, et qui a également un but de régulation de notre pratique, a été effectuée dans une école fondamentale du réseau libre de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'école de plus ou moins deux cents élèves, située en zone urbaine, accueille en majorité une population assez défavorisée. L'indice socio-économique y est de un sur vingt, d'après le classement établi par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

6.1.2 Description du public cible

La classe dans laquelle a eu lieu l'intervention regroupe des élèves de sixième primaire qui sont au nombre de quinze : huit filles et sept garçons. Nous pouvons y trouver une diversité/une hétérogénéité de profils d'apprenants, et cela à différents niveaux.

- Hétérogénéité des « parcours » scolaires et langue(s) parlée(s) à la maison

Nous ferons ici référence à la (ou les) langue(s) parlée(s) à la maison, aux élèves à l'heure, avancés ou en retard, et ce, pour l'ensemble de la classe. Vous pouvez consulter ces informations dans la figure 8 et dans le tableau 2.

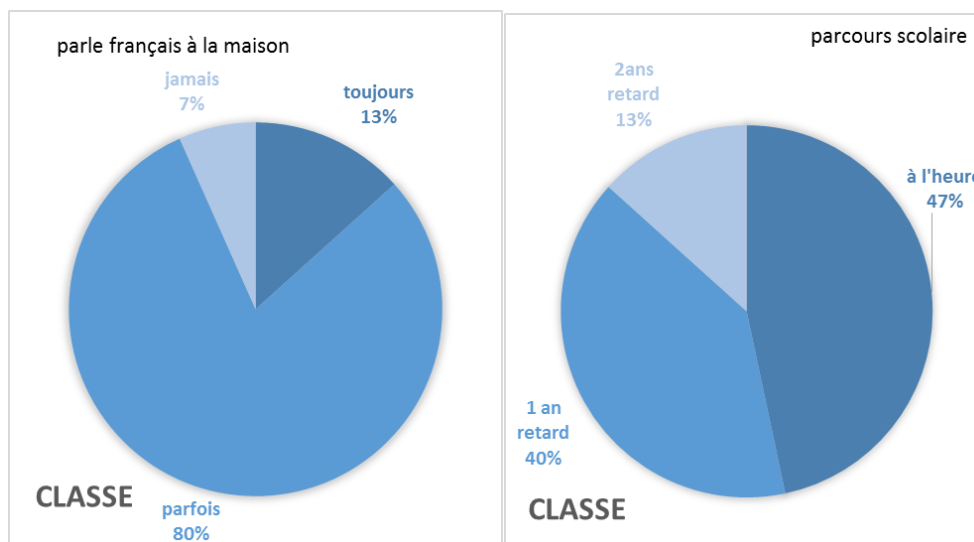


Figure 8 : "parcours" scolaires et langue(s) parlée(s) à la maison

Nombre d'élèves		Parle le français à la maison			Parcours scolaire			Informations diverses
		toujours	parfois	jamais	à l'heure	en retard d'un an	en retard de deux ans	
	15							
Filles	8	E3	E7-E1-E2-E15-E6-E14-E8	/	E7-E1-E15-E14	E2-E6	E3-E8	E2 est arrivée dans notre établissement en septembre 2016.
Garçons	7	E13	E5-E11-E4-E10-E12	E9	E11-E10-E12	E9-E5-E13-E4	/	*E9 est arrivé en Belgique fin de l'année scolaire 2014-2015 en ayant été très peu scolarisé.

Tableau 2 : "parcours" scolaires et langue(s) parlée(s) à la maison

- Hétérogénéité des résultats académiques

Nous mettons ici en évidence les résultats scolaires en savoir lire. Pour ce faire, nous avons récolté des données objectives de quatre temps d'évaluation, à savoir janvier et juin sur une période de deux années scolaires (2015/2016 et 2016/2017). Vous pouvez consulter ces informations dans le graphique en bâtonnets présenté à la figure 9. Le tableau avec les données brutes se trouve, lui, en **annexe 1**.

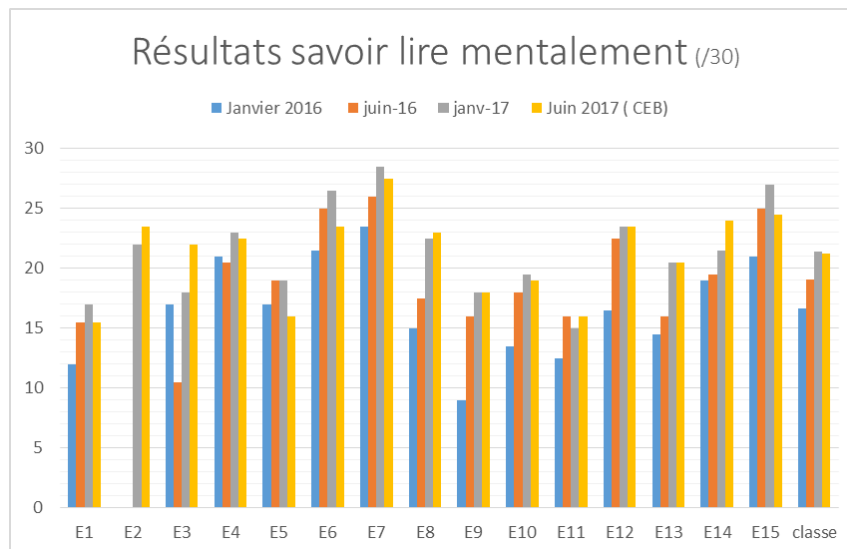


Figure 9 : résultats académiques des 15 élèves sur deux années scolaires et moyenne de la classe

- Hétérogénéité des attitudes perçues face au travail en général

Nous nous sommes appuyée ici sur les commentaires des enseignants durant deux années scolaires (2015/2016 et 2016/2017).

	Attitudes perçues face au travail en général
E1	Persévérante, consciencieuse, désireuse d'apprendre et de comprendre (donc demande régulièrement de l'aide à l'enseignante), peu confiante en ses capacités mais en progrès petit à petit
E2	Active, en recherche de solutions pour progresser, persévérante ; travaille avec régularité
E3	Désireuse d'apprendre et de comprendre mais « débordée par la matière » ; assez réservée en classe mais concentrée sur les consignes et les conseils
E4	Désireux d'apprendre et de comprendre ; posé et concentré
E5	A envie d'apprendre ; travaille avec régularité et en autonomie ; est calme, posé et réfléchi
E6	Désireuse d'apprendre et de comprendre ; en recherche constante de moyens pour progresser ; concentrée
E7	Volontaire, curieuse, attentive aux consignes et aux conseils, persévérante, preneuse d'initiatives
E8	A un manque de confiance en elle mais « se soigne » ; de plus en plus persévérante
E9	« Passif » (en attente que quelqu'un travaille à ses côtés) ; concentration limitée
E10	Vite satisfait donc peu persévérant ; peu rigoureux ; concentration limitée
E11	Concentration limitée et donc lenteur dans les tâches ; vite satisfait , donc peu ou pas de relecture des travaux ; peu structuré ; peu synthétique
E12	A un manque de confiance en ses capacités ; besoin d'être « boosté » et encouragé pour se mettre au travail
E13	Peu régulier en classe (beaucoup d'absences) ; assez réservé ; à l'écoute des conseils et des consignes
E14	A envie d'apprendre et de comprendre ; concentrée ; très lente ; très introvertie ; soucieuse de bien faire
E15	Très à l'écoute des conseils ; concentrée ; soucieuse de bien faire ; en questionnement sur ses apprentissages ; souvent peu confiante en ses capacités

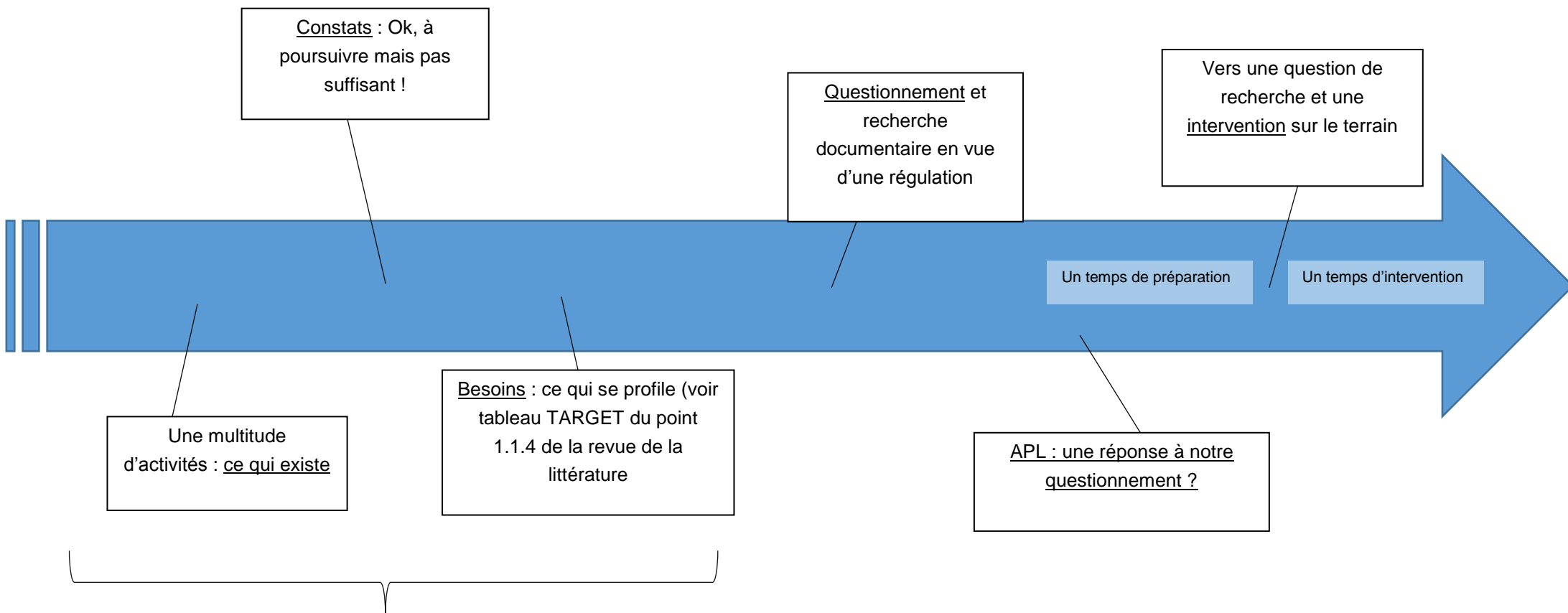
Lorsque ces quinze élèves sont arrivés dans notre classe en cinquième année, nous avons abordé le cours de langue française dans la continuité des pratiques des années antérieures. En effet, nos collègues et nous-même avons toujours eu le souci du développement et du bien-être de chacun des élèves que nous accueillons dans nos classes. C'est la raison pour laquelle nous prenons soin « d'accorder nos violons » régulièrement. Ainsi, en mettant en place une certaine « stabilité » dans notre établissement, nous espérons rassurer les élèves le plus possible. En effet, la mise en confiance de chaque apprenant est primordiale pour les membres de notre équipe éducative car, et la recherche le dit, le besoin d'estime de soi et d'accomplissement de soi fait partie des besoins les plus importants pour l'être humain. Dans notre partie théorique, nous y avons d'ailleurs fait référence lorsque nous avons évoqué la pyramide de Maslow (1.1.1). Si, dans les grandes lignes, nous avons, nos collègues et nous-même, une vision commune de l'apprentissage en général, nous avons pu observer qu'au niveau de l'apprentissage de la lecture des avancées étaient encore envisageables, notamment dans l'acquisition plus autonome des compétences en lecture telles que nous devons les envisager dans notre société actuelle. Ainsi, nous sommes-nous documentée sur le sujet en vue de nous mettre au courant de ce que les recherches récentes montraient. Nous pensions peut-être y découvrir des pistes éclairant nos préoccupations brièvement évoquées dans notre introduction. Durant l'année scolaire 2015/2016, nous avons alors mis l'accent sur divers exercices pour aider les élèves à atteindre davantage les objectifs du programme de langue française en savoir lire établis par la Fédération Wallonie-Bruxelles (**annexe 2**); divers « exercices préparatoires » au projet qui allait naître l'année scolaire suivante (2016/2017). Une recherche-action allait voir le jour ; c'était le début d'une aventure ambitieuse. L'apprentissage par la lecture entrait en classe.

6.2 Notre dispositif de soutien à l'autorégulation.

La recherche que nous avons menée s'est déroulée en deux temps principaux : un temps de préparation au projet et un temps d'intervention sur le terrain, c'est-à-dire dans notre classe. Les deux lignes du temps représentées aux deux pages suivantes retracent la chronologie des étapes de ce projet. Nous développerons les différents points qui y sont évoqués brièvement dans la partie 6.2.2 de ce présent mémoire.

6.2.1 Chronologie des étapes

Année scolaire 2015-2016 : Cheminement ayant mené à notre problématique



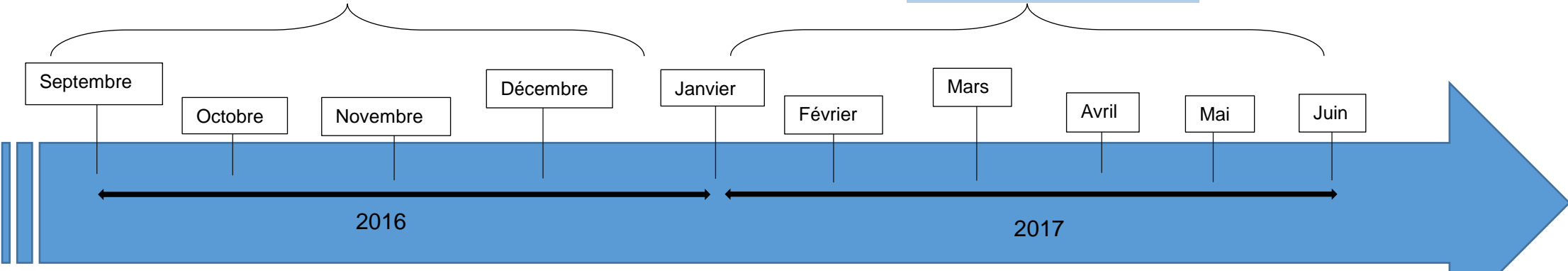
Détails à l'annexe 2

Année scolaire 2016-2017 :

Vers une question de recherche et une intervention sur le terrain

Un temps de préparation

Un temps d'intervention



<ul style="list-style-type: none"> - Lettres aux parents - Réunion d'information pour les parents - Introduction du projet auprès des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Explication du projet aux élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Préparation individuelle du « CAHIER DE MES APPRENTISSAGES » et personnalisation de celui-ci - Réflexion des élèves sur des questions générales d'introduction 	<ul style="list-style-type: none"> - Prétest QAPL1 + APL1 (30/11 et 7/12) - Compilation et présentation des 1ers résultats 	<ul style="list-style-type: none"> - APL2 (01/02 ; 08/02 ; 15/02) - APL 3 (22/02 ; 08/03 ; 15/03) - 1^{er} entretien d'explicitation (du 20/03 au 24/03) - APL 4 (22/03 ; 29/03) 	<ul style="list-style-type: none"> - APL 5 (19/04 ; 26/04) 	<ul style="list-style-type: none"> - APL 6 (03/05 ; 10/05 ; 17/05) - APL 7 (24/05 ; 31/05) 	<ul style="list-style-type: none"> - Post-test QAPL 2 + APL 8 (07/06 ; 12/06) - 2^{ème} entretien d'explicitation (du 12/06 au 16/06) - Compilation et présentation 2èmes résultats
---	--	---	---	---	--	--	---

} « LE CAHIER DE MES APPRENTISSAGES »

6.2.2 Description du dispositif de soutien

Dans cette partie, nous allons présenter, d'une part, les détails de la phase préparatoire à l'intervention et, d'autre part, les étapes de notre intervention et les réflexions progressivement menées au fil de celles-ci. Nous allons aussi établir les liens avec le « Cahier de MES apprentissages », ses trois parties et leur contenu.

a. Phase préparatoire à l'intervention

Dans notre partie 6.2.1, nous avons brièvement énoncé les étapes de cette phase. Nous allons maintenant développer chacune d'entre elles.

- Introduction du projet auprès des parents

Durant le courant du mois de septembre 2016, nous avons informé les parents du projet qui allait se dérouler dans notre classe pendant une grande partie de l'année scolaire 2016/2017. Ceux-ci ont, d'une part, reçu une lettre (**annexe 3**) accompagnée d'une demande d'autorisation d'enregistrement de leur enfant (**annexe 4**) et, d'autre part, ont été invités à la réunion collective de début d'année.

- Introduction et explication du projet aux élèves

Dans le courant du mois d'octobre, mois durant lequel les projets de l'année sont annoncés aux élèves, nous leur avons d'abord expliqué celui de l'apprentissage par la lecture. Les grandes phases du projet ont ainsi été énoncées oralement et de manière globale. Puis, en novembre, chaque élève a choisi un cahier dont il a personnalisé la page de garde et que nous avons nommé « le Cahier de MES apprentissages ». Les différentes parties du cahier (APL, outils, autoévaluations) ont, elles aussi, été créées à ce moment-là. Vous pouvez découvrir celles-ci dans l'exemplaire du cahier-type proposé en **pièce jointe** à notre mémoire. Vous pouvez également y consulter le contenu de ces parties. Ces trois parties et les documents s'y rapportant sont, eux, répertoriés en **annexe 5** suivant le même schéma chronologique que dans le cahier. Le contexte de leur utilisation, lui, sera abordé plus précisément dans le tableau 4 quand seront étudiées les étapes du travail dans le « Cahier de MES apprentissages » au fil des activités d'APL. Enfin, dans le courant du mois de novembre encore, les élèves ont cogité sur quelques questions générales d'introduction concernant leur vision de la notion d'apprentissage, leur conception de la lecture et celle de l'écriture (**annexe 6**) dans le but de les

conscientiser sur leur état d'esprit personnel à ce moment-là et qui serait certainement susceptible d'évoluer au fil du temps, enfin nous pourrions l'espérer.

b. Intervention : les étapes

- Un climat « spécifique »

L'examen fouillé de nombreuses recherches concernant les qualités d'un environnement porteur et motivant, comme précisé dans la partie 1 de notre revue de la littérature, nous a conduit à découvrir progressivement les composantes environnementales de la réussite pour nous attacher au climat de l'établissement et plus particulièrement de la classe. La prise au sérieux qui y règne dans les rapports sociaux, dans les attitudes et sentiments partagés par les acteurs constitue une composante essentielle du succès. Dans cette ligne, nous avons analysé les composantes d'un climat scolaire susceptible d'influer positivement sur les apprentissages et la réussite scolaire. Ainsi, faut-il rappeler que, au-delà du style d'enseignement et d'apprentissage, les composantes principales touchent au « vivre ensemble » : la vie d'équipe, le climat démocratique,... et pour nous la plus décisive, la formation aux comportements sociaux par la responsabilisation. Notre expérience dans l'enseignement fondamental nous fait penser que ce climat de classe tel que nous l'avons décrit théoriquement est déterminant pour l'enclenchement des dynamiques motivationnelles nécessaires à l'exercice de la lecture pour apprendre combinée aux pratiques réflexives menées conjointement. Nous retiendrons les trois déterminants principaux de la dynamique motivationnelle : la perception par l'élève de sa compétence, le développement d'un sentiment d'autodétermination et les types de buts d'accomplissement. De ces considérations théoriques, nous avons opté pour un style d'enseignement et apprentissage soutenant l'autonomie et la création d'un climat motivationnel de maîtrise plutôt que de performance (1.1.3). C'est donc dans cet esprit que notre dispositif de soutien a été conçu. En **annexe 7**, vous pouvez consulter notre réflexion, alliant la théorie du T.A.R.G.E.T. et la mise en pratique de l'esprit de celui-ci dans notre dispositif de soutien/d'accompagnement à l'autorégulation dans le processus de l'apprentissage par la lecture. Nous y mentionnons les sources de la motivation scolaire (Viau, 2009).

- Notre dispositif de soutien à l'autorégulation

La pratique de l'apprentissage par la lecture que nous avons menée dans notre classe a été inspirée du modèle de Sylvie Cartier et al. présenté au point 3.2 de notre théorie. Ce modèle, pour rappel, nous montre deux temps de réflexion: la situation d'apprentissage étudiée par l'enseignant (contexte d'apprentissage autorégulé) ET le processus d'apprentissage par la lecture des élèves (et les éléments qui en font partie). Nous avons donc utilisé les composantes de ce schéma à deux temps que nous avons appliquées au cas de notre recherche. Tout d'abord, notre réflexion pratique sur la situation est présentée dans le tableau 3.

Analyse de NOTRE situation d'APL pour la présente recherche			
Composantes de la situation	Critères de qualité des composantes		observation des composantes dans notre situation
Domaines d'apprentissage sollicités			*français, langue d'enseignement *actualité
Activités d'APL	pertinence	travail individuel	cf. fiche « informations utiles... » (travail individuel) PARTIE APL
		travail collectif	cf. fiche « informations utiles... » (travail individuel) PARTIE APL
		liens entre connaissances et informations traitées	cf. fiche « informations utiles... » (pendant travail individuel, travail de groupe, en cercle) PARTIE APL
		liens entre informations traitées	cf. travail dans les articles du JDE et sur la carte sémantique PARTIE APL
	complexité	plusieurs périodes de cours	cf. annexe 9
		plusieurs buts	*cf. fiche « informations utiles... » : trois objectifs en lien avec les stratégies cognitives PARTIE APL *cf. fiches réflexives et entretien d'explicitation en lien avec les stratégies métacognitives PARTIE APL
		plusieurs informations	cf. articles du JDE mais sujet pas couvert complètement (une seule source) PARTIE APL
		différentes façons de traiter l'information	cf. fiches/supports (fiches/outils 1 et 2) en lien avec les stratégies cognitives de sélection et d'organisation PARTIE OUTILS
		possibilité de créer différents produits ET de réfléchir à son processus d'apprentissage	*création de cartes sémantiques PARTIE APL *réflexion à partir des fiches réflexives, de l'entretien d'explicitation, du partage en groupe PARTIE APL
	nature motivante	signifiante	lien avec intérêt pour le JDE utilisé en classe régulièrement
		authentique	lien avec un support authentique (le JDE)
		interdisciplinaire	langue française et actualité
		responsabilisante	choix de stratégies pertinentes pour pouvoir atteindre les objectifs de l'activité
		défi	activité complexe mais soutien d'outils métacognitifs et étayage de l'enseignante
		interactions et collaboration	travail de groupe, cercle

		engagement cognitif	réflexion pour réaliser des choix pertinents en vue de l'atteinte des objectifs (= efforts demandés)
		diversifiée, variée, intégrée	intégration aux autres activités du cours de français en lien avec le programme
		consignes claires	cf. fiche « informations utiles... » PARTIE APL
		temps suffisant	cf. annexe 9
Occasions d'APL		Temps (nombre de périodes)	deux périodes de cours par semaine
		Nombre de pages lues	un article du JDE par APL
		fréquence	une fois par semaine pendant environ cinq mois
		Temps (alloué par l'enseignante)	disponibilité durant tout le temps de la séance d'APL
Textes choisis		contenu	*but : informer *lien avec le programme de français du cycle 4 (p.64) et soutien en recourant à un organisateur graphique appelé la carte sémantique (fiche/support 2) PARTIE OUTILS *étendue du sujet se limitant à la lecture d'un seul article *informations correctes
		écriture	cf. soutien au moment du cercle si besoin PARTIE APL MAIS : *degré de lisibilité adéquat (longueur des mots et des phrase adaptée ET structuration claire) *liens entre les idées établis *organisation de l'information claire (idée principale en grand et en gras ; présence de sous-titres ; caractéristiques de ce genre de texte respectées et connues de l'élève)
		adaptation	*niveau du texte adapté à l'âge des élèves *si nécessaire, soutien de l'enseignante pour dégager la structure de présentation du texte (au moment du cercle), pour trouver des stratégies pour comprendre les nouveaux mots PARTIE APL *soutien grâce aux fiches/supports 1 et 2 PARTIE OUTILS

Tableau 3 : analyse de la situation d'APL pour notre intervention, mise en pratique (Cartier S. C., 2007)

Il est important de préciser que l'aller-retour continu entre les deux pôles d'intérêt cités précédemment (situation et processus) est nécessaire en vue de régulations progressives et de progrès tant au niveau des situations d'apprentissage imaginées par l'enseignante que de l'évolution du processus d'apprentissage de l'élève.

Ensuite, dans la lignée du modèle de Cartier et al., et dans un but de soutien à l'autorégulation de l'élève dans son processus d'apprentissage par la lecture, nous comptons mettre en place un outil métacognitif concret appelé « le Cahier de MES apprentissages ». Nous pensons que cet outil pourra

apporter une plus-value au modèle présenté par Cartier et al. Plus précisément, nous pensons que l'apport de ce cahier, et surtout de la philosophie qui le définit, pourra aider les élèves dans leur conquête de l'apprentissage par la lecture. C'est dans cette perspective que va s'inscrire la recherche menée dans notre classe. Par ailleurs, dans le tableau 4, vous pouvez consulter de manière synthétique le déroulement du travail au fil des activités d'apprentissage par la lecture (APL). Nous y avons précisé le « scénario » pédagogique tel qu'il a été pensé pour la première activité d'apprentissage. Nous avons ensuite réajusté celui-ci petit à petit au fil des sept autres activités en fonction de nos observations et suite à l'analyse régulière du processus d'apprentissage des élèves. Nous voici donc au cœur de notre intervention.

Le cas de l'usage du « Cahier de MES apprentissages » dans notre dispositif de soutien à l'autorégulation des élèves	
APL 1 + QAPL 1	<p>1^{ère} phase : cercle (présentation du travail à réaliser) : oral</p> <p>2^{ème} phase : travail individuel avec outil métacognitif (QAPL)</p>
Compilation des résultats QAPL 1 (tableau/synthèse) et communication orale aux élèves concernant le choix du fonctionnement pour la suite des activités	
APL 2	<p>1^{ère} phase : cercle (présentation du travail à réaliser en lien avec la fiche/support « Informations utiles pour bien débiter l'activité » PARTIE APL: objectifs, exigences, déroulement, matériel ET appel aux connaissances antérieures sur le sujet à l'étude, sur le texte, sur les stratégies) : oral</p> <p>2^{ème} phase : -travail individuel avec outil métacognitif (« Qu'est-ce que j'ai à faire ? ») PARTIE APL -partage d'idées en petits groupes sur outil métacognitif (« Qu'est-ce que j'ai à faire ? ») PARTIE APL REM. fiche/support 3 « le travail en petits groupes » à utiliser !! PARTIE OUTILS</p> <p>3^{ème} phase : -travail individuel avec outil métacognitif (« Stratégies ») PARTIE APL -partage d'idées en petits groupes sur outil métacognitif (« Stratégies ») PARTIE APL</p> <p>4^{ème} phase : -partage d'idées en petits groupes (construction d'un aide-mémoire) avec fiches/supports 1 (technique du soulignement) et 2 (organisateur graphique appelé « carte sémantique ») PARTIE OUTILS</p> <p>5^{ème} phase : cercle (discussion sur réflexions par rapport outils métacognitifs/cognitifs et productions) + synthèse écrite</p> <p>6^{ème} phase : autoévaluation : -aspect motivationnel : ressenti -aspect métacognitif : façon(s) d'atteindre les objectifs de l'activité PARTIE AUTOEVALUATION</p>
APL 3	<p>1^{ère} phase : cercle (présentation du travail à réaliser et liens avec les connaissances antérieures) : oral</p> <p>2^{ème} phase : -travail individuel avec outil métacognitif (« Qu'est-ce que j'ai à faire ? ») PARTIE APL -partage d'idées en petits groupes sur outil métacognitif (« Qu'est-ce que j'ai à faire ? ») PARTIE APL -commentaires écrits de l'enseignante PARTIE APL</p> <p>3^{ème} phase : -travail individuel avec outil métacognitif (« Stratégies ») PARTIE APL -partage d'idées en petits groupes sur outil métacognitif (« Stratégies ») PARTIE APL -commentaires écrits de l'enseignante PARTIE APL</p> <p>4^{ème} phase : -travail individuel avec outils métacognitifs (« Guide d'autocontrôle et d'autoévaluation de l'APL ») en même temps que la carte sémantique se réfléchit et se construit PARTIE APL -partage d'idées en petits groupes sur outil métacognitif (« Guide d'autocontrôle et d'autoévaluation de l'APL ») PARTIE APL -commentaires écrits de l'enseignante PARTIE APL</p> <p>5^{ème} phase : -travail individuel (nouvelles réflexions) à partir des commentaires de l'enseignante PARTIE APL</p> <p>6^{ème} phase : -travail individuel : suite de la recherche vers l'atteinte des objectifs PARTIE APL</p>

	<p>7^{ème} phase :</p> <p>-cercle (commentaires sur les cartes sémantiques) + synthèse écrite sur les qualités observées dans celles-ci PARTIE APL</p> <p>8^{ème} phase : autoévaluation :</p> <p>-aspect motivationnel : ressenti</p> <p>-aspect métacognitif : façon(s) d'atteindre les objectifs de l'activité PARTIE AUTOEVALUATION</p>
1 ^{er} ENTRETIEN D'EXPLICITATION	
APL 4	<p>1^{ère} phase :</p> <p>cercle (présentation du travail à réaliser et liens avec les connaissances antérieures) : oral</p> <p>2^{ème} phase :</p> <p>-travail individuel avec outil métacognitif (« Qu'est-ce que j'ai à faire ? ») PARTIE APL</p> <p>3^{ème} phase :</p> <p>-travail individuel avec outil métacognitif (« Stratégies ») PARTIE APL</p> <p>4^{ème} phase :</p> <p>-travail individuel avec outils métacognitifs (« Qu'est-ce que j'ai à faire ? » ; « Stratégies ») ET avec fiches/supports 1 et 2 en vue de construire un aide-mémoire PARTIES APL et OUTILS</p> <p>Au fur et à mesure de la progression dans les étapes vers l'atteinte des objectifs, travail individuel sur outil métacognitif (« Guide d'autocontrôle et d'autoévaluation de l'APL ») : compléter le tableau/guide PARTIE APL</p> <p>5^{ème} phase : autoévaluation :</p> <p>-aspect motivationnel : ressenti</p> <p>-aspect métacognitif : façon(s) d'atteindre les objectifs de l'activité PARTIE AUTOEVALUATION</p>
APL 5	<p>1^{ère} phase :</p> <p>cercle (présentation du travail à réaliser et liens avec les connaissances antérieures) : oral</p> <p>2^{ème} phase :</p> <p>-travail individuel avec outil métacognitif (« Qu'est-ce que j'ai à faire ? ») PARTIE APL</p> <p>-partage d'idées en petits groupes sur outil métacognitif (« Qu'est-ce que j'ai à faire ? ») PARTIE APL</p> <p>3^{ème} phase :</p> <p>-travail individuel avec outil métacognitif (« Stratégies ») PARTIE APL</p> <p>-partage d'idées en petits groupes sur outil métacognitif (« Stratégies ») PARTIE APL</p> <p>4^{ème} phase :</p> <p>-travail individuel avec outils métacognitifs (« Qu'est-ce que j'ai à faire ? » ; « Stratégies ») ET avec fiches/supports 1 et 2 en vue de construire une carte sémantique PARTIES APL et OUTILS</p> <p>Au fur et à mesure de la progression dans les étapes vers l'atteinte des objectifs, compléter outil métacognitif (« Guide d'autocontrôle et d'autoévaluation ») PARTIE APL</p> <p>-partage d'idées en petits groupes sur outils métacognitifs (« Qu'est-ce que j'ai à faire ? » ; « Stratégies » ; « Guide d'autocontrôle et d'autoévaluation de l'APL ») ET sur fiches/supports 1 et 2 PARTIE APL et OUTILS</p> <p>5^{ème} phase : autoévaluation :</p> <p>-aspect motivationnel : ressenti (difficultés ? Besoin d'aide ?)</p> <p>-aspect métacognitif : façon(s) d'atteindre les objectifs de l'activité PARTIE AUTOEVALUATION</p>
APL 6	<p>1^{ère} phase :</p> <p>cercle (présentation du travail à réaliser et liens avec les connaissances antérieures) : oral</p> <p>2^{ème} phase :</p>

	<p>-travail individuel avec outils métacognitifs présentés un peu différemment (« fiches AVANT, PENDANT, A LA FIN ») et outil métacognitif (« Guide d'autocontrôle et d'autoévaluation de l'APL ») ainsi qu'avec fiches/supports 1 et 2 PARTIE APL et OUTILS ; progressivement, construction de la carte sémantique PARTIE APL</p> <p>-partage des idées en petits groupes sur outils métacognitifs et sur carte sémantique construite individuellement PARTIE APL</p> <p>3^{ème} phase : autoévaluation : -aspect motivationnel : ressenti -aspect métacognitif : façon(s) d'atteindre les objectifs de l'activité PARTIE AUTOEVALUATION</p>
APL 7	<p>1^{ère} phase : cercle (mise en commun des idées à propos de la compréhension des objectifs de l'activité ET des stratégies à mettre en œuvre pour tenter d'atteindre ceux-ci) + synthèse écrite PARTIE APL ; présentation du travail à réaliser et liens avec les connaissances antérieures : oral</p> <p>2^{ème} phase : travail individuel : construction progressive de la carte sémantique avec utilisation des outils métacognitifs et cognitifs des activités précédentes PARTIES APL et OUTILS</p> <p>3^{ème} phase : autoévaluation : -aspect motivationnel : ressenti par rapport au travail accompli -aspect métacognitif : façon(s) d'atteindre les objectifs de l'activité PARTIE AUTOEVALUATION</p>
APL 8 + QAPL 2	<p>1^{ère} phase : cercle (présentation du travail à réaliser et liens avec les connaissances antérieures) : oral</p> <p>2^{ème} phase : travail individuel avec outils métacognitifs (« fiches AVANT, PENDANT, A LA FIN » ; « Guide d'autocontrôle et d'autoévaluation de l'APL » ; QAPL) ainsi qu'avec outils cognitifs PARTIES APL et OUTILS ; progressivement, construction de la carte sémantique PARTIE APL</p> <p>3^{ème} phase : autoévaluation : -aspect motivationnel : ressenti -aspect métacognitif : façon(s) d'atteindre les objectifs de l'activité PARTIE AUTOEVALUATION</p>
2 ^{ème} ENTRETIEN D'EXPLICITATION	

Légende :

- en noir : modalités de travail (individuel, en petits groupes, en cercle)
- en vert : synthèses écrites des « bonnes pratiques » observées (annexe 19) ET synthèse orale des compilations des résultats du QAPL 1
- en rouge : références au « Cahier de MES apprentissages » et à son contenu (annexe 5)
- en bleu : fiches réflexives (= outils d'accompagnement métacognitifs écrits) (annexe 12)
- en orange : fiches/supports (= outils informatifs) (annexes 15-16-17-18)
- en mauve : entretien d'explicitation (=outil d'accompagnement métacognitif oral) (annexe 13)

Tableau 4 : synthèse des étapes au fil des activités d'APL

Les détails sur chacune des étapes de ce « scénario » tout au long des huit APL sont, eux, explicités à **l'annexe 8**. Quant aux informations concernant les dates, la durée et le nombre de séances d'APL, elles sont présentées à **l'annexe 9**.

Le dispositif imaginé, et le « Cahier de MES apprentissages » qui en fait partie, a donc pour objectifs, d'une part, de soutenir l'élève dans son processus d'autorégulation de l'APL et, d'autre part, de recueillir des données sur ses perceptions, sur son degré d'autorégulation pendant le processus d'APL et sur sa performance. Précisément, nous voudrions vérifier si le « Cahier de MES apprentissages » en tant qu'outil métacognitif aide l'élève à mieux apprendre à apprendre par la lecture. Pour répondre à ces deux objectifs, nous avons placé le modèle « Apprendre en lisant » au cœur de notre démarche de soutien tout comme au cœur de notre démarche de recueil de données. Vous pouvez d'ailleurs visualiser les liens entre nos deux démarches et le modèle dans le tableau 5.

« Modèle apprendre en lisant »		Composantes du processus APL :								
		Connaissances antérieures	Motivation et émotions	Interprétation des exigences de l'activité	Objectifs (personnels)	Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage				Stratégies cognitives
Situation d'apprentissage par la lecture		Processus d'apprentissage par la lecture de l'élève								
<ul style="list-style-type: none"> Activités d'apprentissage par la lecture proposées Occasion d'apprendre par la lecture Textes choisis Domaines d'apprentissage sollicités 		<ul style="list-style-type: none"> Ses connaissances antérieures Sa motivation et ses émotions 	<ul style="list-style-type: none"> Son interprétation des exigences de l'activité Ses objectifs personnels 	<ul style="list-style-type: none"> Ses stratégies d'autorégulation - Planification Ses stratégies cognitives 	<ul style="list-style-type: none"> Ses stratégies d'autorégulation - Contrôle Autoévaluation Sa performance 	<ul style="list-style-type: none"> Ses stratégies d'autorégulation - Ajustement 				
Sources : adaptation de Butler et Cartier (2004,2005), Cartier (1997,2006), Cartier et Butler (2004a) et Cartier et Tardif (2000)										
Démarche / dispositif d'accompagnement de "l'apprendre à apprendre par la lecture" Outils pour l' (c) apprentissage "Apprendre à apprendre"	QAPL	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Qu'est-ce que j'ai à faire ?			X		X				
	Stratégies					X				X
	Guide d'autocontrôle et d'autoévaluation			X			X	X	X	
	Autoévaluations	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	« Avant »			X	X	X				X
	« Pendant »						X	X	X	
	« À la fin »						X	X	X	
	Entretien explicitation			X	X	X	X	X		X
	Technique de soulignement (fiche/outil 1)									X
Organisateur graphique appelé « carte sémantique » (fiche/outil 2)									X	
Travail en petits groupes (fiche/outil 3)			X		X				X	
« Informations utiles... »			X							
Démarche / dispositif de recueil des données Outils de mesure	QAPL	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Qu'est-ce que j'ai à faire ?			X		X				
	Stratégies					X				X
	Guide autocontrôle			X			X	X	X	
	Autoévaluation	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Avant			X	X	X				X
	Pendant						X	X	X	
	À la fin						X	X	X	
	Entretien explicitation			X	X	X	X	X		X
	Textes informatifs (articles du JDE)									X
Cartes sémantiques créées individuellement									X	
Résultats académiques en savoir lire										
Questions générales d'introduction à l'APL										

Tableau 5 : synthèse des liens entre les "outils" de soutien de l'APL, les "outils" de recueil des données et le modèle "Apprendre en lisant"

6.3 Méthode de recueil des données (outils de mesure)

Dans cette partie, nous situerons d'abord les outils de mesure utilisés par rapport aux trois axes repris dans notre partie « Hypothèses ». Nous expliquerons ensuite ces outils, les références de chacun d'entre eux et leur utilité. Nous insistons sur le fait que le but de notre recherche étant de comprendre l'évolution du cheminement des apprenants, nous comptons récolter un maximum de données qualitatives. Néanmoins, nous collecterons et traiterons aussi des données quantitatives.

6.3.1 L'axe motivationnel

- Le questionnaire d'apprentissage par la lecture (QAPL)

Ce questionnaire autodéclaré tiré du site de Sylvie Cartier (2016) (**annexe 10**) nous permettra d'obtenir des réponses sur les perceptions qu'ont les apprenants de leur processus d'apprentissage et sur ce qu'ils pensent de l'apprentissage par la lecture (APL). Ce questionnaire permet donc de visualiser comment ils pensent s'engager dans cette situation d'APL. Ces données sont importantes à collecter puisque, comme nous l'avons souligné dans notre revue de la littérature, les perceptions risquent d'influencer l'engagement dans les activités.

Ce questionnaire, qui a été validé, comporte vingt-deux questions qui portent chacune sur des composantes du processus d'APL. Pour chacune d'elles, les élèves sont invités à répondre à une série d'items en vue de mettre en avant leurs perceptions, en vue de s'autoévaluer pour se faire une idée de leurs perceptions de l'activité et de la démarche effectuée pour la réaliser. Les items qui sont associés aux questions portent sur différents aspects. Les élèves répondent à chacun des items à l'aide d'une échelle de fréquence de quatre niveaux : presque jamais, parfois, souvent, presque toujours.

La passation s'est déroulée en classe lors de deux périodes de cours, en décembre et en juin, de l'année scolaire 2016-2017. Pour répondre aux questions, les élèves devaient se référer aux phases « Avant, pendant et après » du processus d'APL. Celui-ci ayant servi de prétest et de post-test à notre recherche, nous souhaitons ainsi nous pencher par la suite sur l'évolution/la progression des apprenants entre les deux tests.

En ce qui concerne l'axe motivationnel, nous traiterons les données des composantes du processus d'APL et les items s'y référant :

- la motivation (perception de compétence de l'activité) : items 5 ; 8a à 8d
- la motivation (perception de la contrôlabilité de l'activité) : item 6
- la motivation (perception de la valeur de l'activité) : items 8^e à 8j ; 9
 - L'autoévaluation des séances d'APL (ressenti en fin de séance)

Régulièrement, les élèves ont pris du recul par rapport au processus d'APL et ont laissé des traces écrites de leur ressenti dans le « Cahier de MES apprentissages ». Nous avons envisagé ce moment d'arrêt dans le but de « prendre la température » sur leurs émotions et d'intervenir sur celles-ci si nécessaire afin de prévenir un *biais négatif* comme nous l'avons mentionné dans les points 1.1.1 et 2.1.1 de notre revue de la littérature.

Vous pouvez trouver la question de réflexion à l'**annexe 11**.

6.3.2 L'axe (méta)cognitif

- Le questionnaire d'apprentissage par la lecture (QAPL)

Pour cet axe, comme pour l'axe motivationnel, la passation du questionnaire s'est déroulée sur deux périodes de cours, en décembre et en juin, de l'année 2016-2017. Nous avons également utilisé le questionnaire pour le prétest et le post-test en vue d'observer l'évolution du « portrait » des apprenants. En ce qui concerne l'axe (méta)cognitif, nous récolterons et traiterons les données de certaines composantes du processus d'APL et les items s'y référant :

- l'interprétation des exigences de l'activité : item 10
- les objectifs poursuivis : item 11
- les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (planification) : item 12
- les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (contrôle) : item 14
- les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (ajustement) : item 15
- les stratégies d'autorégulation des émotions, de la motivation : items 7, 16, 17,20
- les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (autoévaluation) : item 18
- les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (les critères de performance) : item 19
- la mise en œuvre des stratégies cognitives : item 13

- Les fiches réflexives (inspirées de Cartier et Théorêt, 2004)

Tout au long du processus d'APL, les élèves seront amenés à réfléchir sur leur démarche de travail, sur les choix à effectuer en vue de répondre au mieux aux exigences de la situation d'APL proposée. Cette réflexion aura lieu à trois moments précis : avant-pendant-après. Nous pouvons établir ici le lien avec la structure du questionnaire d'APL évoquée précédemment. En effet, les élèves devront envisager la planification de l'activité (avant), des stratégies de contrôle de celle-ci (pendant) et des stratégies d'ajustement et d'autoévaluation (après). Ils devront aussi se pencher sur les stratégies cognitives utiles à mettre en œuvre en vue de l'atteinte des objectifs prévus ; il s'agit ici des stratégies de sélection, de répétition, d'élaboration et d'organisation. Les fiches réflexives, tout comme le questionnaire, seront donc complétés au rythme de l'avancement de l'activité, dans la suite logique du déroulement des étapes de celle-ci. La situation d'APL singulière proposée dans ce cadre alliant un va-et-vient entre action et réflexion permettra, nous l'espérons, de conscientiser les élèves qui maîtrisent déjà le processus d'apprentissage par la lecture (APL) mais intuitivement. Quant à ceux qui sont dans le flou et qui restent sur la dimension ordinaire des tâches, il s'agira de les conscientiser au sens d'une telle démarche.

Vous pouvez trouver un exemplaire des fiches dans le « Cahier de Mes apprentissages » (**pièce jointe**) et également à l'**annexe 12**.

- L'entretien d'explicitation

Lors de notre intervention, nous avons proposé deux moments d'entretien individuel avec les élèves. Romainville parlera, lui, de « pauses métacognitives » (Romainville, 2007, p. 13). Les élèves ont été invités, à deux reprises, à exprimer oralement les démarches entreprises, les choix de stratégies opérés en vue de l'atteinte des objectifs définis au départ de l'activité d'APL. Ainsi, après la troisième et après la huitième activités, nous avons amené chaque apprenant vers « la mise en mots, après coup, du déroulement de sa propre action » (Balas-Chanel, 2002, p. 1). D'une certaine manière, l'objectif de cet entretien rejoint celui des fiches réflexives puisque les élèves ont l'occasion de verbaliser les étapes du déroulement de leur activité d'APL. Toutefois, l'un propose de passer par l'écrit (les fiches réflexives) et oblige les élèves à s'arrêter pendant le travail tandis que l'autre se tourne vers une approche oralisée et permet de prendre du recul sur la tâche accomplie après le déroulement de celle-ci (l'entretien d'explicitation).

La technique de l'entretien, développée par Pierre Vermersch, et qui est en général utilisée dans divers cadres, sera donc abordée ici dans le cadre pédagogique en vue « d'accompagner les élèves dans leur apprentissage et dans la construction d'outils métacognitifs » (Balas-Chanel, 2002, p. 1). Cette technique nous paraît intéressante pour trois raisons. Tout d'abord, elle est complémentaire aux écrits des élèves. En effet, la langue française n'étant pas la langue maternelle de la majorité des élèves de notre classe, il n'est pas toujours aisé pour eux d'exprimer clairement leurs pensées. Ensuite, l'entretien individuel avec l'enseignant amène l'élève à approfondir ses propos en lien avec les décisions prises lors de l'action; ce qui donne l'occasion à l'enseignant d'être mieux informé sur la manière d'apprendre de son élève. Enfin, l'élève, lui aussi, s'informe progressivement sur son propre processus.

Par cette entreprise, qui nous semble utile dans la mesure où elle pourrait apporter des éléments supplémentaires à ceux obtenus par les fiches réflexives, d'une part, nous espérons récolter des informations plus complètes sur la compréhension du raisonnement de l'élève et, d'autre part, comme pour les fiches réflexives, nous avons pour finalité de conscientiser l'apprenant sur les contrôles métacognitifs et sur les stratégies d'apprentissage utiles à mettre en place lors d'activités d'APL. Entreprise qui, nous pourrions l'espérer, motivera les élèves dans leur conquête de l'apprentissage par la lecture en toute autonomie.

Nous avons présenté cet entretien après la troisième activité afin de laisser du temps à l'élève pour entrer dans cette nouvelle pratique. En effet, nous travaillons dans un contexte de maîtrise progressive et les acquisitions prennent donc du temps. Nous l'avons à nouveau proposé en fin d'intervention, lors de la huitième activité, avec l'intention d'évaluer les progrès éventuels réalisés par les apprenants.

Vous pouvez consulter le canevas de l'entretien en **annexe 13**.

- L'autoévaluation des séances d'APL (façon d'atteindre les objectifs)

Régulièrement encore, les élèves ont pris du recul par rapport à leur manière de comprendre et/ou d'apprendre. Pour ce faire, ceux-ci ont rédigé quelques lignes en fin de séance dans le « Cahier de MES apprentissages ». Par l'organisation de cet exercice, nous espérons aider les élèves à faire le point sur leurs connaissances, à prendre conscience de celles-ci et à rebondir pour la suite en fonction de leurs constatations.

Vous pouvez consulter la question de réflexion à l'**annexe 11**.

6.3.3 L'axe des performances

- Les textes informatifs

Pour notre recherche, le choix des textes informatifs a été déterminé assez rapidement suite à leur utilisation fréquente au cycle supérieur de l'enseignement primaire. Et, comme le dit Sylvie Cartier, c'est aussi « le texte le plus utilisé pour apprendre en lisant » (Cartier S. C., 2007, pp. 15-16). Plus concrètement, nous avons opté pour le **Journal des enfants (JDE)** qui était déjà entré dans notre classe auparavant et qui, chaque fois, motivait les élèves. En effet, chaque semaine, nous le recevons et nous organisons diverses activités avec l'idée de manipuler celui-ci sous différents angles que vous pouvez consulter à l'**annexe 2**. Dans l'idée du prolongement de ce qui était déjà mis en place les années antérieures, nous avons décidé d'entrer dans l'APL afin de mieux outiller les élèves, pour qu'ils puissent apprendre en lisant de manière efficace et qu'ils s'engagent dans un processus de formation. Les articles du JDE semblaient donc convenir pour notre projet puisque, après analyse de ceux-ci, les critères de qualité d'un texte proposés par Cartier : « le contenu du texte, l'écriture du texte, l'adaptation du texte à l'élève » correspondaient en grande partie à notre choix. Nous mettons en avant toute l'importance d'analyser la situation d'apprentissage, en l'occurrence les textes ici, avant d'entamer le travail avec les élèves. Pour illustrer ce dernier propos, nous vous proposons de découvrir, d'une part, les textes sélectionnés par les élèves et l'enseignante à l'**annexe 14** ainsi qu'une analyse de ceux-ci dans le Tableau 3 : analyse de la situation d'APL pour notre intervention, mise en pratique .



Au travers des articles que les élèves ont dû s'approprier, nous avons l'intention d'observer concrètement la stratégie cognitive de sélection que les élèves ont déployée pour atteindre l'objectif 2 de l'activité. Pour les aider dans cette tâche, nous leur avons fourni la fiche/outil 1 « Technique du soulignement » qui se trouve dans le « Cahier de MES apprentissages » ou à l'**annexe 15**. La technique du soulignement que nous avons présentée aux élèves a d'abord été inspirée de la définition suivante : « Le soulignement sert à marquer les éléments importants d'un texte à l'aide des lignes ou d'autres symboles graphiques » (Richardson & Morgan, 1994 ; Weiner & Bazerman, 1997, cités par Cartier & Théorêt, 2004). Cette technique a ensuite pris une tournure plus pratique que l'on retrouve sur la fiche/outil 1 (**annexe 15**) et qui

est inspirée des consignes de procédure suggérées par Weiner et Bazerman (Weiner & Bazerman, traduction libre, 1997, cités par Cartier & Théorêt, 2004). Ces consignes nous serviront de critères de base pour l'évaluation des performances des élèves. Vous pouvez consulter cette liste de critères en **annexe 15**.

Pour terminer ce point, nous voudrions attirer l'attention sur le fait que, même si les élèves sont soutenus dans leur travail, il n'en reste pas moins qu'un certain nombre d'entre eux pourrait rencontrer des difficultés lors de cette tâche de soulignement. Comme le dit Jones, certains élèves « n'ont pas les capacités suffisantes pour lire les textes qui leur sont présentés » (Jones, 1983, cité par Cartier & Théorêt, 2004, p. 13). Cet auteur met aussi en avant que « ces élèves présentent des désavantages à un ou plusieurs niveaux, soit intellectuel, socio-économique ou éducatif ». Nous veillerons donc à rester vigilante vis-à-vis de cet aspect.

- La carte sémantique

La carte sémantique s'inscrit dans un concept plus large que l'on nomme « organisateur graphique ». Par rapport à ce dernier, nous retiendrons la définition suivante: c'est « un arrangement spatiovisuel de données contenant des mots ou des énoncés liés graphiquement de façon pertinente » (Lovitt & Horton, traduction libre, 1994, cités par Cartier & Dumais, 2004, p. 43). Dans le cas de notre pratique, nous nous sommes plus précisément penchée sur la mise en œuvre de cette stratégie d'organisation inspirée de Richardson et Morgan (Richardson & Morgan, 1994, cités par Cartier & Dumais, 2004, p. 60). Ces auteurs suggèrent de suivre une procédure que nous avons résumée dans la fiche/outil 2 « Organisateur graphique appelé carte sémantique » (**annexe 16**) de notre « Cahier de MES apprentissages ».

But de son utilisation dans notre mémoire

Au niveau pédagogique, nous pourrions voir plusieurs intérêts à son utilisation en classe et plus spécifiquement dans le cadre de notre recherche. Le premier nous renvoie à l'idée que la réalisation d'un organisateur graphique, en l'occurrence la carte sémantique dans notre cas, permet de mobiliser des stratégies cognitives « peu utilisées par les élèves » mais « pertinentes pour l'apprentissage signifiant » (Cartier & Dumais, 2004, p. 44). Un second intérêt réside dans le fait que cette stratégie constitue une aide à l'organisation des connaissances et à leur structuration, et ce, peu importe le domaine d'apprentissage sollicité. Nous pourrions alors parler de transfert de

compétences d'un domaine à un autre dans le but d'acquérir des connaissances. Un troisième intérêt, assez général, comme le deuxième d'ailleurs, inciterait l'élève à acquérir une méthode de travail. A ce sujet, les Socles de compétences évoquent les compétences transversales à maîtriser progressivement tout au long du cursus scolaire et qui pourraient trouver un prolongement ultérieurement encore ; il s'agit par exemple de réfléchir sur ses « démarches mentales » et sur ses « manières d'apprendre » (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2006, pp. 8-9). Ainsi, au-delà de l'acte technique de construction et du produit fini que représente la carte sémantique (troisième objectif à atteindre pour les élèves dans notre recherche), nous devons entrevoir autre chose comme performance, à savoir celle de la pertinence de la démarche de l'élève pour atteindre ce troisième objectif en s'aidant des deux premiers. Nous devons donc être attentive aux comportements, aux stratégies qui traduisent un apprentissage chez lui. Pour résumer, la carte sémantique n'est en fait ici qu'un moyen pour amener l'élève à parcourir les étapes d'un cheminement métacognitif/ d'un processus menant progressivement à l'APL autorégulé et à la prise de conscience des étapes de celui-ci.

Caractéristiques de son utilisation

Nous avons proposé de réaliser une version manuscrite des différentes cartes sémantiques. Les élèves en ont été les premiers destinataires. En effet, ces cartes leur ont permis de réfléchir à l'organisation de leurs idées élaborées suite à la lecture d'articles du JDE et à la compréhension de ceux-ci. Pour évoluer dans cette tâche, les élèves ont toujours dû réfléchir seuls préalablement pour ensuite ponctuellement partager le fruit de leur travail en petits groupes (co-construction). La fiche/outil 2 (outil visuel et explicatif) était également à leur disposition pour soutenir leur démarche.

Critères de qualité de la carte sémantique

Pour rappel, dans notre recherche, la carte sémantique est, entre autre, un « produit fini » (troisième objectif à atteindre en s'aidant des deux premiers). Donc, nous voulons signifier ici que les élèves devraient utiliser des stratégies cognitives de répétition (ex. relire une section du texte), de sélection (ex. chercher à souligner des idées dans l'article), d'élaboration (ex. résumer) avant d'envisager celles d'organisation (ex. structurer les idées utiles à retenir dans un organisateur graphique comme la carte sémantique ou carte conceptuelle). Pour juger de la qualité des cartes sémantiques individuelles des élèves de notre classe, nous avons opté pour le choix des critères repris

dans la fiche/outil 2 de notre « Cahier de MES apprentissages » et que nous avons organisés dans une grille d'évaluation (**annexe 16**).

- Les résultats académiques.

Le tableau présenté en **annexe 1** reprend les résultats en savoir lire des quinze élèves sur une période de deux années scolaires (2015-2016 ; 2016-2017). Il nous sera utile pour la visualisation de données objectives. Celles-ci nous apporteront une information supplémentaire aux données récoltées dans le « Cahier de MES apprentissages » des élèves.

6.4 Types(s) d'analyse(s) envisagée(s) avec les outils de mesure

Dans cette partie, nous décrivons brièvement le type d'analyse que nous comptons réaliser avec les différents outils de mesure présentés dans le point 6.3; une analyse plus détaillée et de même structure sera réalisée, elle, lors de l'analyse des résultats. Nous allons, d'une part, organiser nos données en fonction des trois axes qui tiennent lieu de fil conducteur de notre mémoire : les axes motivationnel, (méta)cognitif et de la performance. D'autre part, nous envisagerons l'analyse sous deux angles : d'une part, celui de l'évolution de l'ensemble de la classe entre le prétest et le post-test afin de dresser des catégories de « portraits » d'apprenants et, d'autre part, celui de l'évolution de trois élèves qui ont retenu notre attention suite à notre analyse du prétest et du post-test. Nous tenterons de comprendre et d'expliquer le cheminement de chacun d'entre eux.

6.4.1 L'axe motivationnel

- Evolution des perceptions (de compétence, de contrôlabilité et de la valeur de la tâche) des élèves par rapport aux activités d'APL entre le prétest et le post-test

Nous baserons nos observations sur la comparaison des réponses des questionnaires du prétest et du post-test. Pour ce faire, nous exploiterons principalement des données quantitatives.

Evolution des résultats pour l'ensemble de la classe

Nous voudrions comparer les réponses du questionnaire du prétest et du post-test et rendre compte de l'évolution des élèves entre les deux tests par rapport à l'axe motivationnel. Ainsi, nous évaluerons l'évolution de la classe et de chacun des élèves. Cette évolution exprimera la différence du ressenti des élèves entre le prétest et le post-test pour chacune des composantes du

processus d'APL. Par item, lorsque la question est directe, une estimation « presque jamais » sera évaluée à 0 ; une estimation « parfois » sera évaluée à 1 ; une estimation « souvent » sera évaluée à 2 ; une estimation « presque toujours » sera évaluée à 3. Par contre, lorsque la question est inversée, le score de 3 sera attribué aux réponses « presque jamais » et le score 0 sera attribué aux réponses « presque toujours ». Pour une composante comprenant n items, nous ferons la somme de chacun des scores attribués aux réponses des items. Un pourcentage sera alors déduit en divisant cette somme par le score maximum pouvant être obtenu pour l'ensemble de ces items. Cette opération sera réalisée, d'une part, pour le prétest et, d'autre part, pour le post-test. La différence entre les deux tests exprimera l'évolution dans chacune des composantes du processus pour la classe et par élève. Vous pouvez trouver les résultats de la classe sous forme de tableaux à l'**annexe 10**. Cette opération sera davantage détaillée dans notre partie «Analyse des résultats ».

La figure 10 explicite cette quantification et l'analyse des données recueillies.

QAPL1				QAPL2			
		score	E1	E2			
Item8e	Presque jamais	0			Item 8e	Presque jamais	0
	Parfois	1				Parfois	1
	Souvent	2		1		Souvent	2
	Presque toujours	3	1			Presque toujours	3
Item8f	Presque jamais	3			Item 8f	Presque jamais	3
	Parfois	2				Parfois	2
	Souvent	1	1	1		Souvent	1
	Presque toujours	0				Presque toujours	0
Item8g	Presque jamais	0			Item 8g	Presque jamais	0
	Parfois	1				Parfois	1
	Souvent	2		1		Souvent	2
	Presque toujours	3	1	1		Presque toujours	3
Item8h	Presque jamais	3			Item 8h	Presque jamais	3
	Parfois	2				Parfois	2
	Souvent	1	1	1		Souvent	1
	Presque toujours	0				Presque toujours	0
Item8i	Presque jamais	0			Item 8i	Presque jamais	0
	Parfois	1				Parfois	1
	Souvent	2	1	1		Souvent	2
	Presque toujours	3				Presque toujours	3
Item8j	Presque jamais	3			Item 8j	Presque jamais	3
	Parfois	2		1		Parfois	2
	Souvent	1				Souvent	1
	Presque toujours	0				Presque toujours	0
Item9a	Presque jamais	0			Item 9a	Presque jamais	0
	Parfois	1				Parfois	1
	Souvent	2		1		Souvent	2
	Presque toujours	3	1	1		Presque toujours	3
Item9b	Presque jamais	0			Item 9b	Presque jamais	0
	Parfois	1				Parfois	1
	Souvent	2		1		Souvent	2
	Presque toujours	3	1	1		Presque toujours	3

Questions directes:
Presque toujours = 3

Questions inversées:
Presque jamais = 3

Pour E1 : nombre de score égal à 0 : 1 x 0 = 0
score égal à 1 : 1 x 1 = 1
score égal à 2 : 3 x 2 = 6
score égal à 3 : 2 x 3 = 6
Soit un indice absolu de : 0 + 1 + 6 + 6 = 13
Pour un maximum possible de : 8 items x 3 = 24
Soit un indice relatif de : 13/24 = 54%

Pour E1 : nombre de score égal à 0 : 1 x 0 = 0
score égal à 1 : 0 x 1 = 0
score égal à 2 : 3 x 2 = 6
score égal à 3 : 3 x 3 = 9
Soit un indice absolu de : 0 + 0 + 6 + 9 = 19
Pour un maximum possible de : 8 items x 3 = 24
Soit un indice relatif de : 19/24 = 79%

	QAPL1	E1	E2
0		0	0
1		1	2
2		3	4
3		2	1
#item	indice absolu	13	13
8	indice relatif	54%	54%

	QAPL2	E1	E2
0		0	1
1		0	1
2		3	6
3		3	0
#item	indice absolu	19	13
8	indice relatif	79%	54%

Evolution de l'indice relatif de E1 (QAPL2 - QAPL1) : 79% - 54% = 25%

Evolution	E1	E2	E3	E4	E5	E15	E14	E13	classe
0	0	-1	1	0	1				
1	1	1	-1	0	0				
2	-2	-2	3	0	0				
3	-1	1	-4	1	-2				
indice absolu	0	0	7	-5	0				
indice relatif	54%	54%	29%	71%	35%				
QAPL2	79%	54%	35%	38%	75%				
QAPL2-QAPL1	25%	0%	29%	-12%	40%				
E15						22%			
E14							8%		
E13								29%	
E12									38%
E11									38%
E10									88%
E9									8%
E8									25%
E7									17%
E6									38%
E5									17%
E4									-13%
E3									29%
E2									0%
E1									25%

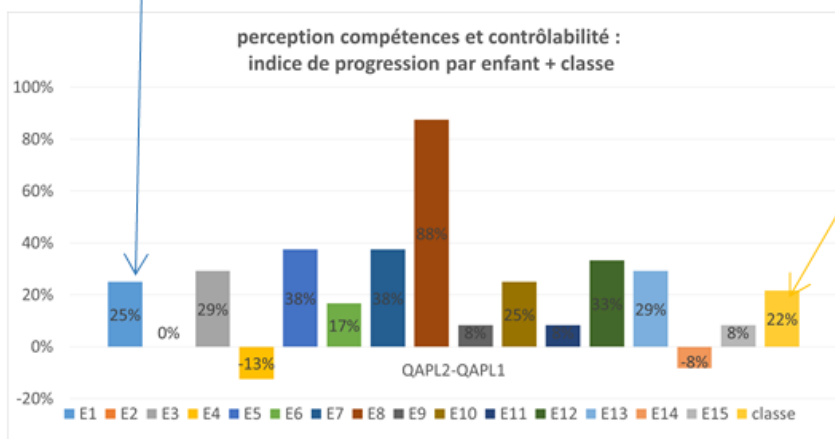


Figure 10 : illustration de la méthode de calcul de l'indice de progression

6.4.2 L'axe (méta)cognitif

Nous baserons nos observations sur la comparaison des réponses des questionnaires du prétest et du post-test. Pour ce faire, nous exploiterons principalement des données quantitatives.

- Evolution de l'autorégulation sur le processus d'APL entre le prétest et le post-test *pour l'ensemble de la classe*

Nous baserons nos observations sur des données quantitatives récoltées à l'aide des questionnaires utilisés pour le prétest et pour le post-test. Nous en établirons une comparaison pour rendre compte de l'évolution entre les deux tests en lien avec l'axe (méta)cognitif. Ainsi, nous évaluerons l'évolution de la classe et de chacun des élèves. Cette évaluation se fera de la même manière que celle envisagée au niveau de l'axe motivationnel. Vous pouvez consulter les résultats sous forme de tableaux à l'**annexe 10**.

6.4.3 L'axe motivationnel ET l'axe (méta)cognitif

- Evolution des perceptions et de l'autorégulation sur le processus d'APL entre le prétest et le post-test *pour l'ensemble de la classe*

Au travers des données quantitatives récoltées à l'aide des résultats des deux tests, nous pourrons, d'une part, dégager une évolution en termes de gains/de progrès et, d'autre part, nous pourrons mettre en évidence trois catégories d'apprenants en regroupant les élèves de profils semblables : les élèves de perceptions « faible », « moyenne » et « élevée ». Les « faibles » sont ceux qui présentent une évolution des perceptions négatives ; les « moyens » sont ceux qui présentent une évolution neutre et les « forts » sont ceux qui présentent une évolution positive. Nous sommes cependant bien consciente que ce choix se base sur des données relativement subjectives. En effet, même si les propositions « presque jamais, parfois, souvent, presque toujours » et leur nuance ont été expliquées aux élèves, l'interprétation qu'ils en font leur est personnelle. Nous sélectionnerons ensuite un élève de chacune des trois catégories retenues en vue d'une étude plus approfondie de ces portraits d'apprenants entre le prétest et le post-test ainsi qu'au fil des séances d'APL (donc durant l'intervention). Les critères de choix des trois élèves sont explicités à l'**annexe 10**.

- Evolution des perceptions et de l'autorégulation sur le processus d'APL entre le prétest et le post-test *pour trois élèves*

Pour chacun des trois élèves retenus, d'abord, nous comparerons les questionnaires du prétest et du post-test par rapport aux axes motivationnel et

méta)cognitif et nous analyserons l'évolution entre ces deux tests. Ensuite, nous repèrerons les items de chaque composante du processus qui semblent pertinents à relever pour mieux comprendre cette évolution au sein de la catégorie définie. Les tableaux de résultats se trouvent à l'**annexe 10**.

- Evolution des perceptions (pas de mesure) et de l'autorégulation sur le processus d'APL durant l'intervention *pour trois élèves*

Nous voudrions souligner ici que, lors de notre analyse de l'évolution des trois élèves, suite à l'intervention mise en place en classe, nous nous appuyerons aussi en grande partie sur des données qualitatives recueillies dans le «Cahier de MES apprentissages» des élèves tout au long des huit interventions. Nous y puiserons des informations sur les composantes du processus d'APL, et cela se fera principalement dans les fiches réflexives (traces écrites), dans les deux entretiens d'explicitation (verbatim) et dans les autoévaluations de fin de séance. Nous analyserons si les choix opérés en vue de l'atteinte des objectifs de l'activité sont pertinents. Toutefois, les propos des élèves ayant été retranscrits dans leur intégralité, nous nous sommes retrouvée confrontée à une quantité d'informations très dense. Il a donc été utile de trouver des « méthodes visant à condenser les données brutes » (Pourtois, 1993, p. 133). Huberman et Miles ont d'ailleurs proposé diverses démarches allant dans ce sens. Ils ont par exemple émis l'idée de créer des tableaux/synthèses d'entretiens réalisés sur le terrain pour ensuite coder les notes en vue d'une classification, d'un découpage en catégories de contenu (Huberman & Miles, s.d., cités par Pourtois, 1993, p. 133). C'est ce mode d'organisation que nous avons retenu pour notre recherche en vue d'une certaine quantification (**annexes 11-12-13**). Pour documenter nos analyses de tableaux, nous avons pris des extraits du cahier des élèves (propos de ceux-ci) et les avons commentés.

Nous sommes bien consciente que les informations fournies par les élèves pourraient être influencées par le biais de désirabilité sociale. En effet, le besoin de donner une image positive de la part de certains d'entre eux aura peut-être joué un rôle dans leurs propos vis-à-vis des choix opérés. D'une part, nous prendrons soin d'en tenir compte en expliquant aux élèves l'intérêt que nous porterons à leurs réflexions et, d'autre part, nous leur expliquerons que les bonnes réponses sont leurs réponses, excluant ainsi toutes notes.

6.4.4 L'axe des performances

- Evolution de la mise en œuvre de la stratégie cognitive de sélection utile à l'APL *pour trois élèves*

En lien avec le deuxième objectif déterminé pour les différentes activités d'APL, nous examinerons la stratégie cognitive de sélection mise en œuvre par les élèves. Ainsi, nous analyserons les traces écrites laissées par ceux-ci dans les textes pour pouvoir visualiser cette stratégie. Vous pouvez trouver ces traces en **annexe 15**.

- Evolution de la mise en œuvre de la stratégie cognitive d'organisation utile à l'APL *pour trois élèves*

Le dernier objectif à atteindre (le troisième), qui concerne la stratégie cognitive d'organisation, et dont la carte sémantique à réaliser en est le reflet visible, sera évalué dans ce point. Ainsi, nous analyserons les quelques cartes individuelles construites par ces trois élèves en lien avec les critères de qualité que nous avons explicités précédemment au point 6.3.3 et qui se trouvent à l'**annexe 16**. Les cartes sémantiques des trois élèves se trouvent, elles aussi, à l'**annexe 16**.

- Evolution des résultats académiques en savoir lire au fil de deux années scolaires (2015-2016 ; 2016-2017) : prises d'indices sur quatre périodes *pour la classe et donc pour les trois élèves sélectionnés*

	Janvier 2016 Résultats /30	Juin 2016 Résultats /30	Janvier 2017 Résultats /30	Juin 2017 (CEB) Résultats /30
E1	12	15.5	17	15.5
E2	/	/	22	23.5
E3	17	10.5	18	22
E4	21	20.5	23	22.5
E5	17	19	19	16
→ E6	21.5	25	26.5	23.5
E7	23.5	26	28.5	27.5
E8	15	17.5	22.5	23
E9	9	16	18	18
E10	13.5	18	19.5	19
→ E11	12.5	16	15	16
E12	16.5	22.5	23.5	23.5
→ E13	14.5	16	20.5	20.5
E14	19	19.5	21.5	24
E15	21	25	27	24.5

Tableau 6 : résultats académiques en savoir lire pour l'ensemble de la classe

Ce tableau nous apporte des données objectives concernant l'évolution des résultats des apprenants en savoir lire. Les compétences travaillées dans ce domaine sont référencées dans le programme de langue française du cycle 4 de l'enseignement catholique fondamental.

7 SYNTHÈSE : QUESTION DE RECHERCHE - HYPOTHÈSES - OUTILS - TYPE D'ANALYSE ENVISAGÉ AVEC LES OUTILS

Dans le tableau 7, nous reprenons de manière synthétique les liens entre notre question de recherche, les hypothèses que nous avons formulées au point 5, les outils de mesure explicités au point 6.3 ainsi que le type de données que nous comptons récolter et traiter à l'aide de ces outils et qui sont détaillées au point 6.4.

Question de recherche « Quel est l'impact (progrès) constaté (visible) du « Cahier de MES apprentissages » sur les perceptions de l'élève, sur son degré d'autorégulation pendant le processus d'apprentissage par la lecture ? et sur sa performance ?		
t	OUTILS UTILISES	TYPES DE DONNEES RECOLTEES/TRAITÉES
AXE MOTIVATIONNEL		
Hypothèse 1 Nous observerons une évolution de la perception de compétence par rapport au processus d'APL.	QAPL (item 5 ; items 8a à 8d) (annexe10)	Voir comment évolue la perception de compétence entre le prétest et le post-test : -pour l'ensemble de la classe -pour trois élèves (un de chacune des catégories définies précédemment au point 8.3.1. : un « faible », un « moyen », un « fort » ; enfants choisis sur base de leur progression entre les deux QAPL)
Hypothèse 2 Nous observerons une évolution de la perception de contrôlabilité par rapport au processus d'APL.	QAPL (item 6) (annexe10)	Voir comment évolue la perception de contrôlabilité entre le prétest et le post-test : -pour l'ensemble de la classe -pour trois élèves
Hypothèse 3 Nous observerons une évolution de la perception de la valeur de la tâche par rapport au processus d'APL.	QAPL (items 8e à 8j ; item 9) (annexe10)	Voir comment évolue la perception de la valeur de la tâche entre le prétest et le post-test : -pour l'ensemble de la classe -pour trois élèves
AXE (META)COGNITIF		
Hypothèse 4 Nous observerons une évolution de l'utilisation déclarée des stratégies d'autorégulation au niveau de l'ajustement des émotions et de la motivation par rapport au processus d'APL	QAPL (items 7, 16, 17 et 20) (annexe10)	Voir comment évoluent les stratégies d'autorégulation des émotions et de la motivation déclarées entre le prétest et le post-test : -pour l'ensemble de la classe -pour trois élèves
	AUTOEVALUATIONS (ressenti) (annexe11)	Voir comment évoluent les stratégies d'autorégulation des émotions et de la motivation au fil des séances d'APL : -pour trois élèves
Hypothèse 5 Nous observerons une évolution de l'autorégulation sur le processus d'APL.	QAPL (items10,11,12, 13,14,15,18,19) (annexe10)	Voir comment évolue l'autorégulation déclarée sur le processus d'APL entre le prétest et le post-test : -pour l'ensemble de la classe -pour trois élèves
	FICHES REFLEXIVES (annexe12) ENTRETIEN D'EXPLICITATION (annexe13)	Voir comment évolue l'autorégulation déclarée sur le processus d'APL au fil des séances : -pour trois élèves Voir comment évolue l'autorégulation déclarée sur le processus d'APL entre la 3 ^{ème} et la 8 ^{ème} intervention : -pour trois élèves
	AUTOEVALUATIONS (façon d'atteindre les objectifs) (annexe11)	Voir comment évolue l'autorégulation déclarée sur le processus d'APL au fil des séances : -pour trois élèves
AXE DES PERFORMANCES		
Hypothèse 6 Nous observerons une évolution de la mise en œuvre de la stratégie cognitive de sélection utile à l'APL.	-ARTICLES DU JDE (annexe15)	Voir comment évolue le « soulignement » dans les articles du JDE en lien avec les critères de qualité établis, et ce, en vue de l'atteinte du deuxième objectif de l'activité. -pour trois élèves
Hypothèse 7 Nous observerons une évolution de la mise en œuvre de la stratégie cognitive d'organisation utile à l'APL.	CARTES SEMANTIQUES INDIVIDUELLES (annexe16)	Voir comment évoluent les cartes sémantiques individuelles en lien avec les critères de qualité établis, et ce, en vue de l'atteinte du troisième objectif de l'activité. -pour trois élèves

Tableau 7 : synthèse : question de recherche – hypothèses – outils - type d'analyse envisagé avec les outils

Analyse des résultats

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats de notre recherche-action. Ceux-ci, pour rappel, seront analysés en fonction des trois axes du fil conducteur de notre mémoire : les axes motivationnel, (méta)cognitif et de la performance. Les résultats seront également présentés selon deux angles : d'une part, celui de l'évolution de l'ensemble de la classe entre le prétest et le post-test et, d'autre part, celui de l'évolution de trois élèves qui ont retenu notre attention suite au traitement des données du prétest et du post-test.

Notre intervention, action de régulation externe par le biais du «Cahier de MES apprentissages», va-t-elle permettre aux élèves, d'une part, de faire évoluer leurs perceptions personnelles (AXE MOTIVATIONNEL) et, d'autre part, d'augmenter leur autorégulation sur le processus d'apprentissage par la lecture (AXE METACOGNITIF) en vue d'une maîtrise progressive de la lecture pour apprendre (AXE DES PERFORMANCES) ? Autrement dit, quel sera l'IMPACT du «Cahier de MES apprentissages» (développement de stratégies) mis en place dans notre classe sur les perceptions personnelles, sur le processus d'autorégulation de l'élève en situation d'apprentissage par la lecture et sur les performances que celui-ci pourrait réaliser en APL ? Il s'agira donc d'abord de s'interroger sur la manière dont les élèves ont perçu, pensé, senti les activités d'APL. Il s'agira d'analyser ensuite si les élèves se sont engagés dans les activités proposées et de déterminer de quelle façon ils l'ont fait. Il s'agira enfin d'évaluer si les élèves ont tous profité de la même manière de ce qui a été mis en place et s'ils ont mieux appris progressivement. Nous tenterons de vérifier cet IMPACT dans le présent chapitre en dressant des profils d'apprenants.

Nous reprendrons chacune de nos **sept hypothèses** et nous examinerons, au fur et à mesure de notre analyse, dans quelle mesure celles-ci se vérifient ou non. Pour ce faire, nous présenterons les données brutes pour les trois variables manipulées (les perceptions personnelles, l'autorégulation sur le processus d'APL et la performance) soit sous forme de graphiques en bâtonnets (pour les hypothèses 1 ; 2 ; 3 ; 4 en partie ; 5 en partie), soit sous forme de texte/synthèse reprenant les données qualitatives relevées dans les fiches réflexives et les entretiens d'explicitation des élèves (pour les hypothèses 4 et 5 en partie), soit sous forme de grilles critériées accompagnées d'extraits de cahiers (pour les hypothèses 6 et 7). De cette

manière, d'une part, nous pourrions visualiser clairement et rapidement les résultats obtenus et, d'autre part, nous pourrions apporter des éléments de réponses aux hypothèses formulées dans la partie 5.

Avant d'entamer notre analyse des résultats et notre vérification des hypothèses, nous voudrions cependant attirer l'attention sur trois points. Le premier concerne la taille de notre échantillon. Celui-ci étant relativement restreint, nous ne pourrions en aucun cas nous permettre de procéder à une généralisation de nos résultats. Le deuxième, lui, nous invite à rester prudente quant à l'interprétation d'une quelconque évolution positive. En effet, nous pourrions d'emblée penser à l'efficacité du dispositif mis en place. Nous tenterons toutefois une approche de l'objectivité, de la causalité en mettant en relief les données récoltées. Enfin, le troisième nous amène à prendre en compte le fait que la majorité des éléments exploités dans le cadre de notre recherche sont des propos d'élèves. Nous devons donc rester vigilante vis-à-vis de la fiabilité de ceux-ci.

8 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

8.1 Evolution entre le prétest et le post-test *pour la classe*

Dans cette partie, nous allons d'abord analyser l'évolution de la classe en lien avec l'ensemble des composantes du processus d'APL (sauf les connaissances antérieures) au niveau de l'axe motivationnel, c'est-à-dire celui des perceptions, entre le prétest et le post-test. Nous examinerons ensuite l'axe (méta)cognitif pour la classe également, et ce, avec la même procédure que pour l'axe précédent. Puis, nous associerons les données des deux axes et présenterons les résultats de la classe en vue de dresser un portrait de l'évolution des quinze élèves entre le prétest et le post-test. Enfin, nous analyserons le cheminement vers notre choix des trois élèves sélectionnés dans chacune des catégories définies.

8.1.1 L'axe motivationnel

Evolution des perceptions (de compétence, de contrôlabilité et de la valeur de la tâche) des élèves par rapport aux activités d'APL entre le prétest et le post-test

- Evolution des résultats *pour l'ensemble de la classe*

Lors de la première activité d'APL, les élèves ont complété un questionnaire concernant la manière dont ils percevaient les activités de ce genre. Ce

questionnaire a également été proposé à la huitième et dernière activité. Nous avons ensuite calculé l'évolution entre les deux tests. Concrètement, nous voulons observer si les perceptions sont en progrès. Nous pouvons visualiser le détail de cette évolution au niveau des perceptions de compétence, de contrôlabilité et de la valeur de la tâche dans les trois graphiques en bâtonnets présentés dans les figures 11, 12 et 13. Dans celles-ci se trouvent des données quantitatives issues des tableaux contenant les données brutes que vous pouvez consulter à l'**annexe 10**. A l'aide de ces données, nous pourrions apporter des éléments de réponses à nos hypothèses 1,2 et 3.

Hypothèse 1 en lien avec l'évolution de la perception de compétence

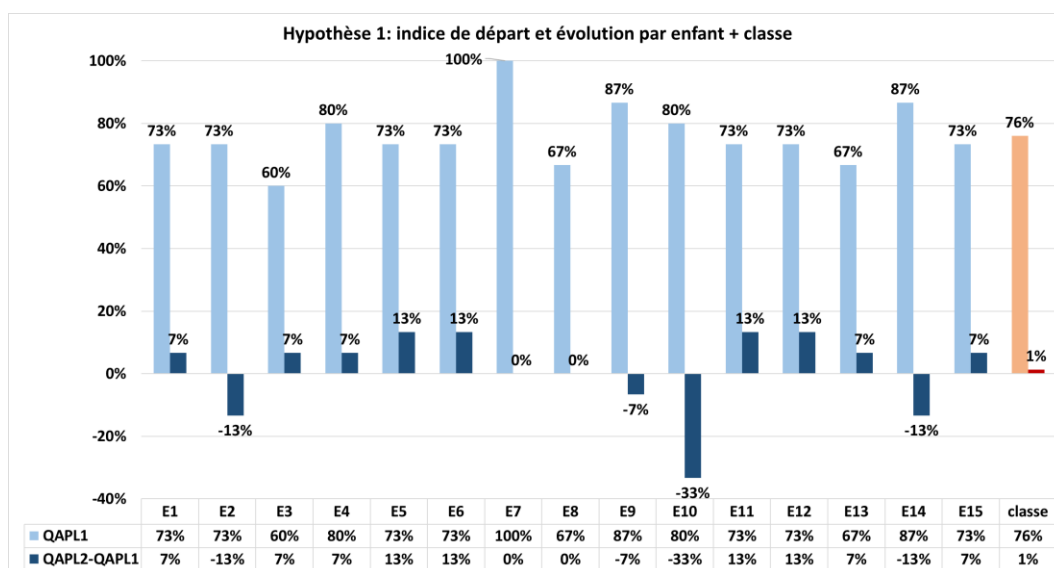


Figure 11 : perception de compétence par élève et moyenne de la classe

En observant la figure 11, nous pouvons remarquer que neuf élèves (E1, E3,E4,E5,E6,E11,E12,E13 et E15) sur les quinze montrent une évolution de la perception de compétence positive. L'évolution de E5,E6,E11,E12 est, elle, particulièrement importante. E7 n'évolue pas dans cette perception; cela pourrait s'expliquer par le fait que l'élève, qui indiquait « presque toujours » à l'item 8a au prétest et qui indiquait encore « presque toujours » au post-test a certainement gardé toute sa confiance puisqu'il se sentait déjà bon au départ. Un élève (E9) montre, lui, plutôt une évolution légèrement négative tandis que trois autres (E2, E10 et E14) évoluent plus négativement encore alors qu'au moment du prétest, ils déclaraient tous pouvoir réussir à apprendre en lisant. Nous pourrions penser que E2 et E14, qui sont de nature plutôt persévérante, n'ont peut-être pas suffisamment pu profiter du dispositif mis en place durant ces quelques mois. L'évolution négative de E10 pourrait, elle, trouver une explication au niveau de l'engagement dans la tâche. Quant à E9, le fait qu'il soit scolarisé depuis peu pourrait expliquer les difficultés qu'il rencontre face à l'écrit. Mais, de manière générale, il est probable que le facteur temps ait joué un rôle dans ces résultats pour certains élèves.

Suite à la description des observations présentées dans la figure 11, nous aurions tendance à confirmer l'hypothèse 1 car, pour une majorité des élèves, nous constatons une évolution positive de la perception de compétence entre les deux tests.

Hypothèse 2 en lien avec la perception de contrôlabilité

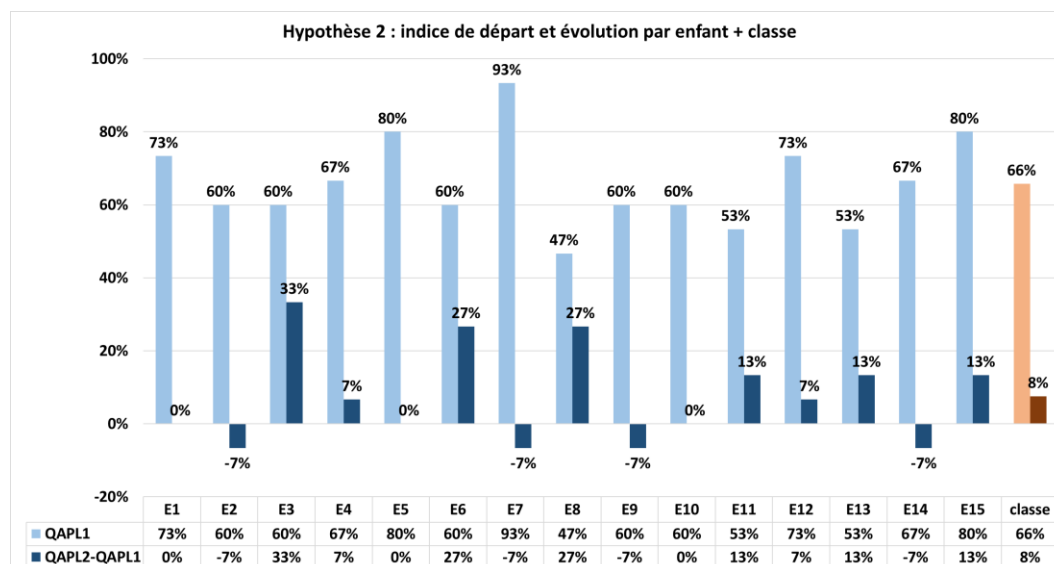


Figure 12 : perception de contrôlabilité par élève et moyenne de la classe

En lisant la figure 12, nous pouvons observer que huit élèves sur les quinze affichent une progression des perceptions positives (E3,E4,E6,E8,E11,E12,E13,E15). Parmi ceux-ci, E3, E6 et E8 montrent un gain nettement supérieur aux autres. L'évolution de trois élèves (E1, E5 et E10) est, elle, neutre. Quant aux élèves E2, E7, E9 et E14, l'évolution de leur perception est légèrement négative. Nous pourrions penser que la plupart des élèves ont senti qu'ils pouvaient contrôler leurs habiletés et que celles-ci ont pu avoir une influence sur le produit de leur travail (la performance). Nous pourrions également penser que ces perceptions positives montrent un certain contrôle du processus d'APL.

Suite aux éléments récoltés pour cette composante, nous aurions tendance à confirmer notre hypothèse 2. En effet, la plupart des élèves manifestent une évolution positive du contrôle de l'activité.

Hypothèse 3 en lien avec la perception de la valeur de la tâche

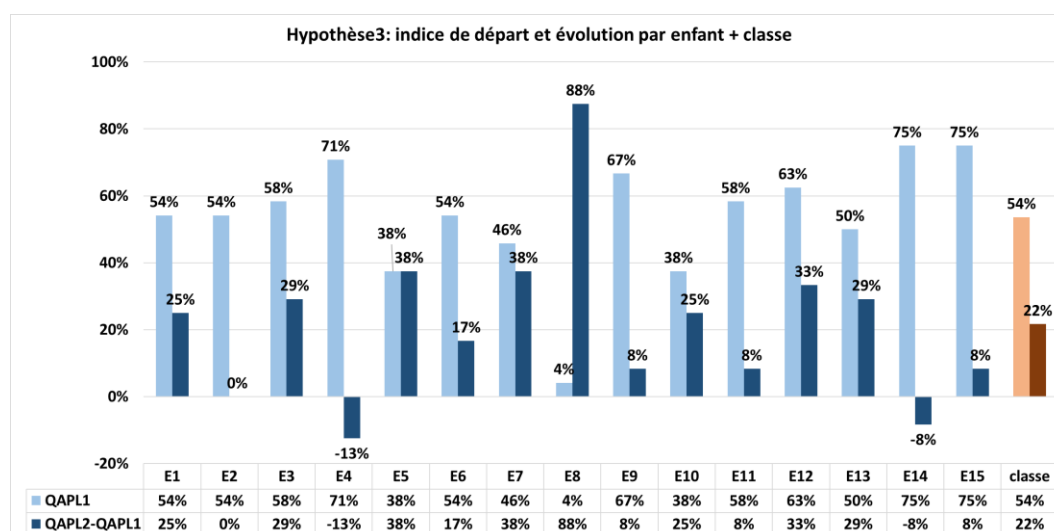


Figure 13 : perception de la valeur de la tâche par élève et moyenne de la classe

A partir de la figure 13, nous pouvons observer qu'une majorité des élèves de la classe, à savoir douze sur les quinze, présente une évolution de la perception de la valeur de la tâche qui est positive. Quasiment tous estiment qu'il est nécessaire de travailler fort pour réussir (item 8 e) ou encore que l'utilisation de bonnes façons de travailler (item 8 g) est également un facteur de réussite. A la lecture de ces résultats, nous pourrions penser que le dispositif mis en place dans notre classe pourrait avoir un impact favorable sur cette perception.

A la lecture de ces observations, nous pouvons dire qu'une majorité des élèves de notre échantillon perçoit, au terme de l'intervention, la valeur de l'activité menée. Nous confirmons donc notre hypothèse 3.

8.1.2 L'axe (méta)cognitif

Evolution de l'autorégulation sur le processus d'APL entre le prétest et le post-test

- Evolution des résultats *pour l'ensemble de la classe*

Comme pour l'axe motivationnel, les élèves ont complété le questionnaire d'APL à la première et à la huitième activité. Mais, les questions concernent maintenant l'axe (méta)cognitif. Nous avons ensuite également calculé l'évolution entre les deux tests et l'avons exprimée en terme de gain/progrès. Concrètement, nous voulons observer si l'autorégulation sur le processus d'APL est en progrès. Nous pouvons visualiser le détail de cette évolution, d'une part, dans la figure 14 relative aux stratégies d'autorégulation des émotions et de la motivation dans le processus d'APL et, d'autre part, dans la figure 15 relative aux autres stratégies du processus d'APL. Les résultats présentés dans ces figures, qui reposent sur des données quantitatives,

(tableaux des données brutes en **annexe 10**), pourront nous apporter des éléments de réponses aux hypothèses 4 et 5.

Hypothèse 4 en lien avec les stratégies d'autorégulation des émotions et de la motivation

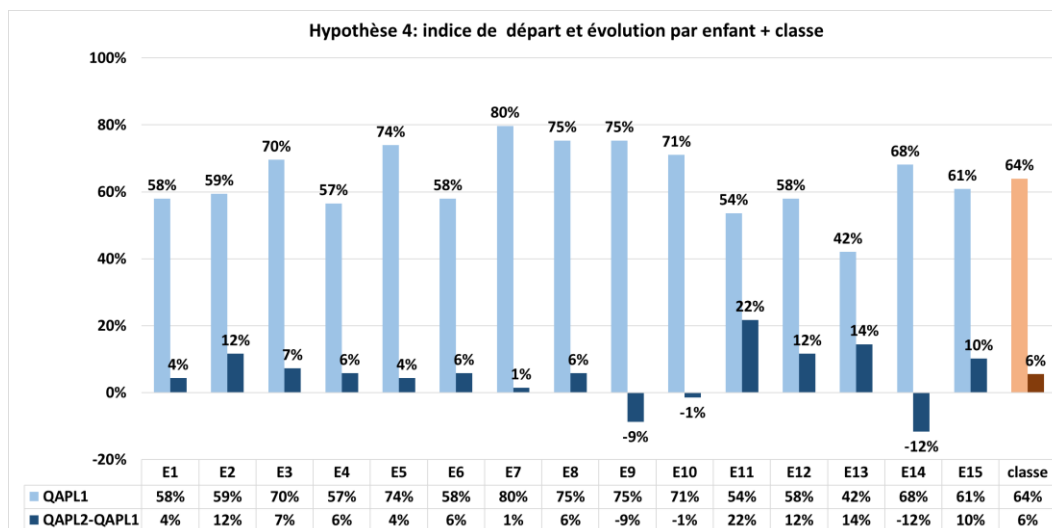


Figure 14 : stratégies d'autorégulation des émotions et de la motivation par élève et moyenne de la classe

En lisant la figure 14, nous pouvons observer que douze élèves sur quinze ont un gain positif ; il s'agit de E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E11, E12, E13 et E15. L'élève E11, montrant une évolution des perceptions particulièrement positive, est du début à la fin de l'activité content (il se dit qu'il peut le faire : item 17f), détendu tout en se sentant de plus en plus tanné et conscient des problèmes qu'il pourrait avoir s'il ne termine pas. Les déclarations de E11 sont parfois incohérentes quand il dit, d'une part, de plus en plus abandonner (item 17b) et, d'autre part, de plus en plus continuer à travailler (item 17c). Une évolution des perceptions assez négative est, elle, à remarquer pour les élèves E9 et E14. Pour E9, nous remarquons que celui-ci est de moins en moins content (item 20a) mais par contre de plus en plus détendu (item 20d) et de moins en moins tracassé par les problèmes qu'il pourrait rencontrer s'il ne termine pas (item 17h). Pour E14, nous pouvons d'abord dire qu'il est de moins en moins content au début et à la fin de l'activité (items 7a et 20a) et « parfois » content pendant l'activité. Ensuite, celui-ci, qui demandait « parfois » de l'aide, finit par n'en demander que « presque jamais » (item 17a). Enfin, il évolue à l'item 17g « j'imagine à quel point je serai content lorsque j'aurai fini » dans le sens où il passe de « souvent » à « parfois ».

Globalement, les élèves affichent des perceptions très positives par rapport à cette composante du processus d'APL, et ce, dès le début de l'intervention. Nous pouvons également constater qu'une majorité d'entre eux ont encore évolué positivement fin de celle-ci. Nous confirmons donc notre hypothèse 4.

Hypothèse 5 en lien avec les stratégies d'autorégulation sur le processus d'APL

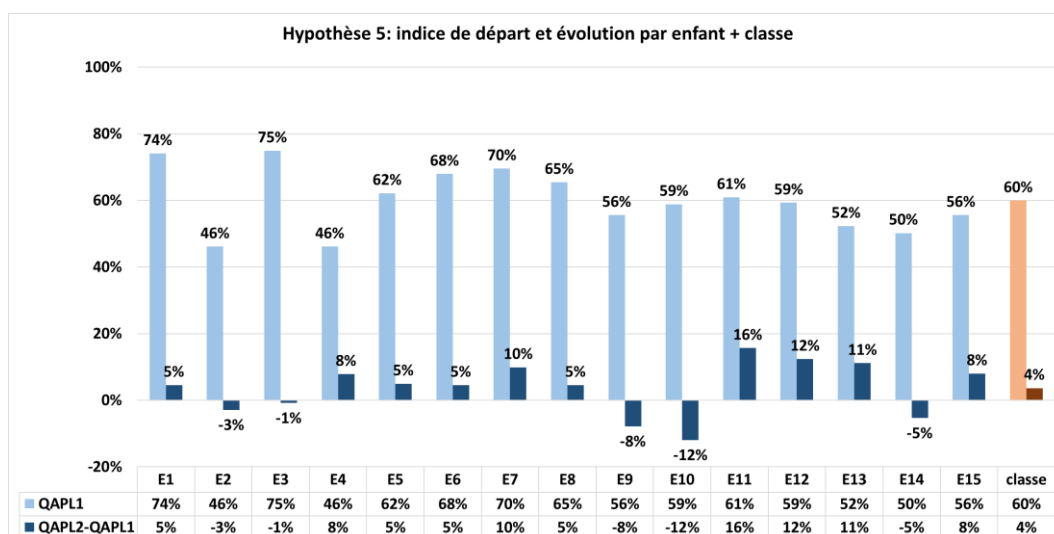


Figure 15 : stratégies d'autorégulation sur le processus d'APL par élève et moyenne de la classe

Par la lecture de cette figure 15, nous pouvons constater un gain positif pour dix élèves sur quinze. Parmi ceux-ci, E7, E11, E12 et E13 sont ceux dont les perceptions évoluent le plus. Tout d'abord, E7, dont les perceptions par rapport aux composantes du processus d'APL étaient déjà très élevées au départ, progresse encore un peu entre les tests. Ensuite, E11 et E12, dont les perceptions de départ étaient moyennes évoluent vers des perceptions plus élevées. Enfin, E13, dont les perceptions de départ étaient faibles, montre une évolution moyenne. Par contre, nous pouvons observer une évolution des perceptions assez négative pour les élèves E9, E10 et E14. Chacun d'entre eux avait des perceptions moyennes avant l'intervention. Tout d'abord, E9, qui est arrivé à l'école depuis peu et qui a très brièvement fréquenté le milieu scolaire, rencontre beaucoup de difficultés concernant la majorité des composantes du processus d'APL tout en évoluant tout de même lentement dans chacune d'elles. Ensuite, E10, évolue favorablement sur certaines composantes mais régresse dans d'autres. Ainsi, suite à l'analyse globale du portrait de cet élève au travers de l'évolution des réponses fournies aux différents items, nous pourrions espérer que celui-ci prend progressivement conscience des enjeux de l'APL (items 10 c, 10 g, 10 h, 11d, 11 e) et de l'importance de réfléchir à sa façon de travailler (items 14 j). Mais, il n'a par exemple pas encore suffisamment découvert les stratégies cognitives utiles (items 13) pour atteindre les objectifs de l'activité. Enfin, concernant l'élève E14, nous pourrions penser, au travers de l'item 11 e, que cet élève n'a pas encore assimilé un des objectifs principaux de l'APL qui consiste à acquérir des connaissances. Quant aux stratégies cognitives qui y sont liées, nos observations nous amènent à percevoir que celles qui sont nécessaires à notre activité ne sont relevées que « parfois » ou « presque jamais » (items 13 h, 13 v, 13x). Nous pourrions enfin être interpellée par l'item 19 a « j'ai fait de mon mieux » pour lequel E14 a proposé « souvent » puis « parfois ».

Les données présentées dans la figure 15 nous montrent à nouveau une évolution positive pour la majorité des élèves. L'analyse de cette composante du questionnaire d'APL nous conduit vers une tendance à confirmer

l'hypothèse 5 pour l'ensemble de la classe vu le gain positif pour la majorité des élèves.

8.1.3 L'axe motivationnel ET l'axe (méta)cognitif

Evolution des perceptions et de l'autorégulation sur le processus d'APL entre le prétest et le post-test

- Evolution des résultats *pour l'ensemble de la classe*

Nous allons présenter la figure 16 relative aux profils des quinze élèves par rapport aux axes motivationnel et métacognitif. Celle-ci nous aidera à montrer la transition vers le tableau 7 qui suivra et qui reprend le pourcentage exprimant la moyenne de l'évolution de toutes les composantes du processus d'APL par élève et pour la classe. A l'aide de ces données quantitatives synthétisant à la fois les résultats de l'axe motivationnel et les résultats de l'axe (méta)cognitif, nous allons d'abord pouvoir dresser des profils d'apprenants quant à l'évolution de leurs perceptions en lien avec les deux axes. Nous allons ensuite mettre en évidence trois catégories de profils à partir de l'observation de l'évolution de chacun d'entre eux (tableau 7). Enfin, nous sélectionnerons un élève dans chacune des trois catégories définies (un « faible », un « moyen », « un fort ») en vue d'une étude plus approfondie de leur portrait dans le point qui suivra (8.2).

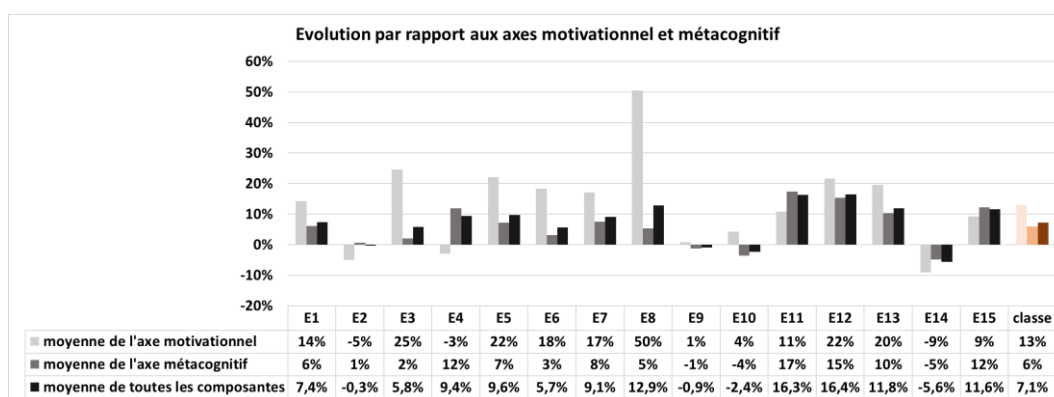



Figure 16 : évolution des profils par rapport aux axes motivationnel et métacognitif par élève et moyenne de la classe

La figure 16 nous présente un profil global de chacun des quinze élèves de la classe par rapport à l'ensemble du processus d'APL. Il nous est donc possible d'y découvrir des informations par rapport à l'axe motivationnel seul, par rapport à l'axe métacognitif seul également ou encore par rapport aux deux axes confondus. C'est cette dernière information qui va retenir notre attention. En effet, celle-ci va nous permettre de visualiser le pourcentage obtenu par

chacun des élèves et de les classer en groupes/catégories d' « évolution » : les « faibles », les « moyens » et les « forts ».



matrice de choix	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	classe
évolution	13.2%	2.9%	12.4%	13.8%	9.6%	5.7%	9.1%	12.9%	-0.9%	-2.4%	16.3%	16.4%	11.8%	-5.6%	11.6%	7.1%
situation de départ QAPL1	60.7%	47.1%	62.7%	44.6%	60.3%	63.6%	69.4%	59.9%	56.4%	57.7%	57.4%	58.6%	51.6%	56.1%	59.1%	59.0%

Tableau 8 : évolution des profils entre QAPL1 et QAPL2 et sélection des 3 élèves

Dans le tableau 8, nous pouvons distinguer ces tendances de catégories, et ce, par le biais des couleurs. Ainsi, la couleur plutôt rouge nous renvoie à une évolution négative ; une couleur plutôt jaune concerne une évolution neutre et une couleur plutôt verte nous amène à une évolution positive. Le tableau nous montre ensuite, à l'intérieur des catégories définies ci-avant, le choix de trois élèves (un par catégorie) qui ont retenu notre attention. Tout d'abord, nous avons sélectionné l'élève E14 (élève « faible ») parce que son évolution négative nous interpelle. Ensuite, nous avons choisi l'élève E7 (élève « moyen ») parce que son évolution n'est pas très importante. Enfin, nous avons retenu l'élève E12 (élève « fort ») parce que son évolution est, elle, importante. Nous allons essayer de comprendre pourquoi chacun d'eux a évolué de cette manière. Il est vrai que nous aurions pu étudier la progression d'autres élèves. Mais, notre choix s'est porté sur des élèves dont le profil nous est apparu riche à analyser.

8.2 Evolution entre le prétest et le post-test pour trois élèves

Dans cette partie, nous allons, d'une part, analyser l'évolution des trois élèves choisis en lien avec l'ensemble des composantes du processus d'APL au niveau de l'axe motivationnel puis de l'axe (méta)cognitif entre le prétest et le post-test, et ce, de manière assez globale. D'autre part, nous pointerons les items qui nécessitent un commentaire et nous les examinerons.

8.2.1 L'axe motivationnel

Evolution des perceptions (de compétence, de contrôlabilité et de la valeur de la tâche) des trois élèves en rapport avec les activités d'APL entre le prétest et le post-test

Nous allons observer l'évolution des trois élèves au sein de leur catégorie entre le prétest et le post-test. Les résultats reposant sur des données

quantitatives nous permettront de fournir des éléments de réponse plus précis aux hypothèses 1, 2 et 3 **pour ces trois élèves**, suite à l'analyse de certains items.

Hypothèse 1 en lien avec la perception de compétence

Si nous regardons de plus près l'évolution de la situation de **E14** au travers de l'item 5, nous constatons que la confiance qu'il a par rapport à sa réussite a fortement diminué au moment du post-test. De même, la possibilité pour lui d'avoir une bonne note diminue. Son appréciation passe de « souvent » à « parfois ».

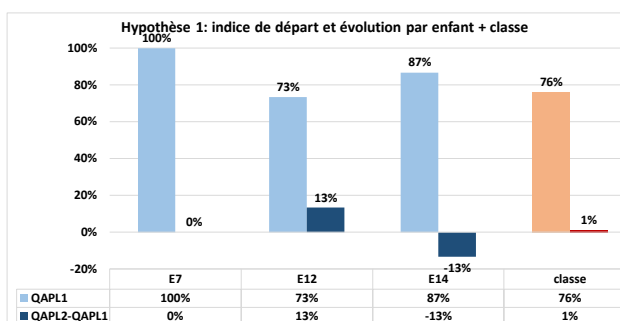


Figure 17 : perception de compétence pour les trois élèves sélectionnés et moyenne de la classe

E7 garde une constance au niveau

de l'évolution de ses perceptions dans ce domaine. Celles-ci étaient très positives lors du prétest et le sont restées.

E12 montre une progression importante. A l'item 8a « je peux réussir », il passe de « souvent » à « presque toujours ».

Nous aurions tendance à confirmer l'hypothèse 1 pour E7 et E12. Par contre, pour E14, nous devons rester prudente quant à l'interprétation de son évolution négative. En effet, ses perceptions de départ, qui étaient positives, le sont un peu moins fin d'intervention. Nous pourrions envisager différentes pistes pour tenter de comprendre la progression de cet élève : la non appropriation des outils proposés ou des objectifs assignés aux activités, le manque de confiance en lui qui amène à une « illusion d'incompétence », etc.

Hypothèse 2 en lien avec la perception de contrôlabilité

E14 montre, de manière générale, des perceptions élevées de contrôlabilité. Toutefois, il passe de « souvent » à « parfois » à l'item 6c « me souvenir des informations lues ».

E7 montre également des perceptions élevées constantes au prétest et au post-test par rapport à cette composante. Cependant, en regardant l'item 6d « me souvenir des informations lues » et l'item 6e « juger de la qualité de mon travail », cet élève passe de « presque toujours » à « souvent ». Ce qui pourrait peut-être expliquer son évolution.

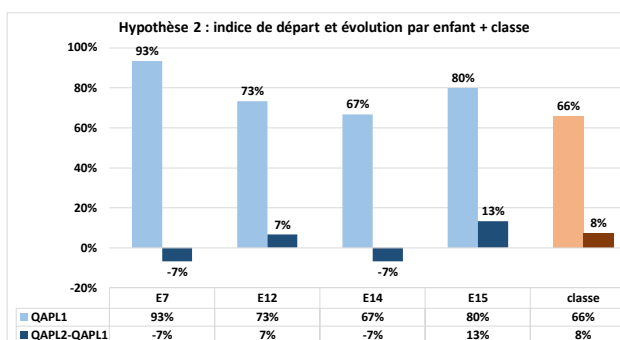


Figure 18 : perception de contrôlabilité pour les trois élèves sélectionnés et moyenne de la classe

E12 montre, lui aussi, des perceptions élevées au départ : de « souvent » à « presque toujours » et qui restent élevées à la fin de l'intervention. Nous pouvons également remarquer une progression de « souvent » à « presque toujours » à l'item 6^e « juger de la qualité de mon travail ».

Suite à l'analyse des items en lien avec cette composante, nous aurions tendance à confirmer l'hypothèse 2 pour ces trois élèves puisqu'ils semblent reconnaître un certain contrôle de la situation d'apprentissage.

Hypothèse 3 en lien avec la perception de la valeur de la tâche

E14 ressent d'abord que travailler fort (item 8 e) et utiliser de bonnes méthodes (8 g) sont utiles à la réussite. D'ailleurs, cet élève garde des perceptions élevées constantes : « souvent » entre les deux tests. Ensuite, nous pouvons observer une petite diminution à l'item 8 h « je réussirai parce que je suis bon en lecture », à l'item 9 a « pour moi, apprendre en lisant, c'est intéressant » et à l'item 9 b « pour moi, apprendre en lisant, c'est important ». Pour ces trois items, il passe de « souvent » à « parfois ». Enfin, E14 ne juge pas utile d'être aidé par son enseignant pour pouvoir réussir (item 8 f).

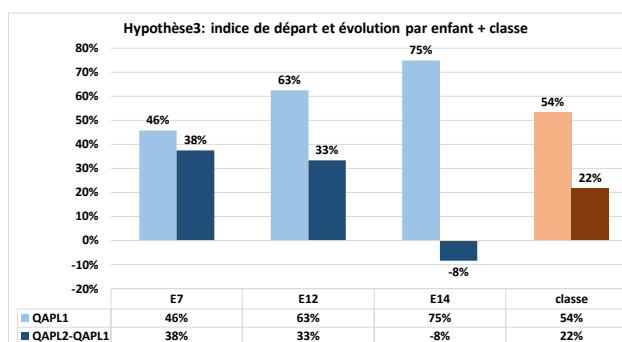


Figure 19 : perception de la valeur de la tâche pour trois élèves sélectionnés et moyenne de la classe

E7 pense d'abord dès le départ que travailler fort (item 8 e), qu'utiliser de bonnes méthodes (item 8 g) sont importants pour réussir. D'ailleurs, pour ces deux items, cet élève coche « presque toujours » aux deux tests. Ensuite, ses perceptions restent constantes et élevées à l'item 8 i « je réussirai si je suis bon en lecture ». Enfin, E7 déclare que devoir apprendre en lisant est très important et intéressant pour lui (items 9 a et 9 b).

E12 déclare d'abord, de manière générale, accorder beaucoup de valeur à la tâche d'APL. En effet, dès le départ, celui-ci pense que cette tâche est très importante et très intéressante et il confirme son choix à la fin de l'intervention en inscrivant à nouveau « presque toujours ». Ensuite, il affiche des perceptions élevées et constantes à l'item 8 g « je réussirai si j'utilise de bonnes façon de travailler ». Enfin, ses perceptions pourtant déjà élevées au départ à l'item 8 e « je réussirai si je travaille fort » et à l'item 8 i « je réussirai si je suis bon en lecture » ont encore évolué au terme de l'intervention.

Suite aux observations présentées ci-dessus, nous aurions tendance à confirmer l'hypothèse 3 pour E7 et E12. Par contre, pour E14, nous devons nuancer nos propos. Si cet élève montre globalement une évolution négative par rapport à la valeur de l'APL et qu'il se demande pourquoi réaliser ce type

d'activité chaque semaine, nous soulignons qu'il attache néanmoins de l'importance à la persévérance et aux méthodes de travail.

8.2.2 L'axe (méta)cognitif

Evolution de l'autorégulation sur le processus d'APL entre le prétest et le post-test

Nous allons observer l'évolution des trois élèves au sein de leur catégorie entre le prétest et le post-test. Plus concrètement, nous allons regarder comment ces élèves pensent agir sur les différentes composantes du processus d'APL. Les résultats qui reposent sur des données quantitatives nous permettront de fournir des éléments de réponse plus précis aux hypothèses 4 et 5 **pour ces trois élèves** suite à l'analyse de certains items.

Hypothèse 4 en lien avec les stratégies d'autorégulation des émotions et de la motivation

E14, qui déclare être « souvent » content au prétest, affirme l'être seulement « parfois » lors du post-test. Pendant l'exercice de l'APL, il déclare lors des deux tests être « parfois » content.. Cet élève déclare aussi être détendu tout au long de son apprentissage (items 7 d, 16 d et 20 d) et ne pas ressentir le besoin de « prendre une grande respiration pour se calmer » (item 17 e). Il déclare même demander de moins en moins d'aide (item 17 a). Il se dit qu'il peut le faire (item 17 f).

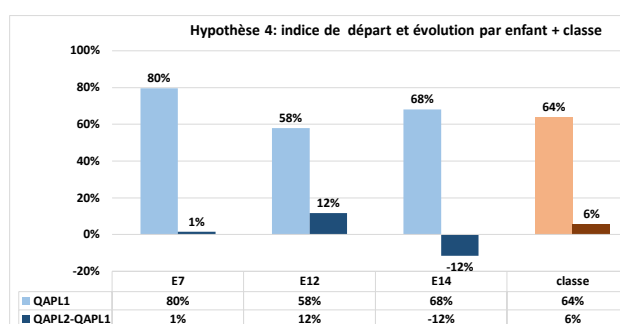


Figure 20 : stratégies d'autorégulation des émotions et de la motivation pour les trois élèves sélectionnés et moyenne de la classe

E7 déclare être « souvent » ou « presque toujours » content et détendu avant, pendant et à la fin de l'APL, et ce, tant au prétest qu'au post-test. De manière générale, il ne se sent pas « presque jamais » ou « parfois » inquiet, stressé ou tanné. Si un stress quelconque survient, il se dit « presque toujours » qu'il peut le faire (item 17 f) ou qu'il va « presque toujours » continuer à travailler malgré tout (17 c). Mais, il déclare également soit demander plus d'aide progressivement (item 17 a), soit prendre une pause et reprendre le travail (item 17 d).

E12 déclare être « presque toujours » ou « souvent » content tant au prétest qu'au post-test. Le stress qui était au maximum « presque toujours » pendant et à la fin de l'APL au prétest tend à diminuer jusqu'à « parfois » lors du post-test. L'inquiétude semble, elle, également moins importante progressivement avant et pendant l'activité. Il passe de « souvent » à « parfois ». Quant à la détente, elle évolue de « parfois » à « presque toujours » au fil de l'avancement de l'activité ou encore entre les deux tests. Si cet élève se sent stressé, inquiet ou tanné, il déclare « parfois » demander de l'aide (item 17a), « souvent » ou « presque toujours » continuer malgré tout et de plus en plus se dire qu'il peut le faire (item 17 f) tout en

imaginant qu'il sera « souvent » ou presque toujours » content quand il aura fini (17 g). E12 pense également de plus en plus aux problèmes qu'il pourrait avoir s'il ne termine pas (item 17 h).

Nous aurions tendance à confirmer l'hypothèse 4 pour E7 et E12 puisque ces deux élèves montrent une évolution positive de leurs émotions. Ils déclarent également procéder à une autorégulation de leur motivation et de leurs émotions en utilisant divers moyens. En ce qui concerne E14, la tendance vers une évolution négative de ses émotions, de sa motivation et la persistance à vouloir continuer le travail individuellement sans recherche d'aide quelconque apparente nous inviteraient à accorder une attention particulière à cet élève pour la suite. En effet, cette composante affective pourrait influencer ses perceptions de compétence, de contrôlabilité et de la valeur de la tâche.

Hypothèse 5 en lien avec les stratégies d'autorégulation sur le processus d'APL

E14 déclare que, « souvent », durant l'APL, il doit comprendre ce qu'il lit (item 10 g), mieux comprendre le sujet (item 10 c), trouver les idées principales (item 10 e) ou encore voir comment les informations vont ensemble (item 10 h). Mais, il déclare également que, lors de l'APL, on ne lui demande « presque jamais » d'appliquer ce qu'il lit à des

diverses situations ou problèmes (item 10 i). Pour cet élève, les objectifs poursuivis sont « souvent » de bien réaliser l'activité (item 11 c) et de comprendre ce qu'il lit (item 11 d). Apprendre sur le sujet (item 11 e), travailler avec ses amis (item 11 b) et avoir une bonne note (item 11 h) sont, eux, envisagés « parfois » ou « presque jamais ». Au niveau de l'évolution de la planification de l'activité, E14 déclare, d'une part, de plus en plus penser aux consignes (item 12 b) et, d'autre part, de plus en plus choisir la façon de compléter l'activité (item 12 e). Il déclare aussi « parfois » planifier son temps. Il déclare encore de moins en moins commencer l'activité par seulement lire le texte (item 12 a). Par rapport à l'évolution des stratégies de contrôle de l'activité, cet élève, tant au prétest qu'au post-test, envisage « souvent » de revoir les consignes (item 14 c), de vérifier si l'information importante est trouvée (item 14 g), de vérifier le temps qui reste (item 14 i), de vérifier l'avancement du travail (item 14 h) ou encore de vérifier si ses façons de faire sont bonnes (item 14 j). Nous pouvons observer une diminution de la recherche de vérification de la compréhension des lectures (item 14 e) et de la vérification de ce qu'il retient (item 14 h). Le sujet traité est, lui, « parfois » vérifié (item 14 f). L'attention portée à la concentration prend, elle, une place plus grande progressivement (item 14 o). Par rapport aux stratégies d'ajustement, nous pouvons observer que E14 déclare « souvent » lire plus lentement (item 15 d), regarder les titres (item 15 j), revoir les consignes (item 15 k) ou encore essayer de meilleures façons de travailler (item 15

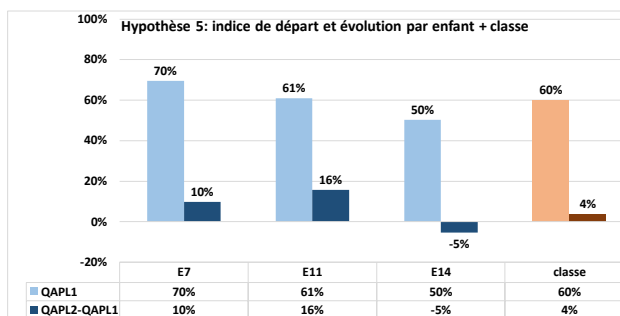


Figure 21 : stratégies d'autorégulation sur le processus d'APL pour les trois élèves sélectionnés et moyenne de la classe

m). Il pense également de plus en plus à relire les informations dans le texte (item 15 c). Par contre, entre les deux tests, il déclare de moins en moins faire des liens entre les informations (item 15 e). Quand il arrive à la fin de son travail, il le révise (item 18 a). Par contre, il déclare de moins en moins comparer celui-ci avec les consignes (item 18 d), réfléchir à comment il pourrait améliorer sa façon de faire (item 18 g) et se demander si tout est appris (item 18 f). Les critères de performance que cet élève pense retenir le plus sont : retrouver les idées importantes (item 19 b), être concentré (item 19 c), mieux comprendre le sujet (item 19 f), avoir une idée générale du sujet (item 19 h), voir les informations qui vont ensemble (item 19 j) et apprendre ce qu'il faut (item 19 s). La méthode de travail (item 19 o) et l'obtention d'une bonne note (item 19 p) semblent, eux, de moins en moins importants à retenir. Quant aux stratégies cognitives que E14 pense utiliser, il déclare « souvent » regarder les titres et sous-titres (item 13 a), porter attention à ce qui est en gras ou souligné (item 13 f) et aux idées importantes (item 13 g), souligner les idées importantes (item 13 k) et les noter (item 13 l), trouver des liens entre les informations (item 13 r) et lire à nouveau les phrases soulignées dans le texte (item 13 u). Entre les deux tests, nous pouvons aussi remarquer qu'il pense plus à résumer ce qu'il lit dans ses mots (item 13 n) ou relire des paragraphes du texte (item 13 i). Au travers de cet item 13, nous pourrions penser que cet élève envisage quelques stratégies de répétition, de sélection, d'élaboration et d'organisation.

E7 déclare que l'APL consiste « presque toujours » à lire les textes (item 10a), comprendre le sujet (item 10c), trouver les idées principales (item 10 e) et comprendre les informations lues (item 10 g). Nous pouvons observer une évolution vers « presque toujours » entre les deux tests à l'item 10 f « avoir une idée générale sur le sujet », à l'item 10 h « voir comment les informations vont ensemble » et à l'item 10 j « mémoriser les informations ». Les objectifs poursuivis par cet élève sont « presque toujours » de bien réaliser l'activité (item 11 c), de comprendre la lecture (11 d) et d'apprendre sur le sujet (11 e). Lorsque E14 doit planifier son activité, il déclare commencer celle-ci « souvent » seulement lire le texte (item 12 a), planifier son temps (item 12 d) et penser aux consignes (item 12 b). Lorsqu'il est en train d'apprendre en lisant, « souvent », il déclare vérifier l'avancement de son travail (item 14 a) et de son apprentissage (item 14 l), revoir les consignes (item 14 c) et se demander si ses façons de faire sont bonnes (item 14 j). Il déclare « toujours » penser à vérifier ce qu'il retient de ses lectures (item 14 h). Il déclare aussi de plus en plus vérifier s'il a trouvé l'information importante (item 14 g) et s'il peut dire le sujet traité dans le texte (item 14 f). S'il rencontre des difficultés pendant son apprentissage, il déclare « souvent » demander de l'aide (item 15 a), lire à nouveau les informations dans le texte (item 15 c) et regarder les titres et sous-titres (item 15 j). Il envisage « presque toujours » de revoir les consignes (item 15 k), d'essayer de mieux utiliser son temps (item 15 l) et d'utiliser de meilleures façons de faire (item 15 m). Au post-test, nous pouvons aussi observer une évolution de « parfois » à « souvent » à l'item 15 d « je lis plus lentement », à l'item 15 f « je fais des liens entre ce que je lis et ce que je connais sur le sujet » et à l'item 15 e « je fais des liens entre les informations ». A la fin de l'APL, il pense « souvent » ou « presque toujours » s'assurer qu'il a fait ce qu'il devait (item 18 b), comparer ce qu'il a fait avec les consignes (item 18 d), se demander s'il a appris tout ce qu'il devait apprendre (item 18 f) et réfléchir à comment améliorer sa méthode de travail (item 18 g). Cet élève déclare avoir bien travaillé quand « presque toujours » il a fait de son mieux (item 19 a), il a réussi à se concentrer sur son travail (item 19 c), il a réussi à avoir une idée générale sur le sujet (item 19 h), il a compris ce qu'il lisait (item 19 i), il a mémorisé l'information (item 19 l), il a fait tout ce qui était demandé dans les consignes (item 19 m), il a fini à temps (item 19 n).

Entre les deux tests, il évolue aussi de « parfois » ou « souvent » à « presque toujours » à l'item 19 b « j'ai trouvé les idées importantes ou les thèmes des lectures », à l'item 19 f « j'ai mieux compris le sujet », à l'item 19 j « j'ai vu comment les informations allaient ensemble », à l'item 19 o « j'ai utilisé de bonnes façons de faire » et à l'item 19 s « j'ai appris ce qu'il fallait ». Quant aux stratégies cognitives proposées, nous pouvons observer que E7 pense « souvent » ou « presque toujours » regarder les titres et sous-titres (item 13 a), lire le texte mot à mot (item 13 e), porter attention à ce qui est surligné ou en caractère gras (item 13 f) ainsi qu'aux idées importantes (item 13 g), se faire une image de la lecture dans sa tête (item 13 h) et la résumer (item 13 n), souligner les informations importantes (item 13 k), les relire à nouveau (item 13 u) et les prendre en note (item 13 l), regrouper les informations par thème ou sujet (item 13 q), répéter des mots-clés dans sa tête (item 13 s) et les retenir (item 13 v), chercher le sens de ce qu'il lit (item 13 x). Nous observons une évolution de « parfois » à « presque toujours » à l'item 13 r « je trouve les liens entre les informations ». Des stratégies de répétition, de sélection, d'élaboration et d'organisation semblent donc envisagées.

E12 déclare que, pour lui, les exigences de l'activité sont « souvent » ou « presque toujours » de trouver les faits importants (item 10 b), de trouver les idées principales (item 10 e) et de comprendre les informations lues (item 10 g). Entre les deux tests, nous pouvons observer un passage de « parfois » à « presque toujours » à l'item 10 c « mieux comprendre le sujet », à l'item 10 f « avoir une idée générale sur le sujet » et à l'item 10 h « voir comment les informations sur le sujet vont ensemble ». Les objectifs que cet élève poursuit sont « presque toujours » de bien réaliser l'activité (item 11 c) et d'avoir une bonne note (item 11 h). Il passe de « souvent » à « presque toujours » à l'item 11 d « comprendre ce que je lis » et à l'item 11e « apprendre sur le sujet ». Avant de commencer l'activité, il pense « presque toujours » lire le texte (item 12 a), « souvent » lire les consignes (item 12 b) et « choisir la façon de compléter l'activité » (item 12 e). Pour cette composante, il évolue de « parfois » à « presque toujours » à l'item 12 d « planifier mon temps » et à l'item 12 g « faire un plan ». Lorsqu'il apprend en lisant, nous pouvons observer chez l'élève une progression de « souvent » à « presque toujours » à l'item 14 h « je vérifie ce que je retiens de ma lecture », à l'item 14 l « je vérifie si mon apprentissage avance bien », à l'item 14. A ce niveau, nous pouvons voir qu'il évolue de « parfois » à « souvent » ou « presque toujours » à l'item 14 a « je vérifie à l'occasion si je travaille bien », à l'item 14 c « je revois les consignes pour être sûr que je fais ce qui est demandé », à l'item 14 e « je vérifie ce que je comprends et ce que je ne comprends pas des lectures », à l'item 14 j « je me demande si mes façons de faire sont bonnes » et à l'item 14 o « je me demande si j'arrive à me concentrer ». Lorsqu'il rencontre une difficulté, il envisage « souvent » ou « presque toujours » de lire à nouveau les informations dans le texte (item 15 c), d'essayer de mémoriser les informations (item 15 g), de porter attention aux mots qu'il ne connaît pas (item 15 i) et d'utiliser de meilleures façons de faire (item 15 m). Entre les deux tests, il passe de « parfois » à « souvent » ou « presque toujours » à l'item 15 e « je fais des liens entre les informations », à l'item 15 j « je regarde les titres, les sous-titres, ... » et à l'item 15 l « j'essaie de mieux utiliser mon temps » (item 15 m). A la fin de l'activité, il déclare « souvent » ou « presque toujours » s'assurer qu'il a bien fait ce qu'il devait (item 18 b) et qu'il a appris tout ce qu'il devait apprendre (item 18 f), comparer ce qu'il a fait avec les consignes (item 18 d) et penser à comment améliorer sa méthode de travail (item 18 g). Au niveau des critères de performance, il pense retenir « souvent » ou « presque toujours » « faire de son mieux » (item 19 a), trouver les idées importantes (item 19 b), réussir à se concentrer (item 19 c), mieux comprendre le sujet (item 19 f), se faire une idée générale du sujet (item 19 h),

mémoriser l'information (item 19 l), appliquer toutes les consignes (item 19 m), finir à temps (item 19 n) et utiliser de bonne façon de travailler (item 19 o). Il évolue de « parfois » à « souvent » ou « presque toujours » à l'item 19 j « j'ai vu comment les informations allaient ensemble » et à l'item 19 s « j'ai appris ce qu'il fallait ». Quant aux stratégies cognitives qu'il pense privilégier « souvent » ou « presque toujours », nous pouvons retenir l'item 13 a « je regarde les titres, sous-titres, ... », l'item 13 d « je survole le texte », l'item 13 e « je lis mot à mot », l'item 13 f « je porte attention à ce qui est souligné... », à l'item 13 h « je me fais une image de ce que je lis dans ma tête », à l'item 13 k « je souligne les informations importantes », à l'item 13 « je regroupe les informations par thème ou sujet », à l'item 13 u « je lis à nouveau les phrases soulignées dans le texte », à l'item 13 v « je retiens les mots-clés... » et à l'item 13x « je cherche à trouver le sens de ce que je lis ». Il évolue de « parfois » à « souvent » ou « presque toujours » à l'item 13 n « je résume ce que je lis dans mes mots » et à l'item 13 r « je trouve les liens entre les informations ». Pour cette composante, nous pourrions donc envisager que cet élève pense utiliser des stratégies de répétition, de sélection, d'élaboration et d'organisation.

Suite à la présentation des éléments évoqués ci-dessus, nous avons tendance à confirmer l'hypothèse 5 pour les trois élèves. En effet, en analysant les différents items de cette composante, nous observons d'abord que E7, qui proposait déjà des choix propices à l'APL au début de l'intervention, a encore progressé au terme de celle-ci. Ensuite, E12, qui lui aussi cernait déjà les stratégies utiles à l'APL au départ, prend encore davantage conscience de celles-ci à la fin. Enfin, E14, malgré une centration très élevée sur le respect des consignes et une lacune apparente concernant un des buts fondamentaux de l'APL (apprendre en lisant), semble avoir progressivement pris conscience d'un certain nombre de facteurs en lien avec l'APL.

8.3 Evolution durant la phase d'intervention *pour trois élèves*

Dans ce point, nous avons pour but de proposer un résumé de l'évolution de chacun des trois élèves concernant les axes motivationnel, (méta)cognitif et de la performance. Pour ce faire, nous avons synthétisé, d'une part, les retranscriptions des fiches réflexives et des entretiens d'explicitation (stratégies motivationnelles, métacognitives et cognitives) et, d'autre part, les stratégies cognitives mises en œuvre par les trois élèves durant les séances d'APL. Pour parvenir à cette synthèse, nous avons ordonné les informations récoltées dans des tableaux. Nous allons y puiser des données, au sujet de chacune des composantes du processus d'APL, qui traduisent le mieux l'évolution du profil de ces élèves au fur et à mesure des séances d'APL. Nous documentons également nos observations à l'aide d'extraits de « Cahiers de MES apprentissages ».

8.3.1 L'axe motivationnel

Durant notre phase d'intervention, nous n'avons pas pris de mesure concernant les perceptions de compétence, de contrôlabilité et de la valeur de la tâche. Nous avons cependant conscience de l'importance du développement de celles-ci; la recherche pratique à l'aide du TARGET présentée en **annexe 7** en est le reflet visible.

8.3.2 L'axe (méta)cognitif

Nous allons vérifier si les trois élèves procèdent à une (auto)régulation sur les composantes du processus d'APL au fil de séances. Si c'est le cas, nous allons, d'une part, analyser comment ils «s'engagent» par rapport aux stratégies motivationnelles, métacognitives et cognitives et, d'autre part, si les choix envisagés sont pertinents et en quoi ils le sont. Si ce n'est pas le cas, nous allons essayer de comprendre pourquoi. Les données qualitatives récoltées nous permettront d'amener des éléments de réponse aux hypothèses 4 et 5 **pour ces trois élèves**.

- Evolution de l'autorégulation des émotions et de la motivation des trois élèves sur le processus d'APL durant la phase d'intervention (au fil des séances)

Hypothèse 4

E14 laisse transparaître des émotions positives tout au long des séances d'APL. Il déclare par exemple ressentir que le travail avance, qu'il a eu assez de temps, qu'il a plus d'idées par rapport à avant, qu'il se sent progresser dans ses apprentissages dans le sens où il parvient à trouver les informations importantes qui parlent du sujet et qui l'aident à construire son aide-mémoire. Il déclare également mieux parvenir à résumer les informations du texte et à écrire moins de phrases.

E7 affiche également des émotions positives tout au long de l'intervention. Nous pourrions retenir par exemple qu'il se sent bien avancer, qu'il est fier et content, qu'il a l'impression d'atteindre les objectifs. Il se déclare souvent en progrès. Il semble néanmoins stressé par le temps les quelques premières séances. Ce stress tend à disparaître progressivement.

E12, lui aussi, montre des émotions positives tout au long des séances. Il se sent par exemple bien avancer ; il aime bien créer l'aide-mémoire ; il est content du résultat ; il a le sentiment de progresser car il sait maintenant utiliser des mots-clés.

A partir de la lecture des ressentis évoqués par ces trois élèves, nous pouvons remarquer le maintien d'émotions positives ainsi qu'un bon niveau de motivation. Nous avons donc tendance à confirmer cette hypothèse pour ces trois élèves.

Vous pouvez consulter les tableaux/synthèses des propos de ces trois élèves à l'**annexe 11**.

- Evolution de l'autorégulation sur les composantes du processus d'APL

Hypothèse 5

A partir des fiches réflexives

E14 déclare que, pour lui, les exigences de l'activité se retrouvent principalement dans la recherche des informations importantes, dans le respect des consignes, dans la compréhension de ce qui est lu et dans le respect du thème. Nous voudrions souligner qu'à partir de la quatrième séance, il commence à envisager de résumer les informations trouvées et de les mettre au propre sur un panneau. Il commence aussi à prévoir l'analyse de l'activité et à lire le texte. Ses objectifs personnels sont la création d'un aide-mémoire, la mémorisation de quelques informations sur le sujet et la compréhension de l'activité. Il planifie, dès l'APL 2, d'utiliser les informations importantes du texte pour faire un panneau. Dès l'APL 3, il suggère de mettre les idées importantes en évidence en les soulignant ou en les fluorant, de relire ou de survoler le texte ou de demander de l'aide à l'enseignante si nécessaire. A l'APL 4, il envisage en plus l'aspect de la compréhension du texte et l'écriture d'indices au brouillon. Lors de l'APL 6, il parle de lire la fiche des consignes de travail. A l'APL 8, il parle de carte sémantique à réaliser et de la vérification de la structure de celle-ci. Au fil des séances, il envisage de mettre en pratique les stratégies cognitives de sélection, de répétition et d'organisation en vérifiant la compréhension, l'apprentissage de nouvelles choses et le respect de la consigne demandée. Si des difficultés devaient se présenter, il propose de révérifier la carte sémantique, les consignes ou de relire pour mieux comprendre. Par rapport aux stratégies cognitives, il déclare, dès l'APL 2, utiliser la sélection, la répétition et l'élaboration. La stratégie d'organisation apparaît à l'APL 6.

E7 déclare, tout au long des APL, que les exigences de ce type d'activité sont de l'ordre de la réalisation d'un aide-mémoire. Ses objectifs personnels sont la compréhension à la lecture, l'apprentissage de nouvelles choses et la mémorisation d'informations. Il planifie la stratégie de sélection (mettre en

évidence les informations importantes) et celle de répétition (relire le texte) dès l'APL 2. Des actions plus précises de sélection apparaissent à l'APL 3 (fluorer souligner, entourer). Durant cet APL, est citée également la stratégie d'élaboration (faire un résumé). A l'APL 5, l'élève propose de transformer le résumé en mots-clés et de faire la carte sémantique. C'est concrètement la stratégie d'organisation qui est en train de se mettre en place. Notons que E7 mentionne l'utilisation des fiches/outils depuis l'APL 4. Le contrôle du travail est régulièrement envisagé auprès des pairs au moment d'un partage des idées ou encore en référence à la fiche de consignes, aux fiches/outils et au dictionnaire. Si une difficulté se fait sentir, il propose de demander de l'aide à l'enseignante et de vérifier l'atteinte des objectifs en se servant de techniques concrètes (se raconter l'histoire dans sa tête par exemple).

E12 déclare, dès l'APL 2, que l'exigence principale est d'apprendre en lisant. Au fil des autres APL, apparaîtront successivement l'analyse de l'activité et l'utilisation de stratégies de répétition (relire le texte), de sélection (prendre des indices) et d'organisation (faire un aide-mémoire). Ses objectifs personnels sont la compréhension, l'apprentissage de nouvelles choses et la réalisation d'un aide-mémoire. Il planifie, dès l'APL 2, la stratégie de répétition (relire) de même que celle de sélection (survoler le texte). A l'APL 4, il manifeste un intérêt pour la concentration. Durant cet APL, il propose aussi d'utiliser les indices pour créer l'aide-mémoire. La stratégie d'organisation fait donc son entrée à ce moment-là et se précisera par la suite. Pour contrôler l'activité pendant le travail, cet élève ne propose pas de stratégies. A la fin de l'activité, il pense vérifier si les étapes de réalisation de l'activité ont été respectées dans l'ordre.

Vous pouvez consulter les tableaux/synthèses des fiches réflexives du « Cahier de MES apprentissages » pour ces trois élèves à l'**annexe 12**. A ce propos, nous voudrions signaler que nous avons réalisé aussi des tableaux pour tous les élèves de la classe dans le souci, d'une part, d'avoir un portrait de chacun et, d'autre part, de pouvoir mieux intervenir. Il ne nous a toutefois pas été possible d'intégrer toutes ces données dans notre mémoire par manque de place.

A partir des entretiens d'explicitation

E14 déclare, lors de l'entretien sur l'APL 3, que les exigences d'une telle activité ont trait à la compréhension du texte, à son résumé, à la prise d'informations et à la réalisation de l'aide-mémoire. Lors de l'entretien sur l'APL 8, l'élève propose les mêmes exigences tout en concrétisant ses

premières idées (surligner, résumer, écrire sur la carte sémantique). Il a pu préciser un objectif personnel lors du deuxième entretien. Quant à la planification de l'activité, les idées en lien avec les stratégies cognitives de sélection, d'élaboration et d'organisation se précisent lors du second entretien. Nous pouvons par exemple y remarquer que cet élève donne plus de détails concrets sur ses actions (sur la carte sémantique, placer les idées dans le sens des aiguilles d'une montre ou encore utiliser des flèches). En ce qui concerne le contrôle pendant l'activité, E14 propose des pistes lors de l'entretien sur l'APL 8. Il suggère par exemple d'utiliser la fiche de consignes et de relire la carte sémantique en se donnant des critères de qualité. Quand il arrive à la fin de l'activité, il pense vérifier le panneau (APL 3), la carte sémantique (APL 8). Si c'est bon, il déclare au second entretien qu'il aura atteint les objectifs.

E7 déclare, lors de l'entretien sur l'APL 3, devoir rassembler les idées essentielles pour construire un aide-mémoire. Il confirmera son choix lors du second entretien. Il mentionne également les stratégies cognitives intermédiaires (sélection et élaboration) en vue de l'atteinte de cet objectif d'organisation. D'autres objectifs sont précisés également mais seulement au premier entretien ; il s'agit de la concentration et l'obtention d'une bonne note. En ce qui concerne la planification de l'activité, cet élève propose, à l'APL 3, de lire, de comprendre le texte, de réfléchir à ses connaissances sur le sujet et de voir si celles-ci sont reliées à la lecture. A l'APL 8, il suggère de consulter les consignes et les fiches/outils, d'utiliser la stratégie d'organisation (organiser les idées sur la carte sémantique) à partir de celle de sélection (mise en évidence des idées importantes dans le texte). Les idées à son sujet sont d'ailleurs déjà assez claires dès l'APL 3 (utiliser des mots-clés). Il envisage ensuite de relire la carte sémantique pour voir si les objectifs sont atteints. Le travail en groupe, qui semblait important à l'APL 3, n'est plus proposé à l'APL 8. Pourrait-on penser que cet élève est capable de travailler en autonomie ? Au niveau des stratégies de contrôle de l'avancement du travail, dès l'APL 3, il envisage premièrement de comparer les idées sélectionnées avec la question posée (le sujet à traiter). Deuxièmement, il veut faire appel aux éléments utiles retenus dans les activités précédentes. Troisièmement, il compte s'enrichir des idées du groupe. Lors de l'APL 8, il ajoute que l'enseignante peut être aussi une aide et que l'atteinte des objectifs peut être vérifiée par des actions concrètes individuelles en lien avec les stratégies cognitives.

E12 déclare dès l'APL 3 que les exigences de l'activité sont la création d'un aide-mémoire avec des mots-clés, la concentration et la compréhension du texte et des tâches. Ces déclarations n'évolueront pas lors du second entretien. En ce qui concerne les objectifs personnels de cet élève, ils sont passés de la concentration uniquement (APL 3) à la recherche d'informations pour créer un panneau (APL 8). Par rapport à la planification de l'activité, E12 déclare, dès le début, qu'il est nécessaire de s'assurer de la compréhension des consignes avant de commencer l'APL, de se concentrer et d'utiliser des stratégies cognitives. Pour cette composante, il ajoute au second entretien, d'une part, la possibilité d'employer des couleurs dans le texte (légende de couleurs) et, d'autre part, le regroupement des idées en fonction du thème. Il envisage un contrôle du bon déroulement de l'activité déjà au premier entretien (consulter les consignes, les synthèses partielles collectives). A ce niveau, au deuxième entretien, il complète ses propos en mentionnant des exemples en lien avec la concrétisation des stratégies cognitives citées. Si des difficultés se manifestent, il pense, à l'APL 3, avoir recours à l'enseignante ou au groupe et s'exercer seul. A l'APL 8, il ajoute penser utiliser les outils. Nous pouvons aussi remarquer que les explications concernant la mise en place de la stratégie d'organisation sont très détaillées.

Vous pouvez consulter les tableaux/synthèses des entretiens d'explicitation pour ces trois élèves à l'**annexe 13**. A ce sujet, comme pour les fiches réflexives, nous avons réalisé des grilles d'analyse pour chacun des quinze élèves de la classe mais n'avons pas inséré ces grilles dans notre mémoire non plus car celles-ci n'ont pas été exploitées dans le cadre de ce mémoire.

A partir de l'analyse du portrait de ces trois élèves concernant leur évolution par rapport à l'(auto)régulation dans le processus d'APL, nous pourrions dire que chacun d'entre eux évolue dans l'acquisition, dans l'appropriation du processus. Le point de départ est différent pour chacun mais tous semblent finalement conscients de la démarche à mettre en œuvre au terme de la huitième activité. Les fiches réflexives ainsi que l'entretien d'explicitation nous ont permis d'ouvrir la « boîte noire » des élèves pour mieux comprendre, avec détails à l'appui, leur cheminement. Grâce à nos éclaircissements sur la pensée de ceux-ci, nous sommes renforcée dans l'idée que notre hypothèse 5 peut être confirmée.

8.3.3 L'axe des performances

Nous allons attirer notre attention sur la mise en œuvre des stratégies cognitives de sélection et d'organisation utiles à l'atteinte des objectifs de

l'activité. Concrètement, nous allons regarder si les trois élèves utilisent ces stratégies en respectant les critères de qualité que nous avons établis pour celles-ci. D'une part, nous allons consulter le « soulignement » dans les articles du JDE et, d'autre part, nous allons observer les cartes sémantiques créées individuellement. Nous alimenterons nos analyses d'extraits de « Cahiers de MES apprentissages ». Nous pourrons ainsi récolter des éléments d'information **pour ces trois élèves** en vue de répondre aux hypothèses 6 et 7. Nous terminerons cette partie par la présentation de quelques données chiffrées de l'évolution des résultats en lecture (2015/2016 et 2016/2017) des élèves de la classe, et ce, à titre indicatif.

Mise en œuvre de la stratégie de sélection (le soulignement)

E14

APL 1

Critères de qualité		
1)	Repérer les phrases contenant les idées principales. Les souligner en entier ou en partie selon le cas (voir question posée au départ)	0.5
2)	Trouver les détails importants qui appuient les idées principales et les souligner	0
3)	Marquer les idées principales et les détails importants de façons différentes (ligne simple ou ligne double ; couleurs différentes)	0
4)	Faire ressortir les mots-clés à l'aide de symboles tels que des crochets, un astérisque, un encerclement,...	0
5)	Ecrire des notes et des commentaires personnels dans la marge	0
TOTAL DU NOMBRE DE CRITERES RESPECTES /5		0.5/5



APL 8

Critères de qualité		
1)	Repérer les phrases contenant les idées principales. Les souligner en entier ou en partie selon le cas (voir question posée au départ)	1
2)	Trouver les détails importants qui appuient les idées principales et les souligner	0
3)	Marquer les idées principales et les détails importants de façons différentes (ligne simple ou ligne double ; couleurs différentes)	0
4)	Faire ressortir les mots-clés à l'aide de symboles tels que des crochets, un astérisque, un encerclement,...	0
5)	Ecrire des notes et des commentaires personnels dans la marge	0
TOTAL DU NOMBRE DE CRITERES RESPECTES /5		1/5



E7

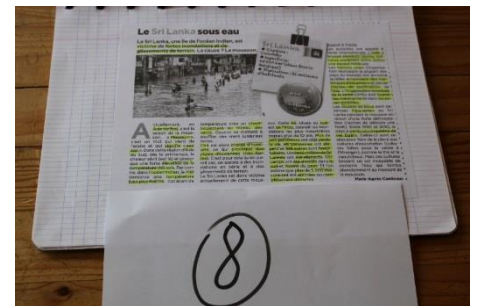
APL 1

Critères de qualité		
1)	Repérer les phrases contenant les idées principales. Les souligner en entier ou en partie selon le cas (voir question posée au départ)	1
2)	Trouver les détails importants qui appuient les idées principales et les souligner	0
3)	Marquer les idées principales et les détails importants de façons différentes (ligne simple ou ligne double ; couleurs différentes)	0
4)	Faire ressortir les mots-clés à l'aide de symboles tels que des crochets, un astérisque, un encerclement,...	0
5)	Ecrire des notes et des commentaires personnels dans la marge	0
TOTAL DU NOMBRE DE CRITERES RESPECTES /5		1/5



APL 8

Critères de qualité		
1)	Repérer les phrases contenant les idées principales. Les souligner en entier ou en partie selon le cas (voir question posée au départ)	1
2)	Trouver les détails importants qui appuient les idées principales et les souligner	0.5
3)	Marquer les idées principales et les détails importants de façons différentes (ligne simple ou ligne double ; couleurs différentes)	0
4)	Faire ressortir les mots-clés à l'aide de symboles tels que des crochets, un astérisque, un encerclement,...	0
5)	Ecrire des notes et des commentaires personnels dans la marge	0
TOTAL DU NOMBRE DE CRITERES RESPECTES /5		1.5/5



E12

APL 1

Critères de qualité		
1)	Repérer les phrases contenant les idées principales. Les souligner en entier ou en partie selon le cas (voir question posée au départ)	0
2)	Trouver les détails importants qui appuient les idées principales et les souligner	0
3)	Marquer les idées principales et les détails importants de façons différentes (ligne simple ou ligne double ; couleurs différentes)	0
4)	Faire ressortir les mots-clés à l'aide de symboles tels que des crochets, un astérisque, un encerclement,...	0
5)	Ecrire des notes et des commentaires personnels dans la marge	0
TOTAL DU NOMBRE DE CRITERES RESPECTES /5		0/5



APL 8

Critères de qualité		
1)	Repérer les phrases contenant les idées principales. Les souligner en entier ou en partie selon le cas (voir question posée au départ)	1
2)	Trouver les détails importants qui appuient les idées principales et les souligner	0
3)	Marquer les idées principales et les détails importants de façons différentes (ligne simple ou ligne double ; couleurs différentes)	0
4)	Faire ressortir les mots-clés à l'aide de symboles tels que des crochets, un astérisque, un encerclement,...	0
5)	Ecrire des notes et des commentaires personnels dans la marge	0
TOTAL DU NOMBRE DE CRITERES RESPECTES /5		1/5



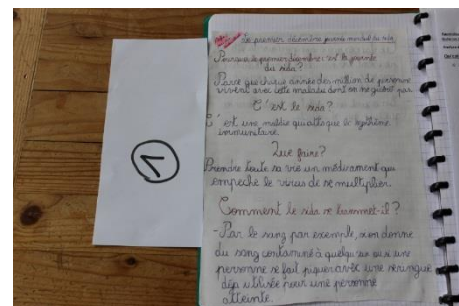
Par la lecture des grilles critériées des trois élèves, nous pouvons constater que chacun d'entre eux rencontre encore beaucoup de difficultés au niveau du soulignement lors de la huitième et dernière activité. Un apprentissage prolongé et plus explicite encore devrait sans doute être envisagé pour les séances suivantes. Avec les éléments dont nous disposons à ce stade, nous ne pouvons pas confirmer notre hypothèse 6.

Mise en œuvre de la stratégie d'organisation (la création de la carte sémantique)

E14

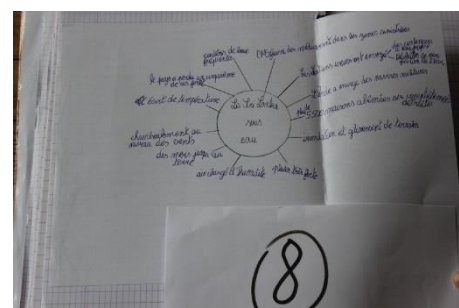
APL 1

Critères de qualité		
1)	Utiliser l'idée principale de l'article (voir question posée au départ), la placer bien en vue, au centre de la feuille, et l'encercler	0
2)	Utiliser les idées importantes qui y sont liées et les disposer tout autour du cercle	0
3)	Relier, par un trait, ces informations importantes à l'idée principale	0.
4)	Utiliser des détails qui appuient ces informations importantes (informations secondaires)	0
5)	Relier ces détails aux informations importantes (sous-branches)	0
6)	Ecrire les informations sous forme de mots-clés	0
7)	Autre(s) : prise d'initiative(s) pertinentes	1
TOTAL DU NOMBRE DE CRITERES RESPECTES /7		1/7



APL 8

Critères de qualité		
1)	Utiliser l'idée principale de l'article (voir question posée au départ), la placer bien en vue, au centre de la feuille, et l'encercler	1
2)	Utiliser les idées importantes qui y sont liées et les disposer tout autour du cercle	1
3)	Relier, par un trait, ces informations importantes à l'idée principale	1
4)	Utiliser des détails qui appuient ces informations importantes (informations secondaires)	0.5
5)	Relier ces détails aux informations importantes (sous-branches)	0.5
6)	Ecrire les informations sous forme de mots-clés	0.5
7)	Autre(s) : prise d'initiative(s) pertinentes	0
TOTAL DU NOMBRE DE CRITERES RESPECTES /7		4.5/7



E7

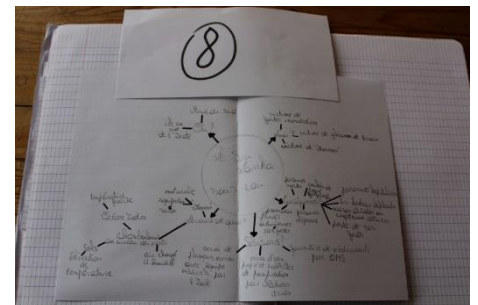
APL 1

Critères de qualité		
1)	Utiliser l'idée principale de l'article (voir question posée au départ), la placer bien en vue, au centre de la feuille, et l'encercler	1
2)	Utiliser les idées importantes qui y sont liées et les disposer tout autour du cercle	1
3)	Relier, par un trait, ces informations importantes à l'idée principale	1
4)	Utiliser des détails qui appuient ces informations importantes (informations secondaires)	0.5
5)	Relier ces détails aux informations importantes (sous-branches)	0.5
6)	Ecrire les informations sous forme de mots-clés	0.5
7)	Autre(s) : prise d'initiative(s) pertinentes	0
TOTAL DU NOMBRE DE CRITERES RESPECTES /7		4.5/7



APL 8

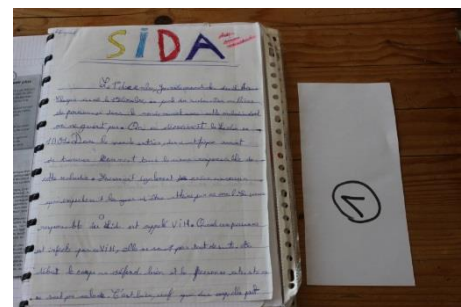
Critères de qualité		
1)	Utiliser l'idée principale de l'article (voir question posée au départ), la placer bien en vue, au centre de la feuille, et l'encercler	1
2)	Utiliser les idées importantes qui y sont liées et les disposer tout autour du cercle	1
3)	Relier, par un trait, ces informations importantes à l'idée principale	1
4)	Utiliser des détails qui appuient ces informations importantes (informations secondaires)	1
5)	Relier ces détails aux informations importantes (sous-branches)	1
6)	Ecrire les informations sous forme de mots-clés	1
7)	Autre(s) : prise d'initiative(s) pertinentes	0.5
TOTAL DU NOMBRE DE CRITERES RESPECTES /7		6.5/7



E12

APL 1

Critères de qualité		
1)	Utiliser l'idée principale de l'article (voir question posée au départ), la placer bien en vue, au centre de la feuille, et l'encercler	0
2)	Utiliser les idées importantes qui y sont liées et les disposer tout autour du cercle	0
3)	Relier, par un trait, ces informations importantes à l'idée principale	0
4)	Utiliser des détails qui appuient ces informations importantes (informations secondaires)	0.5
5)	Relier ces détails aux informations importantes (sous-branches)	0
6)	Ecrire les informations sous forme de mots-clés	0
7)	Autre(s) : prise d'initiative(s) pertinentes	0
TOTAL DU NOMBRE DE CRITERES RESPECTES /7		0.5/7



APL 8

Critères de qualité		
1)	Utiliser l'idée principale de l'article (voir question posée au départ), la placer bien en vue, au centre de la feuille, et l'encercler	1
2)	Utiliser les idées importantes qui y sont liées et les disposer tout autour du cercle	1
3)	Relier, par un trait, ces informations importantes à l'idée principale	1
4)	Utiliser des détails qui appuient ces informations importantes (informations secondaires)	1
5)	Relier ces détails aux informations importantes (sous-branches)	1
6)	Ecrire les informations sous forme de mots-clés	0.5
7)	Autre(s) : prise d'initiative(s) pertinentes	0
TOTAL DU NOMBRE DE CRITERES RESPECTES /7		5.5/7



Nous observons que les trois élèves ont progressé. E14 et E12, qui au départ ont obtenu un faible résultat par rapport aux critères établis, ont évolué de plus de quatre points ; E12 affichant la plus nette évolution. Quant à E7, déjà performant à l'APL1, il progresse encore de deux points durant l'intervention. Ainsi, avec les éléments dont nous disposons, nous pensons confirmer notre hypothèse 7.

Evolution des résultats académiques en savoir lire durant deux années scolaires (2015-2016 ; 2016-2017)

	Janvier 2016 Résultats /30	Juin 2016 Résultats /30	Janvier 2017 Résultats /30	Juin 2017 (CEB) Résultats /30
E7	23.5	26	28.5	27.5
E12	16.5	22.5	23.5	23.5
E14	19	19.5	21.5	24

Tableau 9 : résultats académiques en savoir lire pour les trois élèves

En observant le tableau 9, nous constatons que l'élève E7, qui obtenait déjà des résultats élevés à la première période par rapport à la moyenne des résultats de la classe (voir tableau 6), progresse encore de quelques points pour les trois autres périodes. Quant à E12 et E14, ils progressent de quelques points tout au long des quatre périodes. Ces résultats sont, de manière générale, en concordance avec les jugements apportés par ces trois élèves lors de notre intervention.

En conclusion de cette partie, nous voudrions, d'une part, souligner l'évolution positive des élèves de notre classe par rapport aux trois axes : motivationnel, métacognitif et de la performance. D'autre part, nous voudrions insister sur le fait que c'est grâce à une analyse de plus en plus fine du cheminement de trois élèves que nous avons pu nous rendre compte de l'importance d'approfondir leur raisonnement dans un but de régulation pertinente de notre pratique au service du développement des compétences personnelles de chacun des partenaires engagés dans l'action pédagogique.

Dans le chapitre suivant, nous allons d'abord discuter de notre démarche et mettre celle-ci en lien avec les éléments théoriques abordés dans notre mémoire. Ensuite, nous proposerons quelques limites de notre recherche.

Discussion autour des résultats et limites

Le travail que nous avons réalisé avait comme intention l'atteinte de **deux objectifs**. **Le premier** était celui de l'analyse de notre pratique avec l'idée d'une régulation de celle-ci. **Le second** était, d'une part, celui de l'amélioration de la prise de conscience des stratégies motivationnelles, cognitives et métacognitives à l'œuvre chez les élèves lors de la pratique de l'apprentissage par la lecture ; prise de conscience pour l'enseignant ET pour les élèves et, d'autre part, celui de l'amélioration de la motivation, de l'autorégulation et de la performance dans ce domaine par un entraînement et/ ou un renforcement de la construction d'attitudes réflexives. En bref, nous voulions amener les élèves à une responsabilisation, une prise en charge progressive de leurs apprentissages. Nous voulions donc passer de « apprendre par la lecture » à « apprendre à apprendre par la lecture » avec le triple objectif d'augmenter d'abord les perceptions personnelles des élèves (la motivation), ensuite leur autorégulation sur le processus en cours (la métacognition) et enfin leurs performances en APL. Cette idée, intuitive au départ, a bien vite été confortée par les recherches scientifiques. **Par la mise en place de l'outil métacognitif appelé « le Cahier de MES apprentissages », nous avons donc tenté de vérifier l'impact visible de celui-ci sur les perceptions des élèves, sur leur degré d'autorégulation pendant le processus d'apprentissage par la lecture et sur leurs performances.** Pour cela, nous avons émis sept hypothèses. Cinq d'entre elles (axes motivationnel et métacognitif) ont été testées pour l'ensemble de la classe à partir du questionnaire APL de Sylvie Cartier. Globalement, fin d'intervention, la majorité de nos élèves ont évolué favorablement. En effet, nous avons pu observer un gain positif pour ceux-ci entre le prétest et le post-test au niveau de ces deux axes. Nous pourrions dès lors penser que notre dispositif a profité à nos élèves. Notons néanmoins que deux facteurs ont peut-être eu une influence sur ces résultats: d'une part, le questionnaire sur lequel ils s'appuient était auto-déclaré et, d'autre part, les élèves étaient conscients qu'ils participaient à une recherche (effet Hawthorne). Les sept hypothèses ont ensuite été vérifiées plus en profondeur pour trois élèves sélectionnés sur base de leur évolution entre les deux tests : un élève à évolution négative (E14), un autre à évolution moyenne (E7) et un dernier à forte évolution (E12). Pour notre vérification, nous nous sommes

basée d'abord sur les réponses au questionnaire APL. Ensuite, nous avons analysé finement les propos de ces trois élèves au travers des fiches réflexives et de l'entretien d'explicitation. Nous avons enfin étudié leurs performances au travers de deux stratégies cognitives mises en œuvre : la sélection et l'organisation. Nous pensons que l'étayage dont les élèves ont bénéficié au travers du « Cahier de MES apprentissages » a été un atout pour le développement de leur motivation ET de leur réflexivité. En effet, suite à l'analyse des items du questionnaire, des fiches, des entretiens et des stratégies cognitives, il apparaît clairement que ces élèves ont, d'une part, trouvé des stratégies de régulation de leur motivation et, d'autre part, qu'ils ont développé des stratégies de régulation en lien avec les composantes du processus d'APL. De plus, concrètement, nous avons pu aussi observer, par la lecture de leurs cartes sémantiques, que la stratégie d'organisation était de plus en plus maîtrisée. Par contre, pour l'hypothèse 6, qui concerne la stratégie cognitive de sélection, les données que nous avons récoltées nous laissent penser que nous ne pouvons pas la confirmer. Nous croyons que, même si les élèves pouvaient se référer aux idées développées lors du cercle ou à la partie « outils » de leur cahier pour s'aider dans leur tâche, cette démarche n'a pas été suffisante pour certains. Ainsi, la modélisation de cette stratégie par l'enseignante, à savoir « prévoir un temps en classe pour leur montrer, étape par étape, les procédures à suivre pour réaliser la stratégie » (Cartier & Dumais, 2004, p. 57), aurait sans doute pu leur permettre d'être plus confiants et mieux outillés afin d'être plus performants. Nous voudrions souligner qu'au niveau de cet axe des performances, comme stipulé dans notre revue de la littérature (3), Sylvie Cartier énonce plusieurs aspects sur lesquels notre analyse peut se porter. Nous y avons été attentive tout au long du parcours des quinze élèves dans le sens où chacun a pu participer aux entretiens d'explicitation, où chacun a pu également profiter des feedback de l'enseignante et de ses pairs en vue d'opérer des choix de plus en plus pertinents sur les stratégies cognitives et métacognitives utiles à l'APL. Le soutien a donc pu être apporté à l'ensemble des élèves dans l'esprit du climat motivationnel de maîtrise inspiré du TARGET. Bien que nous n'ayons pas mis l'accent sur les notes chiffrées pour parler de performance, nous avons tout de même récolté les points des élèves aux examens de savoir lire de deux années scolaires; ce qui nous a permis de conforter nos résultats aux jugements des élèves. Bref, les résultats que nous obtenons au terme de notre intervention sont encourageants puisque les élèves, souvent issus de milieux défavorisés, ont pour la plupart, après huit activités d'apprentissage, réussi à s'approprier le dispositif mis en place. Il nous est donc permis de penser que

les élèves ont autorégulé leur tâche, à des degrés d'avancement divers, et ce, en lien avec l'expérience proposée et le soutien explicite offert par l'enseignante au travers du « Cahier de MES apprentissages ». Ce soutien aux stratégies d'autorégulation d'une part, et aux stratégies cognitives, d'autre part a porté ses fruits dans le sens où celui-ci a permis aux élèves de vivre une expérience par laquelle les tâches se réfléchissent, au-delà de la simple exécution de consignes dictées par l'enseignante et de la recherche de réussite immédiate. Les résultats nous laissent penser encore que notre dispositif a eu une influence sur « le processus d'apprentissage de l'élève qui comprend les aspects cognitifs (pouvoir) et affectifs (vouloir) » (Cartier & Bernatchez, 2011, p. 6). En d'autres termes, nous avons pu découvrir qu'une majorité d'élèves évoluaient favorablement concernant ces deux aspects. Le « **vouloir** », d'abord, dont les composantes sont « la motivation à réaliser des activités d'apprentissage et les émotions ressenties dans ce contexte » (Cartier S. C., 2008, p. 5) et qui « prend sa source dans les perceptions que l'élève entretient par rapport aux différentes situations d'apprentissage et d'enseignement » (Viau, 1994, cité par Cartier, 2008, p. 13), a souvent été régulé par les élèves; les nombreuses autoévaluations positives en ont été le signe visible. Ensuite, le « **pouvoir** », dont les composantes sont « les connaissances, la compréhension des exigences de l'activité, les objectifs personnels, les stratégies d'autorégulation et les stratégies cognitives » (Cartier S. C., 2008, p. 5), et dont les élèves ont pour la plupart fait preuve, leur a permis « d'agir, c'est-à-dire d'entreprendre des actions en vue d'acquérir des connaissances » (Cartier S. C., 2008, p. 16). Nous avons aussi offert des opportunités d'apprendre à apprendre dans le contexte de la lecture pour que ces deux aspects puissent se développer. Dès lors, les « trois conditions essentielles pour un apprentissage autorégulé » (Cartier S. C., 2008, p. 5) étant réunies (le vouloir, le pouvoir et les opportunités d'apprendre), nous pourrions espérer que chacun des élèves a entrepris un cheminement autonome, d'une part, vers un « engagement cognitif » (Cartier S. C., 2008, p. 5) et, d'autre part, vers un apprentissage plus efficace. Cette approche métacognitive aurait-elle donc permis aux élèves de développer des apprentissages de qualité ? Nous sommes convaincue que c'est le cas. Toutefois, nous sommes aussi lucide que ça ne marche pas à tous les coups. D'ailleurs, sur ce plan, nous rejoignons les propos de Romainville quand il dit que « les recherches actuelles sur la métacognition ont fait le deuil d'un effet automatiquement positif du recul métacognitif sur la performance » (Romainville, 2000a, cité par Romainville, 2007, p. 19). Ainsi, même si nous retirons une satisfaction de la richesse de notre dispositif dans son ensemble,

nous sommes aussi consciente de la petite taille de notre échantillon et de la singularité du public qui l'a constitué. Nous n'avons donc pas la prétention de croire que nous pourrions généraliser nos résultats à d'autres populations.

Pour en revenir maintenant au premier objectif de notre travail énoncé au début de notre discussion, à savoir la régulation de notre pratique, nous sommes en accord avec les propos de Cartier quand elle dit que « l'apprentissage est unique pour chacun des élèves d'une classe et que leur fonctionnement est complexe » (Cartier S. C., 2008, p. 26). Il importe donc, à notre sens, d'analyser les démarches mises en œuvre par chacun d'eux pour bien rebondir par la suite et leur permettre de réaliser des apprentissages porteurs de signification.

Pour terminer ce chapitre, nous allons exprimer trois limites observées par notre travail ; d'autres ayant déjà été relevées et intégrées dans notre mémoire précédemment. Tout d'abord, concernant le questionnaire d'APL, nous voudrions soulever deux remarques. D'une part, celui-ci aurait-il pu paraître long pour l'attention des élèves de cet âge. Toutefois, il nous semblé utile de le faire passer dans son entièreté pour pouvoir dresser un portrait global de nos élèves. D'autre part, celui-ci étant auto-déclaré, nous avons interprété les données avec prudence; nous avons d'ailleurs pu retirer quelques incohérences dans les réponses de certains élèves. Ensuite, concernant notre posture à la fois de chercheuse et d'enseignante, nous voudrions souligner la difficulté de rester dans l'objectivité. A chaque instant, nous avons donc dû garder la distance de l'esprit nécessaire à notre recherche. Enfin, la troisième limite, elle, a trait, comme nous l'avons souligné dans le chapitre « Analyse des résultats », à la quantité de données récoltées auprès des élèves lors de notre intervention. Cette dernière limite nous ouvre aussi peut-être la voie vers de nouvelles perspectives.

Conclusion et perspectives

La recherche-action menée sur une période de deux années scolaires nous a permis, d'une part, d'améliorer la pratique de l'apprentissage par la lecture et, d'autre part, de développer une meilleure compréhension des changements à opérer. Être à la fois chercheur-théoricien et acteur sur le terrain s'est révélé très souvent ardu. En effet, les nombreux va-et-vient entre théorie et pratique nous ont conduit, plusieurs fois, à remettre sur le métier nos constats, nos démarches, nos hypothèses, nos analyses et nos conclusions partielles.

Cette recherche-action avait pour ambition de mettre en pratique un outil métacognitif pour apprendre à apprendre par la lecture (le « Cahier de MES apprentissages ») et, en même temps, de mesurer l'impact que celui-ci pouvait avoir sur les perceptions, sur le degré d'autorégulation des élèves pendant le processus d'apprentissage et sur leurs performances en APL. Très vite, la nécessité nous est apparue d'envisager cette étude dans un contexte plus large, celui de la motivation et de la (méta)cognition. En effet, nous découvrons de nombreuses convergences entre le processus d'apprentissage par la lecture et les théories motivationnelles de maîtrise et la (méta)cognition. Le constat d'une unité théorique entre le processus d'apprentissage par la lecture et la combinaison de la motivation et de la (méta)cognition impliquait pour nous une pratique intégrée de l'apprentissage par la lecture. On ne pouvait traiter la question de manière simplement additive.

Aussi, nos sept hypothèses, les outils de mesure mis en place pour les vérifier et les analyses qui y ont fait suite ont-ils été émis conformément à cette conception intégrée de l'apprentissage par la lecture. Certaines de ces sept hypothèses ont fait référence à l'axe motivationnel et plus précisément aux perceptions de l'élève par rapport à la tâche, d'autres à l'axe (méta)cognitif et plus précisément à l'autorégulation assurée par l'élève, d'autres encore à l'axe de la performance en lecture pour apprendre et plus spécifiquement aux stratégies d'apprentissage de l'élève.

Un dispositif de soutien à l'autorégulation, dont notre outil métacognitif nommé le « Cahier de MES apprentissages » fait partie, a été initié dans notre recherche. Un outil que nous avons mis au point à partir d'une réflexion sur le portfolio, le journal des apprentissages et l'entretien d'explicitation. Une vision intégrée de ces outils et technique a constitué la base de la conception de

notre cahier. Au cours de notre intervention, huit situations de lecture pour apprendre (sur base de textes informatifs) ont été exploitées et traitées au travers de notre dispositif. Huit situations « où la lecture de textes s'inscrit dans l'apprentissage d'une méthode d'investigation scientifique sur le modèle de la résolution d'un problème » (Nonnon, 2012, p. 21). Au fil de ces situations, nous avons voulu transformer « le rapport à l'apprentissage » des élèves de notre classe (Bernardin J. , 2013, p. 108). D'ailleurs, nous avons pu engranger des résultats instructifs et encourageants, même s'ils ne font pas dans le spectaculaire. En effet, nous avons pu observer une autonomie grandissante auprès de la plupart des élèves concernant la régulation des composantes du processus d'APL. Ceux-ci ont sans doute appris, par cette expérience, à mieux se connaître et à mieux cerner leur façon d'apprendre dans ce contexte. Quant à nous-même, cette recherche nous a permis de « transformer le regard sur les élèves, à les considérer moins à travers leurs manques qu'à partir de leurs ressources » (Bernardin J. , 2013, p. 59).

L'expérience acquise au cours de cette recherche-action est marquée par des sentiments ambigus, à la fois de frustration et de satisfaction, à la fois de doute et de certitude.

Frustration : se retrouver pratiquement seule pour mener une recherche-action sur deux années scolaires est une épreuve que nous n'imaginions pas être aussi exigeante en temps et en efforts d'ajustements et d'adaptation tout au long de l'évolution du projet. Ce sentiment de se trouver dans un chantier infini a été pour nous, difficile à gérer.

Satisfaction : de voir combien la plupart des élèves ont fait preuve de participation active à notre projet ; de constater les progrès enregistrés dans leur engagement cognitif.

Doute : combien de fois, au cours de cette recherche, n'avons-nous pas été habitée par le doute ; les résultats que nous obtiendrions et nos attentes, toujours à revoir.

Certitude : il nous apparaît clairement, aujourd'hui, que l'apprentissage par la lecture ne peut être efficace que si l'environnement des élèves en classe, à l'école est marqué par une communauté de vie-apprentissage qui prend au sérieux les composantes de la motivation et la dimension (méta)cognitive des apprentissages. Sans cette intégration, il s'agirait certainement d'un exercice de plus. C'est de cette certitude que naîtront de nouvelles perspectives telles que le transfert de la démarche à d'autres domaines d'apprentissage ou

l'approfondissement du modelage de certaines stratégies cognitives utiles à l'APL, ou encore la diffusion du projet auprès de nos collègues.

Finalement, nous avons tout au long de cette recherche-action lancé « une corde en l'air pour y grimper, pourvu que la moindre petite branche offre une quelconque prise, si précaire soit-elle ; c'est ainsi que nous sortons du marécage de notre ignorance en nous hissant par les cheveux » (Popper, 1991, p. 235). Et cela vaut autant pour l'enseignant que pour ses élèves.

« Apprendre à apprendre, c'est viser sa propre transformation d'individu en apprenant en fonction des contextes. Apprendre à apprendre, c'est donc se préparer à être autonome. »

(Portine, 1998)

Bibliographie

- Balas-Chanel, A. (2002, 2ème trimestre). L'entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherche et Education*, pp. 1-19. Consulté le mars 01, 2017, sur <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/159>
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004, Juillet-Août-Septembre). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*(148), pp. 89-100.
- Berger, J., & Büchel, F. (2012, Avril-juin). Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*(179), pp. 95-128.
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. De Boeck.
- Bernardin, J. (2006). Motivation scolaire et rapport au savoir. Dans B. Galand, & E. Bourgeois, (*Se Motiver à apprendre*) (pp. 207-216). Paris: PUF.
- Bouchard, N. (2008). Apprendre de façon autonome ? (151), pp. 81-82. Récupéré sur <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2008-n151-qf1098918/441111ac.pdf>
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : plus qu'un problème de biais d'évaluation. Dans B. Galand, & E. Bourgeois, (*Se Motiver à apprendre*) (pp. 41-49). Paris: PUF.
- Bourgeois, E. (2011). La motivation à apprendre. Dans E. Bourgeois, & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (pp. 229-246). Paris: PUF.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, France: PUF.
- Buysse, A., & Cox, H. (2009). *Les instruments d'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement de stratégies d'autorégulation*. Valais, Suisse: Haute école pédagogique. Consulté le 2017, sur https://doc.rero.ch./record/22451/files/Heidi_Cox.pdf
- C.R.E.S.A.S. (1978). *Le handicap socio-culturel en question*. ESF.

- Cartier, S. C. (2001). Lire pour apprendre à l'école. *Québec français*(123), pp. 36-38. Récupéré sur <http://id.erudit.org/iderudit/55895ac>
- Cartier, S. C. (2002). Augmenter le pouvoir d'apprendre des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. pp. 1-13.
- Cartier, S. C. (2006, Avril-Mai). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité que doivent partager tous les enseignants. *Vie pédagogique*(139), pp. 40-42.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire, mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou, Canada: CEC.
- Cartier, S. C. (2008). *Modèle d'analyse de la difficulté des élèves à apprendre de manière autorégulée en contexte de classe*. Canada: Université de Montréal.
- Cartier, S. C., & Bernatchez, P.-A. (2011). *Impact des facteurs relatifs à la salle de classe sur l'engagement, la persévérance et la réussite en première année universitaire*. Université de Montréal.
- Cartier, S. C., & Dumais, F. (2004, Novembre). *Apprendre sur un sujet en lisant les textes informatifs*.
- Cartier, S. C., & Tardif, J. (2000). De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre. *Vie pédagogique*(115).
- Cartier, S. C., & Théorêt, M. (2004). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture*. Récupéré sur http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Strategies_Sylvie_Cartier.pdf
- Cartier, S. C., Martel, V., Arseneault, J., & Mourad, E. (2015). Apprendre en lisant au primaire en recourant à des textes informatifs illustrés : étude exploratoire. *Revue de Recherches en LMM*.
- Chabanne, J., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris: PUF.
- Clauzard, P. (2014, mars). Les glissements conceptuels : un observable de secondarisation en classe élémentaire de grammaire. *Education & Didactique*, 8, 23-41. Consulté le 2018, sur <http://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2014-3page-23.htm>

- Cosnefroy, L. (2011). *L'autodétermination et l'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble: Presse Universitaire.
- Crinon, J. (2008). Journal des apprentissages, réflexivité et difficultés scolaires. *Repères*(38), 137-149. Consulté le 2017, sur <https://reperes.revue.org/402>
- Darnon, C., Buchs, C., & Butera, F. (2006). Apprendre ensemble : but de performance et but de maîtrise au sein d'interactions sociales entre apprenants. Dans B. Galand, & E. Bourgeois, (*Se*) *Motiver à apprendre* (pp. 125-134). Paris: PUF.
- Delvolvé, N. (2006, Décembre). Métacognition et réussite des élèves. *Les cahiers pédagogiques*, pp. 1-9.
- Doly, A.-M. (2009). Métacognition et transfert des apprentissages à l'école. *Les cahiers pédagogiques*(408), pp. 1-5.
- Dupeyrat, C., Escribe, C., & Mariné, C. (2006). Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage : le coût de la compétition. Dans B. Galand, & E. Bourgeois, (*Se*) *Motiver à apprendre*. (pp. 63-74). Paris: PUF.
- Gagné, R. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application à l'enseignement*. Quebec: NRP.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004, Septembre). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*.(29), pp. 91-116.
- Grosso, H. (2000, Février). Le portfolio en classe de langue. *Le nouvel éducateur*(116). Consulté le 2018, sur <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15144>
- Kuppens, G. (1992). *Emile ou l'école retrouvée, l'idée du plan d'Iéna*. Namur: Erasme.
- Lafontaine, D. (2014). *Analyse des processus d'enseignement*. Liège, Belgique: Université de Liège.
- Loarer, E. (1998, Janvier-Février-Mars). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie*(122), pp. 121-161. Consulté le 2018, sur

https://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocCoen;/théorie/metacognition/educ_cognitive/educabilite_cognitivehtml

- Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans B. Galand, & E. Bourgeois, *(Se) Motiver à apprendre*. (pp. 27-39). Paris: PUF.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2006). *Socles de compétences*. Bruxelles.
- Mottier Lopez, L. (2006). Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective située de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), pp. 1-21.
- Noël, B., Romainville, M., & Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*(112), pp. 47-56.
- Nonnon, E. (2012). Dimensions épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères*(45), pp. 7-37.
- Ourghanlian, C. (2006, septembre). Au plus près des besoins de l'enfant - Accompagner l'élève - La métacognition. *Psychologie, éducation et enseignement spécialisé*.
- Petersen, P. (1927). *Der Kleine-Jenaplan*. Beltz.
- Petoud, V. (2009). *Développement de l'apprentissage autorégulé chez les élèves de classes à degrés multiples*. Valais, Suisse: Haute Ecole Pédagogique. Consulté le 2018, sur <https://doc.rero.ch/record/22449/filesPetoud.pdf> consulté en 2018
- Popper, K. (1991). *La connaissance objective*. Saint-Amand-Montrond: Aubier : Bibliothèque philosophique.
- Pourtois, J.-P. (1993, Octobre-Novembre-Décembre). Huberman (A. Michael) et Miles (B. Matthew). - Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes. *Revue française de pédagogie*(105), pp. 132-134.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. *La conscience chez l'enfant et l'élève.*, pp. 108-130.

- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006, octobre-décembre). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*(157), pp. 147-177.
- Schillings, P., Dupont, V., Géron, S., & Matoul, A. (2016). *Note de synthèse des résultats d'épreuve PIRLS*. Récupéré sur http://www.enseignement.be/index.php?page=25703&ne_id=5274
- SeGEC. (2014). *Programme de langue française (cycle 4)*. Enseignement catholique fondamental. Averbode.
- Thiébaud, M. (2005, mars). Climat scolaire. *Pacte pour un enseignement d'excellence*. Consulté le 2017, sur <http://www.pactedexcellence.be/index.php/2017/04/10/le-climat-a-lecole>
- Van Nieuwenhoven, C. (2012). Le portfolio comme outil réflexif. *Salle des Pros - Cycle "Analyse des pratiques professionnelles"*. Récupéré sur <https://www.unamur.be/det/pfc/salledespros/ressources/analysedespratiques/portfolio>
- Vermersch, P. (2013). Comment est né l'entretien d'explicitation ? Consulté le 2017, sur <https://www.youtube.com/watch?v=ISQKNR7IJgl>
- Vermersch, P. (2013). Les applications de l'entretien d'explicitation. Récupéré sur <https://www.youtube.com/watch?v=aYpC9s57mFQ>
- Vermersch, P. (2013). Originalité de l'entretien d'explicitation. Récupéré sur <https://www.youtube.com/watch?v=6of0WwKx73l>
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français, 110*, 45-47.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. (éd. 2e). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Table des figures

Figure 1 : Les déterminants de la motivation adaptés de Viau 2004 (Fagnant, cours ULg, 2016)	12
Figure 2 : pyramide de Maslow	12
Figure 3 : Les styles d'enseignement et besoins (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006, p. 165)	14
Figure 4 : résumé des différents types de motivation mis en évidence dans la Théorie de l'Autodétermination- TAD (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006, p. 160).....	15
Figure 5 : modèle de la motivation scolaire (Viau, 2009)	28
Figure 6 : modèle "Apprendre en lisant" (Cartier S. C., 2007, p. 12).....	34
Figure 7 : résumé des liens entre les principaux éléments théoriques développés dans les parties 1,2 et 3.....	41
Figure 8 : "parcours" scolaires et langue(s) parlée(s) à la maison	51
Figure 9 : résultats académiques des 15 élèves sur deux années scolaires et moyenne de la classe	52
Figure 10 : illustration de la méthode de calcul de l'indice de progression...	75
Figure 11 : perception de compétence par élève et moyenne de la classe .	83
Figure 12 : perception de contrôlabilité par élève et moyenne de la classe .	84
Figure 13 : perception de la valeur de la tâche par élève et moyenne de la classe.....	85
Figure 14 : stratégies d'autorégulation des émotions et de la motivation par élève et moyenne de la classe.....	86
Figure 15 : stratégies d'autorégulation sur le processus d'APL par élève et moyenne de la classe	87
Figure 16 : évolution des profils par rapport aux axes motivationnel et métacognitif par élève et moyenne de la classe	88
Figure 17 : perception de compétence pour les trois élèves sélectionnés et moyenne de la classe	90
Figure 18 : perception de contrôlabilité pour les trois élèves sélectionnés et moyenne de la classe	90
Figure 19 : perception de la valeur de la tâche pour trois élèves sélectionnés et moyenne de la classe	91
Figure 20 : stratégies d'autorégulation des émotions et de la motivation pour les trois élèves sélectionnés et moyenne de la classe.....	92

Figure 21 : stratégies d'autorégulation sur le processus d'APL pour les trois élèves sélectionnés et moyenne de la classe 93

Table des tableaux

Tableau 1 : résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des stratégies susceptibles de le nourrir (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006, p. 153)	17
Tableau 2 : "parcours" scolaires et langue(s) parlée(s) à la maison	51
Tableau 3 : analyse de la situation d'APL pour notre intervention, mise en pratique (Cartier S. C., 2007)	59
Tableau 4 : synthèse des étapes au fil des activités d'APL.....	63
Tableau 5 : synthèse des liens entre les "outils" de soutien de l'APL, les "outils" de recueil des données et le modèle "Apprendre en lisant"	65
Tableau 6 : résultats académiques en savoir lire pour l'ensemble de la classe	78
Tableau 7 : synthèse : question de recherche –hypothèses – outils - type d'analyse envisagé avec les outils	80
Tableau 8 : évolution des profils entre QAPL1 et QAPL2 et sélection des 3 élèves	89
Tableau 9 : résultats académiques en savoir lire pour les trois élèves	108

Table des annexes

ANNEXE 1 : HÉTÉROGÉNÉITÉ DES RÉSULTATS ACADÉMIQUES

ANNEXE 2 : CONTEXTE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET CHEMINEMENT VERS UNE PROBLÉMATIQUE

ANNEXE 3 : LETTRE AUX PARENTS PROJET D'APL

ANNEXE 4 : DEMANDE AUTORISATION ENREGISTREMENT

ANNEXE 5 : LES TROIS PARTIES DU "CAHIER DE MES APPRENTISSAGES" ET LEUR CONTENU

ANNEXE 6 : RETRANSCRIPTION DES RÉPONSES DES ÉLÈVES AUX QUESTIONS POSÉES EN INTRODUCTION À L'APL

ANNEXE 7 : DOMAINES DU TARGET APPLIQUÉS EN CLASSE

ANNEXE 8 : DÉTAILS SUR LES ÉTAPES DU SCÉNARIO (INTERVENTION)

ANNEXE 9 : DATES, DURÉE ET NOMBRE DE SÉANCES D'APL

ANNEXE 10 : COMPILATION DES RÉSULTATS QAPL 1 ET QAPL 2

- A. QUESTIONNAIRE "APPRENDRE PAR LA LECTURE"
- B. COMPILATION DES RÉSULTATS QAPL 1 (DÉCEMBRE 2016)
- C. COMPILATION DES RÉSULTATS QAPL 2 (JUN 2017)
- D. ANALYSE DES RÉSULTATS : ÉVOLUTION ET SITUATION DE DÉPART

ANNEXE 11 : AUTOÉVALUATION FIN DE SÉANCE D'APL

- A. MON AUTOÉVALUATION (PARTIE AUTOÉVALUATION)
- B. COMMENTAIRE AUTOÉVALUATIONS APL
- C. DONNÉES QUALITATIVES AUTOÉVALUATION

D. DONNÉES QUALITATIVES (AUTOÉVALUATIONS) TRADUITES EN DONNÉES QUANTITATIVES POUR HYPOTHÈSE 5

ANNEXE 12 : FICHES RÉFLEXIVES

- A. QU'EST-CE QUE J'AI À FAIRE ?**
- B. STRATÉGIES POUR APPRENDRE EN LISANT DES TEXTES INFORMATIFS**
- C. TABLEAU D'AUTOCONTRÔLE ET D'AUTOÉVALUATION**
- D. RÉFLEXION SUR LE TRAVAIL ET SON ORGANISATION AVANT DE COMMENCER APL**
- E. RÉFLEXION SUR L'ACTIVITÉ APL PENDANT ACTIVITÉ**
- F. A LA FIN DE L'ACTIVITÉ D'APL**
- G. AUTORÉGULATION SUR LE PROCESSUS D'APL (SYNTHÈSE FICHES RÉFLEXIVES)**
- H. DONNÉES QUALITATIVES (FICHES RÉFLEXIVES) TRADUITES EN DONNÉES QUANTITATIVES POUR HYPOTHÈSE 5**

ANNEXE 13 : ENTRETIEN D'EXPLICITATION

- A. GUIDE D'ENTRETIEN POUR APL**
- B. RETRANSCRIPTION ENTRETIENS D'EXPLICITATION (MARS 2017)**
- C. RETRANSCRIPTION ENTRETIENS D'EXPLICITATION (JUIN 2017)**
- D. AUTORÉGULATION SUR LE PROCESSUS D'APL PAR ÉLÈVE (ENTRETIENS EXPLICITATION)**
- E. DONNÉES QUALITATIVES (ENTRETIENS) TRADUITES EN DONNÉES QUANTITATIVES POUR L'HYPOTHÈSE 5**

ANNEXE 14 : ARTICLES DU JDE SÉLECTIONNÉS

ANNEXE 15 : FICHES OUTILS / SUPPORTS 1

- A. FICHE OUTIL 1 APL**
- B. GRILLE DE CRITÈRES POUR ÉVALUER LA QUALITÉ DU SOULIGNEMENT**
- C. ARTICLES JDE DE TROIS ÉLÈVES ET SOULIGNEMENT**
- D. DONNÉES QUALITATIVES RECUEILLIES DANS LES ARTICLES DU JDE DE TROIS ÉLÈVES**

ANNEXE 16 : FICHES OUTILS / SUPPORTS 2

- A. FICHE OUTIL 2 APL
- B. GRILLE DE CRITÈRES POUR ÉVALUER LA QUALITÉ DES CARTES SÉMANTIQUES INDIVIDUELLES
- C. CARTES SÉMANTIQUES INDIVIDUELLES DE TROIS ÉLÈVES
- D. DONNÉES QUALITATIVES RECUEILLIES DANS LES CARTES SÉMANTIQUES INDIVIDUELLES

ANNEXE 17 : FICHES OUTILS / SUPPORTS 3

ANNEXE 18 : INFORMATIONS UTILES À LIRE POUR BIEN DÉBUTER APL

- A. ACTIVITÉ 1
- B. ACTIVITÉ 2
- C. ACTIVITÉ 3
- D. ACTIVITÉ 4
- E. ACTIVITÉ 5
- F. ACTIVITÉ 6
- G. ACTIVITÉ 7
- H. ACTIVITÉ 8

ANNEXE 19 : SYNTHÈSES DES BONNES PRATIQUES OBSERVÉES

- A. APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE : SYNTHÈSE DES GROUPES (INTERPRÉTATION DES EXIGENCES DE LA DEUXIÈME ACTIVITÉ)
- B. APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE : SYNTHÈSE DES GROUPES (STRATÉGIES UTILES À LA DEUXIÈME ACTIVITÉ)
- C. SYNTHÈSE DISCUSSION APRÈS LA TROISIÈME ACTIVITÉ D'APL

ANNEXE 20 : FIL CONDUCTEUR DE NOTRE DISCUSSION EN CERCLE SUR L'APL

Résumé

Selon Cartier (2006), la lecture pour apprendre est importante pour la réussite des élèves au primaire et au secondaire. Toujours selon Cartier (2001), cette façon de concevoir la lecture en tant que processus et situation met « l'accent sur l'acquisition par les élèves de compétences transversales, c'est-à-dire celles qui sont utiles à l'apprentissage de différentes matières ». Or, à l'heure actuelle, bien des apprenants se trouvent dépourvus face à ce défi. En effet, d'après Bouchard (2008), ils ne parviennent pas à planifier leur activité, ignorent quelle(s) stratégie(s) utiliser, se découragent face à la tâche de lecture ou encore manifestent des signes de contournement de l'objectif d'apprentissage. Et, ce constat est d'autant plus présent auprès des élèves issus de milieux défavorisés. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre recherche à visée compréhensive poursuivant un but de régulation de la pratique. L'idée est, selon Bouchard (2008), de développer chez les élèves la compétence à apprendre, tout en leur donnant le goût de le faire. Pour enrichir ce point, Cartier (2002) insiste sur le fait que le pouvoir apprendre est intimement lié au vouloir apprendre. A ce propos, Sylvie Cartier et al ont élaboré le modèle « Apprendre en lisant » en 2007. Ainsi, lors de notre recherche-action, nous avons mis en place « le Cahier de MES apprentissages », lieu de mémoire de l'élève, lieu d'autoévaluation de ses perceptions, de son degré d'autorégulation et de ses performances, lieu de la description personnelle de ses processus d'apprentissage. Ce cahier est conçu comme un outil de développement de stratégies motivationnelles et réflexives, comme un entraînement à celles-ci, avec comme perspective la maîtrise progressive de l'apprentissage par la lecture. Nous souhaitons vérifier l'impact de la mise en place de notre cahier sur l'apprendre à apprendre par la lecture d'une classe de 6^{ème} primaire. Les hypothèses que nous avons émises au niveau des axes motivationnel, métacognitif et de la performance ont été vérifiées par la récolte de données qualitatives principalement (questionnaire auto-déclaré, fiches réflexives et entretiens d'explicitation). Ces données nous ont permis de dresser l'évolution de « portraits » d'apprenants. Nous avons observé un impact positif chez les élèves au niveau des trois axes.