

Table des matières

Liste des tableaux	viii
Liste des figures	x
Remerciements	xii
Introduction	1
Chapitre un La problématique	3
1.1 Le contexte scolaire	4
1.1.1 La réussite pour tous	4
1.1.2 Les situations d'apprentissage complexes	5
1.1.3 Les pratiques évaluatives en soutien au processus d'apprentissage	6
1.2 Le problème	7
1.3 Les facteurs d'influence	8
1.3.1 Les facteurs d'influence relatifs à l'élève	8
1.3.1.1 Les caractéristiques personnelles	8
1.3.1.2 L'histoire scolaire	10
1.3.1.3 Le portrait affectif	10
1.3.1.4 Le portrait cognitif	11
1.3.2 Les facteurs d'influence relatifs à l'environnement	14
1.3.2.1 Les facteurs d'influence relatifs à la famille	15
1.3.2.2 Les facteurs d'influence relatifs à l'école	17
1.4 La question de recherche	19
Chapitre deux Le cadre théorique et la recension spécifique des écrits	22
2.1 Le cadre théorique	23
2.1.1 La difficulté d'apprentissage	23
2.1.1.1 La définition retenue	23
2.1.1.2 Les concepts se rapprochant de celui de la difficulté d'apprentissage	24
2.1.2 L'apprentissage par la lecture	25
2.1.2.1 La définition	25

2.1.2.2 Le modèle «Apprendre en lisant».....	26
2.1.3 Les pratiques évaluatives	33
2.1.3.1 La définition du concept «pratiques évaluatives»	34
2.1.3.2 Les différentes pratiques évaluatives	35
2.2 La recension spécifique des écrits.....	40
2.2.1 La stratégie de recension.....	40
2.2.2 L'analyse des écrits	42
2.2.2.1 Études en lien avec la question de recherche spécifique	45
2.2.2.2 Études en lien avec la question de recherche plus générale	51
2.2.2.3 La synthèse des résultats	63
2.3 L'objectif de recherche	65
Chapitre trois Les aspects méthodologiques	67
3.1 Le type de recherche	68
3.2 Les participants de l'étude.....	69
3.3 La démarche de recherche	70
3.4 Les outils de collecte de données	71
3.4.1 Le questionnaire aux enseignants sur les approches évaluatives	72
3.4.2 Le questionnaire aux élèves sur l'apprentissage par la lecture.....	74
3.5 Les modalités de compilation et d'analyse des données.....	77
3.5.1 La compilation des données.....	77
3.5.2 L'analyse des données.....	77
3.6 Les considérations déontologiques	82
Chapitre quatre Les résultats et la discussion.....	84
4.1 La relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et l'apprentissage par la lecture pour les élèves en difficulté d'apprentissage.....	85
4.1.1 La relation avec les exigences de l'activité pour les élèves en difficulté d'apprentissage	91
4.1.2 La relation avec les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage pour les élèves en difficulté d'apprentissage	97

4.1.3 La relation avec les stratégies cognitives pour les élèves en difficulté d'apprentissage	101
4.2 La discussion.....	103
4.2.1 La relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage par la lecture pour les élèves en difficulté d'apprentissage	104
4.2.1.1 La relation entre l'évaluation à l'aide d'examens, les exigences de l'activité et les types d'élèves.....	104
4.2.1.2 La relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, les stratégies cognitives et les types d'élèves	106
4.2.2 La relation entre les élèves en difficulté d'apprentissage et le processus d'apprentissage par la lecture	107
4.2.2.1 La relation entre les élèves en difficulté d'apprentissage et l'engagement périphérique	108
4.2.2.2 La relation entre les élèves en difficulté d'apprentissage et l'encodage et le rappel.....	109
4.2.3 La relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage par la lecture	110
4.2.3.1 La relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et les critères généraux et les critères spécifiques d'autoévaluation	110
4.2.3.2 La relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et la stratégie d'autorégulation de contrôle	112
Conclusion.....	114
Bibliographie	117

Liste des tableaux

Tableau 1 Exemples de pratiques évaluatives <i>pour</i> et <i>de</i> l'apprentissage	35
Tableau 2 Relation entre les pratiques évaluatives et les composantes du processus d'apprentissage	46
Tableau 3 La synthèse des recherches traitant de la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage par la lecture	46
Tableau 4 La synthèse des recherches traitant de la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage en général	46
Tableau 5 La synthèse des recherches traitant de la relation entre le choix de faire autoévaluer les élèves et le processus d'apprentissage par la lecture	52
Tableau 6 La synthèse des recherches traitant de la relation entre le choix de faire autoévaluer les élèves et le processus d'apprentissage en général	53
Tableau 7 La recherche traitant de la relation entre le recours au portfolio et le processus d'apprentissage par la lecture	54
Tableau 8 La synthèse des recherches traitant de la relation entre le recours au portfolio et le processus d'apprentissage en général	55
Tableau 9 La recherche traitant de la relation entre la coévaluation et le processus d'apprentissage en général	56
Tableau 10 La synthèse des recherches traitant de la relation entre le choix de fournir de la rétroaction écrite par l'enseignant et le processus d'apprentissage par la lecture	58
Tableau 11 La synthèse des recherches traitant de la relation entre le choix de fournir de la rétroaction écrite par l'enseignant et le processus d'apprentissage en général	60
Tableau 12 La synthèse des recherches traitant de la relation entre le choix de faire produire de la rétroaction par les pairs et le processus d'apprentissage par la lecture	61
Tableau 13 La synthèse des recherches traitant de la relation entre le choix de faire produire de la rétroaction par les pairs et le processus d'apprentissage en général	62
Tableau 14 Échelle de mesure de l'évaluation à l'aide d'examens	74

Tableau 15 Sous-échelles du questionnaire <i>Lire pour apprendre</i>	76
Tableau 16 Exigences de l'activité selon l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens et les types d'élèves	82
Tableau 17 Corrélations entre les types d'élèves, l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens et l'apprentissage par la lecture	86
Tableau 18 Exigences de l'activité selon l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens et les types d'élèves	95
Tableau 19 Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage selon l'évaluation à l'aide d'examens et les types d'élèves	98
Tableau 20 Stratégies cognitives selon l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens et les types d'élèves	102

Liste des figures

Figure 1 Le modèle «Apprendre en lisant» de Cartier (2007, p.12).....	28
Figure 2 Relation entre l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens, les types d'élèves et l'interprétation des exigences de l'activité	92
Figure 3 Relation entre l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens, les types d'élèves et les critères généraux d'autoévaluation.....	93
Figure 4 Relation entre l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens, les types d'élèves et les critères spécifiques d'autoévaluation.....	94
Figure 5 La perception des élèves de leur utilisation des critères généraux d'autoévaluation selon l'identification de l'évaluation à l'aide d'examens de leurs enseignants	96
Figure 6 La perception des élèves de leur utilisation des critères spécifiques d'autoévaluation selon l'identification de l'évaluation à l'aide d'examens de leurs enseignants.....	97
Figure 7 La perception des élèves de leur utilisation de la stratégie d'autorégulation de l'apprentissage de contrôle selon l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens	99
Figure 8 La perception des élèves de leur engagement périphérique selon leurs types (élèves ordinaires et élèves en difficulté d'apprentissage)	100
Figure 9 La perception des élèves ordinaires et des élèves en difficulté d'apprentissage de leurs stratégies d'encodage et de rappel.....	103

*À Julianne, Émile et Benjamin, vous êtes mon
inspiration.*

Rapport-Gratuit.com

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont soutenue tout au long de cette fabuleuse formation universitaire et qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

D'abord, je remercie Monsieur Roch Chouinard et ses collaborateurs pour avoir eu la générosité de me permettre d'utiliser la banque de données constituée lors de l'étude : *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaire dans le contexte du passage du primaire au secondaire* (Chouinard et coll., 2005).

Je tiens à remercier sincèrement Madame Sylvie C. Cartier, qui, en tant que Directrice de recherche, s'est toujours montrée à l'écoute et disponible, et ce, tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Merci pour l'encouragement, le soutien et la bienveillance.

J'exprime ma gratitude à tous les professeurs rencontrés lors de ce parcours universitaire qui ont collaboré d'une façon ou d'une autre à l'élaboration de ce travail, plus spécialement : mesdames Claudie Solar et Nathalie Loye.

J'adresse mes plus sincères remerciements à tous mes proches et amis, qui m'ont toujours soutenue et encouragée au cours de la réalisation de ce travail. Je remercie plus particulièrement, Julie Bissonnette et Marthe Desrochers pour leur contribution.

Je n'oublie pas mes parents : Claire Desrochers et Robert Savoie pour leur collaboration, leur soutien et leur générosité.

Enfin, une pensée particulière est adressée à mes trois merveilleux enfants, Julianne, Émile et Benjamin, pour leur patience et leur compréhension lors de ces moments où maman était moins disponible.

Introduction

Pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), la réussite pour tous les élèves est le but visé dans le Programme de formation à l'École québécoise (MELS, 2006). La Politique de l'adaptation scolaire du Québec se situe aussi dans cette même perspective de réussite pour tous (MEQ, 1999).

Pour favoriser la réussite de tous, différentes pratiques pédagogiques des enseignants peuvent être mises en place. Par exemple, les situations d'apprentissage complexes et certaines pratiques évaluatives.

D'une part, l'une des situations d'apprentissage complexe que l'on trouve à l'école est l'apprentissage par la lecture. La lecture de textes sur plusieurs supports papiers et électroniques constitue aujourd'hui un moyen privilégié pour accéder aux connaissances et pour développer les multiples compétences nécessaires à une insertion réussie dans la société (Debeurme, 2006; Pierre, 1992). Les échecs scolaires seraient étroitement liés aux difficultés que les élèves éprouvent lorsqu'ils apprennent en lisant (Horton et Lovitt, 1994). D'ailleurs, bien que l'apprentissage par la lecture soit une situation d'apprentissage complexe très exigeante pour tous les élèves, ce sont les élèves en difficulté d'apprentissage qui seront le plus à même d'éprouver des problèmes dans ce type de situation (Cartier, 2007). En 2010-2011, ils représentaient 19,3% de tous les élèves de la fin du primaire (MELS, 2011).

D'autre part, les pratiques évaluatives pourraient aussi jouer un rôle dans la réussite scolaire. Certaines pratiques évaluatives soutiennent l'élève dans son apprentissage ou informent l'enseignant quant à sa performance.

Bien que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mette de l'avant la réussite pour tous en favorisant des situations comme l'apprentissage par la lecture et des pratiques évaluatives visant à soutenir les élèves, force est de constater que les élèves en difficulté d'apprentissage demeurent nombreux au primaire (MELS, 2011) et qu'ils

éprouvent souvent de la difficulté à apprendre en lisant ¹(Cartier, 2007). Différents facteurs peuvent expliquer ce problème dont le type de pratiques évaluatives utilisées en classe. Il semble en effet que l'évaluation traditionnelle (l'évaluation à l'aide d'examens) demeure encore très présente dans plusieurs écoles québécoises, tant au primaire qu'au secondaire (Chouinard et coll., 2005). La compétition entre les élèves, la motivation extrinsèque et une place restreinte accordée à la participation de l'élève à la démarche évaluative sont parmi les principes favorisés dans ce type d'évaluation (Paris et Ayres, 2000). Cette pratique évaluative a-t-elle une relation avec l'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage? C'est à cette question que le présent mémoire tente de répondre.

Dans ce mémoire, le chapitre 1 portera sur la problématique. Le contexte scolaire sera d'abord présenté, suivi par le problème, les facteurs d'influence et la question de recherche.

Le cadre théorique et la recension spécifique des écrits seront présentés au chapitre 2. La section sur le cadre théorique traitera de la difficulté d'apprentissage, de l'apprentissage par la lecture et des pratiques évaluatives. La section sur la recension spécifique des écrits comprendra la stratégie de recension et l'analyse des recherches. Puis, l'objectif de recherche sera présenté.

Le chapitre 3 abordera les aspects méthodologiques. Le type de recherche sera d'abord présenté, suivi par la description des participants de l'étude et la présentation de la démarche de recherche, des outils de collecte de données, des modalités de compilation et d'analyse de données et des considérations déontologiques.

Enfin, le chapitre 4 présentera les résultats et la discussion. Il y sera question de la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage par la lecture pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

¹ Les concepts «apprendre en lisant» et «lire pour apprendre» sont des synonymes.

Chapitre un
La problématique

1.1 Le contexte scolaire

Nous vivons une ère d'explosion des connaissances, de développement accéléré des technologies de pointe où les moyens de communication sont de plus en plus rapides et où la valorisation de la performance et de la réussite prime (Durand et Chouinard, 2012). Afin de répondre à ces transformations du monde, une réforme du système éducatif québécois a été proposée il y a déjà plus de dix ans (MEQ, 1999), à travers la mission de l'école qui est celle «d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire» (MEQ, 2002, art. 36). En plus de l'accessibilité de l'école pour tous, la réussite scolaire est visée pour tous les élèves (Proulx, 2009). Dans les paragraphes qui suivent, ce contexte scolaire particulier sera d'abord présenté en abordant le thème de la réussite pour tous, suivi de deux moyens privilégiés pour atteindre ce but, c'est-à-dire, les situations d'apprentissage complexes et les pratiques évaluatives fondées sur le processus d'apprentissage des élèves.

1.1.1 La réussite pour tous

Pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006), la réussite pour tous est un des buts visés par l'école québécoise, et ce, pour tous les élèves incluant les élèves handicapés ou vivant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) (MELS, 2006). Pour atteindre ce but, une conception élargie de l'apprentissage est proposée lors de la réforme de 2000. Cette conception de l'apprentissage repose non seulement sur les contenus disciplinaires, mais également sur le processus d'apprentissage (MEQ, 1999).

Ce but de réussite pour tous va de pair avec une redéfinition du rôle de l'enseignant. En effet, le Programme de formation de l'école québécoise présente l'enseignant comme étant un médiateur entre l'élève et les savoirs (MELS, 2006). Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant ne se résume plus uniquement à transmettre des savoirs, mais également à guider l'élève pour que celui-ci développe des stratégies d'apprentissage efficaces. Cet enseignant-médiateur doit stimuler et soutenir la motivation intrinsèque de l'élève, créer un

environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans son apprentissage, l'amener à prendre conscience et à utiliser ses propres ressources et le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine de formation à un autre (MELS, 2006).

Deux pratiques pédagogiques en lien de complémentarité ont été introduites dans le milieu scolaire afin de soutenir le processus d'apprentissage de tous les élèves et, par conséquent, leur réussite, il s'agit des situations d'apprentissage complexes et des pratiques évaluatives en soutien au processus d'apprentissage.

1.1.2 Les situations d'apprentissage complexes

Les situations d'apprentissage complexes sont au cœur du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006). Ces situations d'apprentissage composées d'une série de tâches, doivent être bien calibrées et avoir des exigences élevées tout en restant réalistes pour chacun des cycles d'apprentissage, afin de soutenir l'apprentissage des élèves (MELS, 2006). Ces situations d'apprentissage ont pour but de permettre aux élèves d'apprendre, et ce, en soutenant leur processus d'apprentissage par une remise en question de leurs connaissances et de leurs représentations personnelles (MELS, 2006).

L'apprentissage par la lecture est un exemple de situation d'apprentissage complexe (Cartier, 2007). Avec la multiplication des technologies d'information et de la communication, la lecture de textes (sur plusieurs supports papiers et électroniques) constitue un moyen privilégié pour accéder aux connaissances et développer les multiples compétences nécessaires à une insertion réussie dans la société (Debeurme, 2006; Burdon et coll., 2011). Il ne s'agit donc plus simplement de savoir décoder un texte pour être considéré comme alphabétisé, il faut aussi être capable d'utiliser avec efficacité les informations que présentent différents types de textes (MELS, 2006). L'apprentissage par la lecture est complexe parce qu'elle réunit cinq aspects (Perry, 1998) : elle s'étend sur plusieurs périodes, elle poursuit plusieurs buts, elle comprend un ensemble d'informations qui couvre un sujet, elle permet l'utilisation de diverses façons de traiter l'information et elle permet à l'élève de créer une variété de produits (Cartier, 2007). Des faiblesses en

lecture chez les jeunes peuvent compromettre leur accès aux études, et ce, dans n'importe quel domaine (Burdon et coll., 2011).

L'importance de présenter aux élèves des situations d'apprentissage complexes qui leur permettront, entre autres, de développer leur processus d'apprentissage par la lecture en concordance avec les exigences des situations est cruciale (Cartier, 2007). Il en va de même avec le soutien qui leur sera offert pour y arriver avec succès.

1.1.3 Les pratiques évaluatives en soutien au processus d'apprentissage

Les pratiques évaluatives ont aussi toute leur importance dans le contexte scolaire actuel. En effet, dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006), l'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Ces pratiques doivent ainsi entraîner «d'importantes répercussions sur la façon de concevoir l'évaluation, son rôle dans l'apprentissage, ainsi que la culture [...] dans laquelle elle s'inscrit» (Legendre, 2001, p.15).

Le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006) stipule que, dans ce contexte, l'évaluation peut se dérouler dans une perspective sommative et formative. Dans une perspective formative, la fonction de l'évaluation consiste alors à soutenir l'élève dans son processus d'apprentissage pour permettre à l'enseignant d'ajuster ses interventions pédagogiques (MELS, 2006). La fonction sommative, permet de reconnaître le degré de développement des compétences de l'élève (MELS, 2006).

L'importance accordée par le MELS au processus d'apprentissage par l'évaluation formative engendre la demande d'une participation plus active de l'élève à la démarche d'évaluation en cours d'apprentissage. L'élève qui participe à la démarche évaluative se voit invité à prendre conscience de son processus d'apprentissage, à l'analyser et à confronter sa perception avec celles de son enseignant ou de ses pairs, et ce, par le biais de l'autoévaluation ou de la coévaluation (MELS, 2006). Toutefois, les pratiques évaluatives plus traditionnelles, telles que l'évaluation à l'aide d'examen sont toujours présentes dans les classes québécoises (Chouinard et coll., 2005). Ces pratiques évaluatives qui visent

l'évaluation de l'apprentissage pourraient aussi entretenir une relation avec le processus d'apprentissage de l'élève.

Dans la perspective où l'école québécoise souhaite s'adapter aux besoins et au processus d'apprentissage de chacun des élèves (MELS, 2006), l'évaluation des apprentissages occupe une place importante puisqu'elle permet à la fois de déceler les difficultés et les forces des élèves et de cibler les pistes d'interventions appropriées (Tian, 2007).

En visant la réussite pour tous en contexte de situations d'apprentissage complexes, par exemple lors d'apprentissage par la lecture il est important de se demander comment, dans ce contexte, les élèves identifiés en difficulté d'apprentissage apprennent en lisant.

1.2 Le problème

À l'école primaire, les élèves identifiés en difficulté d'apprentissage arrivent difficilement à apprendre en lisant (Cartier, 2007). Ce problème est important car il y a un nombre considérable d'élèves en difficulté d'apprentissage au primaire. En fait, en 2010-2011, ils représentaient 17,65% de tous les élèves de la fin du primaire (MELS, 2011). Plus spécifiquement, en relation avec la lecture, 10,4% des Québécois de 15 ans ne possèdent pas certaines des compétences fondamentales en lecture (niveau inférieur au niveau 2) selon le test PISA (2009) (Bussière et coll., 2010).

Les difficultés scolaires des élèves peuvent se manifester en général par un retard dans les matières scolaires (Vaughn et Bos, 2012), par le désintérêt scolaire (Louis et Ramond, 2009), de même que par des difficultés attentionnelles, de l'hyperactivité, des difficultés à mémoriser ou un vocabulaire restreint (Vaughn et Bos, 2012). De manière plus spécifique à l'apprentissage par la lecture, les difficultés des élèves se manifestent de maintes façons. Pour les lecteurs en difficulté, la motivation intrinsèque est très peu développée (Martel et Lévesque, 2009). Ils sont peu portés à s'engager dans la tâche, ils semblent être moins persévérants et tentent à s'engager moins intensément dans la tâche,

d'autant plus si les textes proposés présentent des sujets qu'ils jugent moins intéressants ou plus complexes (Van Grunderbeeck, 1994).

Afin de comprendre le problème des élèves identifiés en difficulté d'apprentissage à apprendre en lisant, il importe d'analyser les différents facteurs d'influence.

1.3 Les facteurs d'influence

Les recherches tendent à démontrer que plusieurs facteurs peuvent influencer sur les difficultés d'apprentissage des élèves (Goupil, 2007), et particulièrement lors d'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007). Ces facteurs sont regroupés en deux catégories : ceux relatifs à l'élève et ceux relatifs à l'environnement.

1.3.1 Les facteurs d'influence relatifs à l'élève

Au secondaire comme au primaire, on constate que certaines caractéristiques individuelles des élèves peuvent influencer sur la réussite ou les difficultés scolaires de l'élève de même que son apprentissage par la lecture. Dans cette section, ces caractéristiques personnelles des élèves seront d'abord abordées. Ensuite, les aspects plus directement liés à l'apprentissage par la lecture en classe de l'élève : son histoire scolaire ainsi que le portrait affectif et le portrait cognitif de celui-ci.

1.3.1.1 Les caractéristiques personnelles

Différentes caractéristiques personnelles telles que le genre, les problèmes de santé, les problèmes neurologiques ou génétiques, les facteurs périnataux, les compétences langagières et le trouble d'apprentissage peuvent influencer la réussite scolaire d'un élève.

Les garçons sont plus susceptibles que les filles d'éprouver des difficultés d'apprentissage (Ansalone, 2010). En fait, en adaptation scolaire, plus des deux tiers (69,2%) des élèves en difficulté d'apprentissage sont des garçons (Royer, 2012). En lecture, les Canadiennes de 15 ans affichent des résultats supérieurs à ceux de leurs collègues

masculins (Statistique Canada, 2010). Il en va de même au primaire où les filles réussissent mieux que les garçons en lecture (Ansalone, 2010).

Les problèmes de santé, qu'ils soient causés par des maladies ou des accidents, peuvent influencer la réussite des élèves (Westwood, 2004; Goupil, 2007). En effet, un enfant malade risque d'être plus souvent absent à l'école, ce qui pourrait faire en sorte qu'il n'ait pas accès à la même quantité d'informations, ou qu'il ne soit pas exposé aux mêmes explications et situations d'apprentissage que ses pairs.

Par ailleurs, les problèmes neurologiques ou génétiques peuvent aussi contribuer aux difficultés d'apprentissage des élèves (MEQ, 2003, Saint-Laurent, 2008; Louis et Ramond, 2009). Les problèmes neurologiques ou génétiques peuvent se traduire par un trouble spécifique d'apprentissage qui est intrinsèque à la personne et affecte le fonctionnement de son cerveau (Association québécoise pour les troubles de l'apprentissage, 2002). Les élèves aux prises avec ce type de problème pourraient éprouver des difficultés à maintenir un rythme d'apprentissage comparable à celui de leurs pairs, ce qui pourrait faire en sorte qu'ils cumulent un retard dans leurs apprentissages.

Les facteurs périnataux tels que les conséquences d'abus de drogue ou d'alcool chez la mère pendant la grossesse pourraient également contribuer aux difficultés d'apprentissage des enfants (Saint-Laurent, 2008). En effet, la consommation de tabac, de drogue ou d'alcool pendant la grossesse peut être en relation avec le poids du bébé à la naissance (INSPQ, 2004). Or, le faible poids à la naissance expose l'enfant à un risque plus élevé sur le plan du développement (INSPQ, 2004).

Les compétences langagières peuvent également avoir une influence sur l'apprentissage de l'élève (Cartier, 2007). En effet, l'habileté de l'élève à comprendre et à maîtriser une langue influencera son apprentissage (Cartier, 2007).

La présence d'un trouble d'apprentissage peut avoir un effet sur le processus de l'élève à apprendre en lisant (Kozminsky et Kozminsky, 2001). Une analyse des recherches

sur les interventions auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage montre que ces derniers ont plus de difficultés à apprendre en lisant que les autres élèves (Cartier, 2003).

1.3.1.2 L'histoire scolaire

L'histoire scolaire négative d'un élève pourrait contribuer à expliquer ses difficultés d'apprentissage (Westwood, 2004). Lorsque les jeunes sont interrogés au sujet de leurs difficultés scolaires, plusieurs mentionnent qu'ils perçoivent l'école comme étant ennuyante et inintéressante. Leurs échecs répétés pourraient contribuer à les mener vers l'abandon scolaire (Royer, 2010). Ces jeunes se disent souvent amers envers les enseignants et le système scolaire (Royer, 2010). Certains ont l'impression d'avoir été négligés; souvent ils ont eu un parcours scolaire long et difficile (Royer, 2010). On constate alors que leur faible performance est à la fois la cause et l'effet de leurs difficultés d'apprentissage (Royer, 2010). Au niveau particulier de la compréhension en lecture, Martel et Lévesque (2009) soutiennent qu'une expérience scolaire difficile est susceptible d'expliquer des lacunes.

1.3.1.3 Le portrait affectif

Le portrait affectif de l'élève, c'est-à-dire les émotions et la motivation impliquées dans le processus d'apprentissage, joue un rôle important dans la compréhension des difficultés d'apprentissage (Royer, 2010; Delvolvé, 2010; Viau, 2009). En ce qui concerne le sentiment de compétence, les élèves qui ont des difficultés se perçoivent davantage comme de moins bons élèves et ont une moins bonne estime de soi (Vienneau, 2011; Westwood, 2004; Louis et Ramond, 2009). Ce manque d'estime de soi peut entraîner un sentiment d'impuissance : l'impuissance apprise (Vienneau, 2011). Le concept d'impuissance apprise réfère à une condition selon laquelle un apprenant n'est plus en mesure d'établir de liens entre ses actions et son apprentissage et éprouve un fort sentiment d'échec (Vienneau, 2011). L'impuissance apprise peut faire partie des caractéristiques de l'élève en difficulté d'apprentissage (Vienneau, 2011). Aussi, des problèmes d'ordre émotionnel, comme l'anxiété ou la dépression, peuvent contribuer aux difficultés d'apprentissage des élèves (Vienneau, 2011; Westwood, 2004; Louis et Ramond, 2009).

Un autre facteur d'influence sur les difficultés d'apprentissage des élèves est celui de la motivation (Viau, 2009). Selon Scallon (2004), pour une majorité d'élèves le manque de motivation serait la cause du retard scolaire. Un élève qui réussit s'engage activement dans ses apprentissages, alors qu'un élève en difficulté ou en retard scolaire pourrait considérer l'école comme un passage obligatoire où il aurait recours à des stratégies d'évitement (Tardif et Presseau, 2000; Adant, 2009).

Enfin, dans le cas de la lecture à l'école, les dernières recherches traitant des difficultés de compréhension en lecture liées davantage aux textes informatifs sont nombreuses à mentionner que la motivation est un facteur à considérer pour mieux comprendre ces difficultés (Vienneau, 2011; Martel et Lévesque, 2009; Westwood, 2004). Un élève qui entretient des perceptions négatives à l'égard de sa compétence à apprendre en lisant pourrait être tenté d'éviter la tâche (Pintrich et De Groot, 1990). Ainsi, l'élève qui évitera la tâche au complet ou en partie compromet sérieusement ses chances d'apprendre en lisant, donc de réussir la tâche proposée.

1.3.1.4 Le portrait cognitif

Plusieurs caractéristiques cognitives peuvent également contribuer aux difficultés générales et spécifiques de l'apprentissage par la lecture d'un élève. Les difficultés en général relèvent de problème d'attention, de mémoire, de connaissances antérieures, de stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage.

Les enfants qui ont des problèmes sur le plan de l'attention auraient peine à se centrer sur les aspects importants d'une tâche (Vaughn et Bos, 2012). Ils auraient plutôt tendance à se laisser distraire facilement. Ces élèves seraient plus susceptibles d'éprouver des difficultés d'apprentissage (Louis et Ramond, 2009).

Les élèves en difficulté d'apprentissage peuvent aussi présenter des faiblesses sur le plan de la mémoire à court terme (Vaughn et Bos, 2012; Delvolvé, 2010). Ces faiblesses seraient dues principalement à des stratégies cognitives de mémorisation déficientes et non pas à des limites sur le plan de capacités mnémoniques (Cartier et Viau, 1998).

Un faible bagage de connaissances antérieures ou une absence de mobilisation de ces dernières peut aussi influencer d'une façon importante la réussite scolaire d'un élève (Vienneau, 2011; Craig et Yore, 1996). Aussi, les connaissances antérieures de l'élève sont importantes pour l'apprentissage par la lecture, elles fournissent le «pouvoir» de réaliser l'activité (Cartier, 2007). Les connaissances antérieures des élèves en difficulté d'apprentissage sont lacunaires sous plusieurs aspects (Cartier, 2007). En outre, l'élève en difficulté d'apprentissage a tendance à mal utiliser ses connaissances antérieures (Bos et Anders, 1988).

Aussi, les difficultés d'apprentissage sont souvent liées à des difficultés à utiliser des stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage (MEQ, 1999; Adant, 2009). Des différences existent entre les élèves performants et ceux en difficulté, en ce qui a trait aux stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (Cartier et Viau, 1998). De même, les élèves qui ont de la difficulté à autoréguler leurs apprentissages ont de faibles résultats scolaires (Cartier et Viau, 1998).

Les élèves performants et ceux en difficulté seraient différents en ce qui a trait au recours aux stratégies cognitives d'élaboration et de planification (Corno, 1994). Des chercheurs ont montré qu'un répertoire restreint de stratégies cognitives engendrait souvent des difficultés d'apprentissage et même des retards scolaires (Zimmerman et Martinez Pons, 1986; Saint-Laurent et coll., 1995). Par ailleurs, les élèves en difficulté scolaire peuvent parfois connaître les stratégies sans pour autant être en mesure de les utiliser efficacement ou lors d'une situation appropriée (Robert, 2004).

Sur le plan spécifique de l'apprentissage par la lecture, les problèmes des élèves peuvent s'expliquer par des lacunes dans la compréhension en lecture ou par un recours lacunaire ou inadéquat aux stratégies. Les lacunes en compréhension en lecture relèvent principalement d'une faible capacité des élèves à cibler les idées principales d'un texte, à inférer et à relier les nouvelles informations à leurs connaissances antérieures (Gajria et coll., 2007). Ces stratégies cognitives, qui se rapportent également à l'apprentissage par la

lecture, pourraient aussi causer des difficultés scolaires chez certains élèves. Les stratégies cognitives sont un facteur important de la réussite scolaire. En effet, les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage peuvent éprouver des difficultés sur deux plans: le plan des connaissances stratégiques et le plan de la mise en œuvre des stratégies (Weinstein et Mayer, 1986).

Le recours lacunaire ou inadéquat aux stratégies cognitives et le recours aux stratégies d'autorégulation de l'apprentissage sont des caractéristiques d'apprentissage des élèves qui peuvent influencer sur leurs difficultés à apprendre en lisant. Pour ce qui est du recours aux stratégies cognitives, les résultats d'une recherche de Cartier (2006) montrent que les élèves rapportent utiliser un nombre restreint de stratégies d'apprentissage par la lecture; ce répertoire est insuffisant pour assurer un apprentissage par la lecture efficace. En outre, 70,1% de ces élèves disent utiliser fréquemment des stratégies cognitives de lecture/relecture (lire le texte mot à mot) alors qu'ils auraient recours à des stratégies cognitives d'organisation dans une proportion de seulement 45% (Cartier, 2006). De plus, lors de l'interprétation des exigences de l'activité d'apprentissage par la lecture, les élèves en difficulté d'apprentissage mettent l'accent sur la mémorisation pour réaliser l'activité (Butler et Cartier, 2004), alors que d'autres stratégies cognitives pourraient s'avérer plus efficaces pour apprendre en lisant. Par ailleurs, les élèves peuvent avoir des lacunes sur le plan des connaissances sur la stratégie ciblée, c'est-à-dire sur la connaissance des procédures à suivre pour utiliser une stratégie (Weinstein et Mayer, 1986). Dans ce cas, ils connaissent la stratégie, mais ils ne savent pas comment l'appliquer. Pour ce qui est de la mise en œuvre des stratégies, les élèves en difficulté d'apprentissage peuvent recourir de façon inadéquate aux stratégies: ils font des erreurs dans l'utilisation de la stratégie choisie (Cartier, 2006). De plus, ils peuvent également recourir à des stratégies inadéquates, c'est-à-dire, ne pas choisir la bonne stratégie qui convient à la situation (Cartier, 2006).

Les lacunes ou inadéquations des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage peuvent aussi expliquer les difficultés d'apprentissage par la lecture de l'élève, et ce, tant au secondaire qu'au primaire. Au secondaire, les élèves en difficulté d'apprentissage, en milieu

populaire ou dans les écoles de raccrocheurs, rapportent utiliser un nombre restreint de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage dans différentes situations, lesquelles ne sont pas suffisantes pour apprendre de façon efficace (Cartier, 2003; Garcia et Pintrich, 1994). Un nombre important d'élèves de la première à la troisième année du secondaire de trois écoles montréalaises situées en milieux populaires ne parvient pas (ou très peu) à apprendre de leurs lectures de textes courants, notamment parce qu'ils ne se fixent pas un objectif d'apprentissage, qu'ils ne prennent pas de notes et qu'ils n'évaluent pas si le but a été atteint (Van Grunderbeeck et coll, 2003). Ces élèves n'ont pas des comportements qui laissent présager le développement de compétences très avancées en lecture (Van Grunderbeeck et coll, 2003).

Lorsque qu'il apprend en lisant, l'élève du primaire en général, tout comme celui qui éprouve des difficultés d'apprentissage, utilise moins de stratégies d'ajustement (Beck et coll., 1996). Cela pourrait faire en sorte qu'il sera moins efficace dans sa tâche d'apprentissage par la lecture. Craig et Yore (1996) constatent que les élèves qui ont de la difficulté à apprendre en lisant ont peu recours à la gestion de leurs stratégies d'apprentissage. Les objectifs personnels des élèves en difficulté d'apprentissage sont souvent nombreux, mais parfois contraires à ceux de l'activité, par exemple, «lire le moins possible» (Cartier, 2006). D'autres recherches ont montré que les élèves qui ont des difficultés à apprendre en lisant ont également des problèmes à se donner des méthodes de travail efficace, à s'organiser devant une tâche et à lire pour apprendre (Cartier, 2007).

1.3.2 Les facteurs d'influence relatifs à l'environnement

En plus des facteurs personnels, il y a aussi les facteurs d'influence relatifs à l'environnement qui peuvent influencer sur les difficultés d'apprentissage. Dans les paragraphes qui suivent, il sera d'abord question des facteurs d'influence relatifs à la famille puis de ceux relatifs à l'école.

1.3.2.1 Les facteurs d'influence relatifs à la famille

Les facteurs d'influence relatifs à la famille jouent un rôle fondamental pour la réussite scolaire des élèves (Vienneau, 2011; Ansalone, 2010; MEQ, 2003; Martinez, 2008; Louis et Ramond, 2009; Royer, 2012). Ces facteurs sont : le niveau socio-économique auquel appartient l'élève, le degré de scolarité des parents, la langue parlée à la maison, la culture, ainsi que le style d'éducation parentale.

Une famille vivant une situation socio-économique difficile a comme priorité de répondre aux besoins de base de ses membres, tels que le logement, la nourriture et l'habillement. Cela peut engendrer un climat peu propice à la valorisation des études (Vienneau, 2011; Royer, 2010; Ansalone, 2010; Louis et Ramond, 2009). En effet, des conditions familiales difficiles ne permettent pas toujours de répondre aux besoins primaires des personnes selon la pyramide des besoins développée par Maslow (1943). Ces besoins n'étant pas entièrement satisfaits, le besoin de savoir et de comprendre risque de ne pas être priorisé. Dans les familles où l'on trouve un enfant en difficulté scolaire, il arrive souvent que le niveau socio-économique soit plus faible et que le chômage frappe davantage (Vienneau, 2011; Westwood, 2004; Despinoy, 2004; Louis et Ramond, 2009; Ansalone, 2010). Les élèves issus des milieux défavorisés sont plus à risque d'éprouver des difficultés scolaires (Royer, 2010, Bradshaw, 2002; Crosnoe, Mistry et Elder, 2002; Darden, 2003; Ansalone, 2010). Par exemple, les enfants issus de milieux socio-économiquement faibles risquent de grandir dans un environnement où le nombre de livres à la maison est possiblement restreint, et ces enfants seraient aussi plus susceptibles d'éprouver des difficultés d'apprentissage en lecture (Royer, 2010; Westwood, 2004; Ansalone, 2010; Martinez, 2008).

Le degré de scolarité des parents peut aussi influencer la réussite scolaire des élèves (Saint-Laurent, 2008). Des parents peu scolarisés seraient moins susceptibles de stimuler et d'encourager leurs enfants sur le plan cognitif (Saint-Laurent, 2008).

Dans le même ordre d'idées, le faible degré de scolarité des parents pourrait également influencer les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en lecture (Westwood, 2004). Des parents qui eux-mêmes ont connu des difficultés scolaires et qui n'ont pu acquérir les habiletés de base en lecture et en écriture sont limités dans leurs actions de soutien des activités scolaires de leur enfant (Royer, 2010). En effet, les parents peu scolarisés auraient tendance à ignorer l'importance d'accorder de l'intérêt à la lecture et aux apprentissages en créant moins d'opportunités de lire à la maison et (Westwood, 2004).

De plus, des enfants peuvent présenter des difficultés importantes à apprendre parce que la langue parlée à la maison diffère de la langue d'enseignement (Westwood, 2004; Louis et Ramond, 2009; Ansalone, 2010).

De même, la culture et les valeurs préconisées par la famille peuvent aussi influencer sur la réussite scolaire de l'enfant (Saint-Laurent, 2008; Ansalone, 2010). Les élèves ayant des difficultés en lecture proviennent plus souvent de familles qui favorisent davantage la culture télévisuelle au détriment de la culture littéraire (Westwood, 2004). Les parents des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture fréquenteraient moins la bibliothèque de quartier, achèteraient moins de livres à son enfant, liraient rarement des histoires à son enfant lors du coucher et liraient moins souvent en présence de son enfant (Martinez, 2008).

Enfin, le style d'éducation parentale est un autre facteur d'influence relatif à la famille de l'élève. En effet, les élèves en difficulté d'apprentissage auraient plus souvent des parents qui sont soit autoritaires, soit permissifs, alors que les élèves ordinaires auraient plus souvent des parents adoptant un style plus démocratique (Saint-Laurent, 2008; Louis et Ramond, 2009). Les parents qui valorisent et s'intéressent aux études de leurs enfants influencent positivement ceux-ci. En effet, plus les parents s'intéressent aux études de leurs enfants, plus ceux-ci ont des chances de persévérer dans leurs études (Royer, 2010; Ansalone, 2010). D'un autre côté, les parents qui donnent à leur enfant l'impression qu'ils accordent peu d'importance à leurs études influencent ces derniers d'une façon négative pour la réussite de leurs études (Royer, 2010).

1.3.2.2 Les facteurs d'influence relatifs à l'école

Les facteurs d'influence relatifs à l'école jouent aussi un rôle important pour la réussite scolaire des élèves (MEQ, 2003; Royer, 2012). Quatre aspects ressortent des recherches : les attitudes et les comportements des enseignants, les pratiques pédagogiques en lecture, la situation d'apprentissage par la lecture et les pratiques évaluatives.

Les attitudes et les comportements des enseignants en général peuvent contribuer à créer un climat de classe qui influencera les élèves dans leurs apprentissages (Westwood, 2008; Ansalone, 2010). Un climat de classe positif favoriserait la réussite scolaire des élèves (Westwood, 2008). De même, la qualité de la relation maître-élève jouerait un rôle important dans la réussite scolaire des élèves (Westwood, 2008, Royer, 2010, Louis et Ramond, 2009). Un élève qui entretiendrait une relation négative avec son enseignant pourrait se montrer moins intéressé par son apprentissage (Westwood, 2008, Royer, 2010). De plus, les attentes des enseignants entretiendraient une relation avec la performance de leurs élèves (Ansalone, 2010). En effet, les enseignants du primaire ayant de faibles attentes envers l'apprentissage de leurs élèves entraîneraient de plus faibles performances chez ceux-ci (Ansalone, 2010).

Aussi, les attitudes et les comportements des enseignants peuvent influencer les apprentissages des élèves dans la situation d'apprentissage par la lecture. Par exemple, Yore (1991) a mené une recherche sur les attitudes des enseignants de sciences. Son enquête a révélé qu'en dépit du fait que les enseignants considèrent la lecture en sciences comme un moyen d'acquérir de nouvelles connaissances sur un sujet, ils perçoivent que peu d'élèves peuvent maîtriser toutes les habiletés requises pour apprendre en lisant à la fin du primaire. Les enseignants pourraient donc avoir tendance à prioriser les compétences sur le sujet d'étude au détriment des compétences à acquérir de nouvelles connaissances au moyen de l'apprentissage par la lecture.

La qualité des pratiques pédagogiques influence l'apprentissage (Cartier et Viau, 1998). Les élèves en difficulté d'apprentissage pourraient bénéficier d'une intervention

différenciée et de situations de lecture signifiantes (Adant, 2009). Les pratiques pédagogiques des enseignants en lecture semblent être dans certains cas inappropriées, insuffisantes ou absentes (Westwood, 2008; Louis et Ramond, 2009). Elles sont susceptibles d'expliquer les difficultés éprouvées par plusieurs élèves en lecture (Westwood, 2008; Louis et Ramond, 2009). D'autres recherches concluent que l'enseignement actuel de la compréhension en lecture reste traditionnel, c'est-à-dire centré sur l'évaluation question-réponse et la mise à l'écart de l'enseignement des stratégies (Lafontaine, 2003; Rémond, 2003).

Dans l'apprentissage par la lecture, les pratiques pédagogiques des enseignants jouent également un rôle non négligeable (Davey, 1988; Ratekin et coll., 1985). Les enseignants n'enseignent que très peu la maîtrise des stratégies de compréhension en lecture, notamment les stratégies suivantes : prédire le contenu, faire chercher la forme d'un texte, faire réagir à la forme d'un texte, faire la critique d'un texte et faire expliciter les difficultés (Martel et Lévesque, 2009). La moitié des enseignants interrogés seulement considère l'importance de l'enseignement de la compétence en compréhension en lecture (Meijer, 2001). Ces pratiques pédagogiques, qui mettent à l'écart l'enseignement des stratégies en lecture des élèves, sont susceptibles d'engendrer des problèmes chez les élèves en difficulté d'apprentissage. D'ailleurs, les élèves qui reçoivent un enseignement leur permettant d'organiser leurs apprentissages, de gérer des processus de résolution de problèmes et d'apprendre à partir des échanges avec les autres élèves obtiendraient de meilleurs résultats sur les plans de l'adaptation et de la réussite scolaire (Cameron, 1998).

Dans les situations d'apprentissage par la lecture proposées aux élèves du primaire, les activités demandent le plus souvent de lire pour faire une recherche, pour réaliser un projet ou pour discuter d'un sujet (Cartier, 2007). Les textes informatifs proposés pour apprendre en lisant aux élèves du primaire se présentent sous différentes formes, ce qui peut contribuer à rendre la tâche plus difficile à réaliser, et ce, plus particulièrement pour les élèves en difficulté d'apprentissage (Cartier, 2007). De plus, malgré le fait que la situation d'apprentissage par la lecture soit une situation d'apprentissage complexe, les

enseignants n'offrent peu ou pas de formation à l'élève pour le soutenir dans son apprentissage par la lecture (Cartier, 2007). Il en va de même, pour les élèves en difficulté d'apprentissage intégrés en classe ordinaire, pour qui les services d'aide adaptée ne semblent pas porter sur l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007). En fait, tout porte à croire que les orthopédagogues et autres spécialistes œuvrant auprès des élèves en difficulté d'apprentissage interviendraient davantage sur les habiletés de base en lecture plutôt que sur l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007). La situation d'apprentissage par la lecture pour une grande partie des élèves en difficulté d'apprentissage sera la même que celle des élèves ordinaires, les élèves en difficulté d'apprentissage étant en majorité intégrés en classe ordinaire au primaire (MEQ, 1999).

Enfin, les pratiques évaluatives ayant cours dans le milieu scolaire québécois semblent correspondre à deux types: celui qui est diversifié et celui qui est davantage traditionnel (évaluation à l'aide d'examens) (Chouinard et coll., 2005). Toutefois, en 2003-2004, c'est l'évaluation traditionnelle, qui semblait occuper la place la plus importante dans plusieurs classes québécoises et ce, tant au primaire qu'au secondaire (Chouinard et coll., 2005). La compétition entre les élèves, la motivation extrinsèque et une place restreinte accordée à la participation de l'élève à la démarche évaluative sont des principes favorisés dans ce type d'évaluation traditionnelle (Paris et Ayres, 2000). Ces pratiques évaluatives qui visent l'évaluation de l'apprentissage risquent de ne pas correspondre aux situations d'apprentissage complexes qui poursuivent plusieurs buts dont celui de permettre aux élèves d'apprendre en soutenant leur processus d'apprentissage par restructuration de leurs connaissances. En outre, ces pratiques contribueraient à l'installation d'une logique de sélection qui diminue la motivation de plusieurs élèves (Chouinard et coll., 2005).

1.4 La question de recherche

Quand on sait que les élèves en difficulté d'apprentissage sont susceptibles d'éprouver des problèmes à apprendre en lisant (Cartier, 2007) et que ces derniers représentent 19,3% de tous les élèves de la fin du primaire en 2010-2011 (MELS, 2011), il

est urgent de s'attarder plus particulièrement à ce qui pourrait influencer le processus d'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage.

Les facteurs d'influence relatifs à l'école, tels que les attitudes et comportements des enseignants, de même que leurs pratiques pédagogiques et évaluatives jouent un rôle important dans cette problématique. De quelles façons les facteurs reliés à l'école peuvent-ils contribuer à l'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage? Il faut arriver à explorer la relation avec les pratiques évaluatives et le processus d'apprentissage par la lecture de ces élèves.

D'une façon générale, on pourrait penser que les pratiques évaluatives des enseignants du primaire au Québec sont participatives, étant donné que le Programme de formation de l'école québécoise y est implanté depuis longtemps. Aussi, on assiste à l'émergence de pratiques évaluatives alternatives, c'est-à-dire des pratiques évaluatives qui sont davantage différenciées et qui impliquent une participation accrue des élèves à la démarche évaluative (rétroaction, autoévaluation, coévaluation, portfolio) (Chouinard et coll., 2005). Malgré cela, c'est l'évaluation traditionnelle, telle que l'évaluation à l'aide d'examens, qui semble occuper la place la plus importante dans plusieurs classes québécoises et ce, tant au primaire qu'au secondaire (Chouinard et coll., 2005)

On en connaît bien peu sur la relation qu'il peut y avoir entre les pratiques évaluatives et le processus d'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage. Afin de mieux cerner cette relation, la question qui se pose est : *Quelle est la relation entre les pratiques évaluatives dont l'évaluation à l'aide d'examens et l'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage à la fin du primaire?*

Chapitre deux

Le cadre théorique et la recension spécifique des écrits

Afin de répondre à la question: *Quelle est la relation entre les pratiques évaluatives dont l'évaluation à l'aide d'examens et l'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage à la fin du primaire?*, ce deuxième chapitre comprendra trois parties: le cadre théorique, la recension spécifique des écrits et l'objectif de recherche.

2.1 Le cadre théorique

Dans la section sur le cadre théorique, les trois principaux concepts de la question de recherche seront présentés: la difficulté d'apprentissage, l'apprentissage par la lecture et les pratiques évaluatives. Ces trois concepts seront définis et explicités afin de tenter de clarifier la question de recherche.

2.1.1 La difficulté d'apprentissage

La «difficulté d'apprentissage» est un concept pour lequel il n'y a aucun réel consensus sur sa nature (Fletcher et coll., 2003; Cunningham et Allington, 2007). On en retrouve d'ailleurs différentes définitions dans la littérature. Cette section permettra de préciser la définition de la difficulté d'apprentissage qui sera retenue pour la présente étude et de la différencier de différents concepts s'y rapprochant.

2.1.1.1 La définition retenue

Afin de répondre à la question de recherche sur la relation entre les pratiques évaluatives l'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté à la fin du primaire, nous retenons la définition du concept de «difficulté d'apprentissage» suivante: «...un retard significatif au niveau des apprentissages scolaires.» (Legendre, 2005 p.550). Le concept de retard scolaire se définit comme étant le nombre d'années excédent l'âge normal d'un élève par rapport à son ordre d'enseignement (Louis et Ramond, 2009).

Cette définition est retenue pour deux raisons. D'abord, la définition de la difficulté d'apprentissage présentée par Legendre en 2005 est inclusive. Elle comprend tous les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires, et ce, peu importe la nature de la difficulté qu'ils vivent. Cette définition retenue de la difficulté d'apprentissage ne la présente pas nécessairement comme étant de nature permanente. Elle correspond à un ensemble de problèmes diversifiés. Les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ne

présentent pas des difficultés qui peuvent être expliquées par une déficience persistante et significative d'ordres intellectuel, physique ou sensoriel (Goupil, 2007; MELS, 2007).

De plus, cette définition est retenue parce qu'elle est opérationnelle pour tenter de répondre à la question de recherche. En effet, cette définition permet d'identifier la difficulté d'apprentissage à partir de caractéristiques observables tel que le retard scolaire d'un an par rapport aux élèves du même ordre d'enseignement de la commission scolaire.

La définition de Legendre n'est pas unique; certaines définitions ont une orientation plus médicale, alors que d'autres sont davantage pédagogiques, comme la définition proposée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, selon laquelle un élève en difficulté est un :

élève dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007, p. 24).

La définition retenue de Legendre (2005) rejoint celle du MELS, en ce sens que toutes deux présentent l'élève en difficulté d'apprentissage comme un élève qui présente un retard scolaire en français et en mathématiques. Toutefois, la définition du MELS ne mentionne pas ce qui peut être jugé comme un retard significatif dans l'atteinte des exigences minimales de réussite comme c'est le cas dans la définition de Legendre qui parle d'un retard d'un an pour le primaire. C'est d'ailleurs pour cette raison, que la première définition, plus opérationnelle, a été retenue.

2.1.1.2 Les concepts se rapprochant de celui de la difficulté d'apprentissage

D'autres concepts se rapprochent de celui de la difficulté d'apprentissage: «la faible performance scolaire», «l'échec scolaire» et «le trouble d'apprentissage». Pour comprendre le phénomène de la difficulté d'apprentissage, il importe de le différencier des différents concepts qui lui sont proches.

La performance est le résultat individuel obtenu par un élève lors de la réalisation d'une tâche dont l'exécution implique des règles précises préalablement établies (Legendre,

2005). On peut aussi considérer la performance comme étant une manifestation d'une compétence (Scallon, 2004). Le concept de «faible performance» ferait donc référence à un faible résultat obtenu par un élève lors de la réalisation d'une tâche précise, de même qu'à une manifestation d'une faible compétence. Aussi, la faible performance correspondrait à une manifestation de la difficulté scolaire (Saint-Laurent, 2008).

La conception de «l'échec scolaire» correspond à la situation d'un élève qui n'atteint pas les objectifs du programme fixés par le système scolaire (Legendre, 2005). Cette conception doit tenir compte de l'écart entre les résultats attendus par l'élève, l'enseignant et le milieu et les résultats obtenus par l'élève (Saint-Laurent, 2008). La difficulté d'apprentissage peut mener à l'échec scolaire.

Il importe de distinguer la difficulté d'apprentissage du «trouble d'apprentissage». En 2002, l'Association canadienne pour les troubles d'apprentissage a défini le trouble d'apprentissage de la façon suivante:

L'expression «troubles d'apprentissage» fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement (<http://aqeta.qc.ca/francais/generale/definit.htm>).

Le trouble d'apprentissage a un caractère permanent et découle de facteurs génétiques, neurobiologiques ou il est due à un dommage cérébral. Il est intrinsèque à la personne et affecte le fonctionnement de son cerveau dans différentes sphères de ses activités (Cartier, 2007). C'est le caractère permanent du trouble d'apprentissage qui le distingue de la difficulté d'apprentissage qui peut être passagère.

2.1.2 L'apprentissage par la lecture

L'apprentissage par la lecture sera présenté dans cette section. Ce concept sera présenté en deux parties: la définition de l'apprentissage par la lecture, ainsi que la description du modèle *Apprendre en lisant* élaboré par Cartier (2007).

2.1.2.1 La définition

L'apprentissage par la lecture est: «une situation et un processus d'apprentissage qui impliquent que l'apprenant acquiert des connaissances sur un sujet par la lecture de textes.

Pour y arriver, il doit lire, comprendre, apprendre, s'autoréguler, éprouver des émotions positives et être motivé à le faire» (Cartier, 2007, p.10). Cette définition sera retenue parce qu'elle est opérationnelle, en ce sens qu'elle permet de reconnaître explicitement ce concept par l'énoncé des composantes du processus de l'apprentissage par la lecture (stratégies cognitives, stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, émotions positives et motivation) et les relations qui les unissent.

Pour bien comprendre le concept d'apprentissage par la lecture, il importe de faire la distinction entre celui-ci et la compréhension en lecture. Lors de la compréhension en lecture, l'élève doit comprendre le sens du message d'un texte, sans nécessairement acquérir de nouvelles informations sur un sujet. La compréhension en lecture consiste en une opération incluant trois variables, le lecteur, le texte et le contexte, où le lecteur crée du sens en se servant du texte, de ses connaissances et de son intention de lecture (Legendre, 2005; Giasson, 2007). Lorsqu'il apprend en lisant, l'élève modifie ses structures de connaissances, il apprend. Il s'agit donc d'un apprentissage au moyen de la lecture de textes qui permet une modification des structures de connaissances de l'apprenant: ajouter de nouvelles connaissances aux connaissances antérieures, restructurer ses connaissances et corriger des connaissances erronées (Cartier, 2007).

2.1.2.2 Le modèle «Apprendre en lisant»

Quelques modèles représentent l'apprentissage par la lecture chez les élèves en difficulté d'apprentissage. Trois modèles (Stetson et Williams, 1992; Bos et Anders, 1992; Hudson et coll., 1993) et un cadre de référence (Barton, 1997) ont été répertoriés par Cartier et Viau (2001) lors d'une analyse sur le sujet. Ces modèles et cadre de référence présentent certains aspects du contexte dans lequel devrait se faire la lecture, tels que la séquence d'enseignement, les stratégies pédagogiques et le texte à lire. Le modèle de Stetson et Williams (1992) présente une description spécifique des difficultés éprouvées par les élèves en situation d'apprentissage par la lecture. Les deux autres modèles (Bos et Anders, 1992; Hudson et coll., 1993) proposent des interventions en lien avec les caractéristiques des élèves. Pour ce qui est du cadre de référence de Barton (1997), il favorise la prise en compte de caractéristiques spécifiques à l'élève lors de l'intervention. Toutefois, aucun de ces modèles réfèrent aux stratégies cognitives, aux stratégies

d'autorégulation de l'apprentissage et aux variables affectives de l'élève telles que la motivation et l'anxiété (Cartier et Viau, 2001).

Le modèle de Cartier (2007), en plus d'être plus récent, intègre ces composantes que sont les stratégies cognitives, les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage et les variables affectives. Ce modèle d'apprentissage par la lecture provenant d'un cadre de référence pour la pédagogie universitaire (Cartier, 2000) a été validé au plan théorique (Cartier, 2007). Pour ces raisons, c'est ce modèle qui est retenu pour tenter de répondre à la question de recherche de la présente étude : *Quelle est la relation entre les pratiques évaluatives dont l'évaluation à l'aide d'examens et l'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage à la fin du primaire?*

Le modèle de Cartier (2007) a été adapté du cadre de référence «Lire pour apprendre» (Cartier, 1997; Cartier, 2000) qui a permis d'identifier les principales composantes de la situation et du processus d'apprentissage par la lecture. De plus, ce modèle a fait l'objet d'une validation théorique auprès de quatre chercheurs spécialisés sur les stratégies d'apprentissage, la lecture ou la difficulté d'apprentissage. Enfin, le modèle de Cartier (2007) a été ajusté et centré sur l'interprétation des exigences de l'activité, la motivation et les émotions (Cartier, 2007).

Le modèle «Apprendre en lisant» (*voir* figure 1) est décrit suivant ses deux pôles principaux: la situation d'apprentissage par la lecture et le processus d'apprentissage par la lecture.

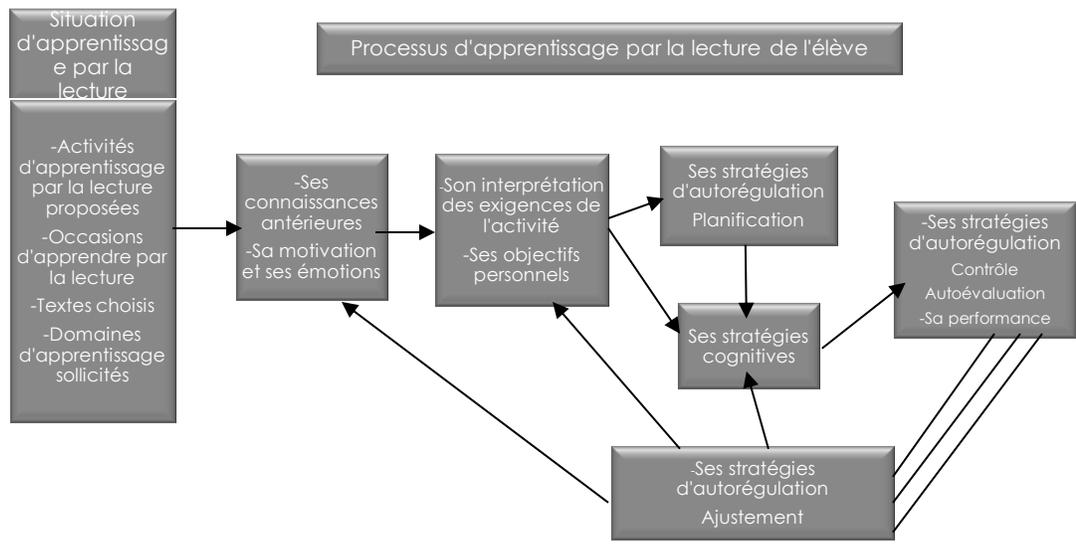


Figure 1 Le modèle «Apprendre en lisant» de Cartier (2007, p.12)

Le processus d'apprentissage par la lecture

Le processus d'apprentissage par la lecture réfère d'une part à ce que l'élève pense et réalise lorsqu'il lit pour apprendre et, d'autre part à sa performance à la fin de l'activité (Cartier, 2007). Les composantes du processus d'apprentissage par la lecture de l'élève sont: les connaissances antérieures, la motivation et les émotions, qui agissent comme médiateur, l'interprétation des exigences de l'activité, les objectifs personnels poursuivis, les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, les stratégies cognitives ainsi que sa performance. Le processus d'apprentissage par la lecture, présenté à la figure 1, est cyclique et se déroule en trois temps: au début de l'activité, pendant l'activité et à la toute fin de l'activité.

Au début de la réalisation de l'activité d'apprentissage par la lecture, les connaissances antérieures de l'élève sont mobilisées. Les connaissances antérieures «constituent une base de connaissances sémantiques et épisodiques que l'élève possède en mémoire avant de réaliser une activité d'apprentissage par la lecture» (Cartier, 2007, p.24). C'est en recourant à ses connaissances antérieures que l'élève sera en mesure de faire des relations entre ce qu'il lit et ce qu'il savait déjà sur le sujet.

La motivation et les émotions de l'élève font également partie du processus d'apprentissage par la lecture. Pour favoriser la réussite de cette activité, l'élève doit être motivé et éprouver des émotions positives face à la tâche entreprise (Cartier, 2007). Un élève se considérant lui-même comme incompetent pour apprendre en lisant tendra vers l'évitement de l'activité d'apprentissage. À l'inverse, un élève manifestant des réactions de fierté ou de satisfaction à l'égard d'une activité pourrait influencer positivement son processus d'apprentissage.

Aussi, l'élève interprète les exigences de l'activité et il se fixe des objectifs personnels (Cartier, 2007). L'interprétation des exigences de l'activité d'apprentissage par la lecture consiste en une réflexion réalisée par l'élève qui lui donne la direction à suivre pour aborder les étapes subséquentes de son processus d'apprentissage par la lecture (Butler et Cartier, 2004). Pour un apprentissage signifiant, l'élève l'interprétera comme étant une activité qui demande de lire, de comprendre et d'apprendre en lisant. Pour ce faire, l'élève peut analyser les consignes écrites, utiliser ses connaissances des attentes et les exigences habituelles de l'enseignant. C'est suite à l'interprétation de ces exigences que l'élève sera en mesure de planifier, de contrôler et d'autoévaluer son travail et sa performance.

Les objectifs personnels de l'élève représentent les priorités de l'élève pour la réalisation de son activité d'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007). Ces objectifs poursuivis par l'élève peuvent être nombreux et variés, par exemple il peut s'agir d'obtenir de bonnes notes, de faire plaisir à son enseignante ou d'apprendre sur un sujet. Les objectifs personnels de l'élève influencent sa façon de travailler et d'apprendre. Suivant son interprétation des exigences de l'activité et les objectifs personnels qu'il s'est fixé, l'élève met en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (Cartier, 2007). C'est à ce moment qu'il planifie son travail: il choisit les stratégies cognitives qu'il souhaite utiliser, il prévoit le temps qu'il veut accorder à chacune des tâches de l'activité, le lieu où il veut la réaliser, les stratégies d'automotivation qu'il souhaite privilégier. Pour réussir à apprendre en lisant, l'élève doit poursuivre un objectif d'apprentissage explicite en lien de cohérence avec l'activité proposée.

Les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage comprennent les pensées et les actions de l'élève visant la planification, le contrôle, l'ajustement et l'autoévaluation de l'activité et de la performance (Cartier, 2007). Lors d'une situation d'apprentissage par la

lecture, l'élève doit recourir efficacement à des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, et ce, tout au long de l'activité (Cartier, 2007). Les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage comprennent la conscience et la maîtrise des moyens mis en place pour gérer l'acquisition de nouvelles informations et pour distinguer les informations qui sont acquises de celles qui ne le sont pas. Les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage sont des moyens qui réfèrent aux capacités de l'élève de poser un regard sur son apprentissage et sur la gestion des ressources (Cartier, 2007). Aussi, les stratégies de gestion des ressources soutiennent les élèves dans leur gestion des modalités de réalisation de l'apprentissage par la lecture. Il peut s'agir de consultation de ressources humaines ou documentaires (Cartier, 2007).

Aussi, pendant la réalisation de l'activité, l'élève met en œuvre les stratégies cognitives préalablement retenues et les ajuste si nécessaire. Pour atteindre l'objectif d'apprendre en lisant, il s'agit alors d'utiliser des stratégies de sélection, d'organisation ou d'élaboration en réduisant la densité de l'information (Cartier, 2007). Toutefois, il pourrait s'avérer que les stratégies cognitives choisies par l'élève ne lui permettent pas de réaliser efficacement la tâche demandée. Par exemple, mémoriser un texte qui nécessite une compréhension. À la toute fin de l'activité, l'élève autoévalue son travail et sa performance; il constate alors si ses objectifs personnels ont été atteints, s'il est satisfait des résultats. Il peut également faire une autoévaluation de l'utilisation des stratégies cognitives retenues pour la réalisation de la tâche. Cette autoévaluation aura des répercussions sur le processus d'apprentissage par la lecture qui suivra. C'est à ce moment que l'élève obtient une certaine performance sur son travail (Garcia et Pintrich, 1994).

Les stratégies cognitives comprennent un ensemble de pensées et d'actions qui permettent à l'élève de s'engager cognitivement dans une activité d'apprentissage» (Cartier, 2000a; Vauras, 1991) Celles-ci sont utilisées par les apprenants dans le but de favoriser l'encodage de l'information pour la transformer en connaissance. Une stratégie cognitive n'est ni bonne, ni mauvaise en soi, tout dépend des particularités de la situation d'apprentissage et de son adaptation aux caractéristiques de l'élève. Plusieurs types de stratégies cognitives peuvent être répertoriés, mais pour la réalisation d'une activité d'apprentissage par la lecture, quatre stratégies peuvent être efficaces. Il s'agit des stratégies

cognitives permettant de traiter l'information telles que les stratégies de sélection, les stratégies de répétition, les stratégies d'organisation et les stratégies d'élaboration.

Les stratégies de sélection servent à réduire la densité de l'information et à identifier les idées principales et secondaires contenues dans un texte (Cartier, 2007). Il peut s'agir de surligner la section plus difficile d'un mot de vocabulaire ou encore de rechercher des mots-clés dans un paragraphe.

Les stratégies de répétition aident à la mémorisation. Répéter, relire, recopier sont des actions qui correspondent aux stratégies de répétition. Dans une activité d'apprentissage par la lecture, il s'agit de la reproduction de l'information intégrale du texte (Cartier, 2007).

Les stratégies d'élaboration aident à transférer les informations dans la mémoire à long terme en faisant des relations entre les connaissances. Résumer, paraphraser et visualiser sont des exemples de stratégies d'élaboration.

Les stratégies d'organisation mettent en évidence la structure hiérarchique des informations à traiter. Regrouper, faire des schémas ou reconstruire un ordre chronologique sont des exemples de ce type de stratégie.

La performance correspond aux comportements qui représentent les connaissances de l'élève, son apprentissage (Cartier, 2007). Deux types de performances sont considérés dans l'apprentissage par la lecture: soit les performances en lecture, c'est-à-dire ce que l'élève a compris suite à la lecture d'un texte (Chan, 1994), soit les performances dans les autres domaines d'apprentissage, c'est-à-dire ce que l'élève a appris sur différents sujets dans ces domaines (Stetson et Williams, 1992). D'autres aspects pourraient aussi être considérés pour évaluer la performance, c'est-à-dire la qualité de l'effort, l'activation et la restructuration des connaissances antérieures, la motivation et la persévérance (Garcia et Pintrich, 1994).

Toujours en relation avec la question de recherche, la situation d'apprentissage par la lecture, l'autre pôle principal du modèle apprendre en lisant avec le processus d'apprentissage est maintenant présenté.

La situation d'apprentissage par la lecture

La situation d'apprentissage par la lecture sera présentée à travers ses quatre composantes: l'activité d'apprentissage par la lecture proposée, les occasions de la faire, les textes choisis et le domaine d'apprentissage sollicité (Cartier, 2007).

L'activité d'apprentissage par la lecture proposée correspond à l'ensemble des tâches à réaliser par l'élève afin d'atteindre les objectifs fixés. Pour favoriser son engagement et augmenter sa performance, l'activité d'apprentissage par la lecture doit rencontrer trois critères: être pertinente, complexe et motivante (Cartier, 2007). L'activité d'apprentissage doit être pertinente en ce sens que les tâches doivent demander à l'élève de lire réellement et lui permettre d'acquérir des connaissances d'une façon signifiante.

L'activité d'apprentissage doit aussi être complexe. Elle doit favoriser l'autorégulation de l'apprentissage des élèves. Pour ce faire, les tâches qui composent l'activité d'apprentissage ne doivent être ni trop difficiles, ni trop facile pour l'élève; elles doivent présenter un défi adapté à l'élève, se situer dans sa zone de développement proximal (Perry, 2004). En effet, une activité d'apprentissage complexe requiert de la part des apprenants d'autoréguler leur apprentissage parce que l'ensemble des tâches comportent des possibilités de contrôler et d'évaluer plusieurs processus et résultats (Perry et Winne, 2006). Pour qu'une activité d'apprentissage soit considérée comme étant complexe, elle doit réunir cinq aspects: l'activité doit viser l'atteinte de plusieurs objectifs, elle doit comprendre un ensemble d'informations sur un même sujet, elle doit s'étendre sur plus d'une période de temps, elle doit permettre une variété de processus cognitifs et métacognitifs chez l'élève et elle doit permettre de créer un large éventail de produits (Perry et coll., 2002; Perry, 2004).

En plus d'être pertinente et complexe, l'activité doit aussi être motivante (Cartier, 2007). Pour l'élève, une activité motivante correspond aux conditions suivantes: être signifiante, représenter un défi, être authentique, exiger un engagement cognitif, le responsabiliser et lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres (Viau, 2009). Dans le Programme de formation de l'école québécoise du MELS (2006), une activité est dite motivante si elle : est diversifiée, a un caractère interdisciplinaire, comporte des consignes claires et se déroule sur une période de temps suffisante.

La deuxième composante de la situation d'apprentissage par la lecture est les occasions d'apprendre par la lecture. Ces occasions d'apprendre par la lecture correspondent aux opportunités présentées aux élèves (Cartier, 2007). Une fréquence élevée d'occasion d'apprendre en lisant pourra aider l'élève à parfaire sa compétence et à prendre l'habitude de recourir à la lecture pour apprendre dans d'autres contextes. Les occasions d'apprendre en lisant peuvent aussi se présenter sous différentes formes. Le temps consacré à l'activité, le nombre de pages lues, la fréquence de réalisation de l'activité et le temps alloué par l'enseignant à l'intervention sur l'apprentissage par la lecture en sont des exemples.

Les textes choisis permettant l'apprentissage par la lecture sont des textes informatifs, où l'auteur vise à informer les lecteurs sur un sujet. Les textes scientifiques que l'on peut retrouver à l'intérieur de périodiques, tel qu'un texte sur la formation des nuages de la revue scientifique *Les débrouillards*, de même que certains textes qui visent à transmettre des connaissances particulières dans les manuels scolaires en sont des exemples. Il s'agit du type de texte à privilégier pour apprendre en lisant. Trois critères existent pour vérifier la qualité d'un texte informatif : le contenu du texte, l'écriture du texte et l'adaptation du texte à l'élève (Cartier, 2007).

Les domaines d'apprentissage sollicités influencent l'apprentissage par la lecture. En effet, l'utilisation de la lecture varie d'une discipline à l'autre à travers la structure des idées qui peuvent se présenter de différentes façons selon qu'on lise pour apprendre en biologie, en mathématique ou en histoire (Cartier et Robert, 2003).

En plus de la situation d'apprentissage, d'autres éléments, tels que les pratiques évaluatives peuvent influencer le processus d'apprentissage par la lecture. Les pratiques évaluative, troisième concept central de la question de recherche sera traité dans la section suivante.

2.1.3 Les pratiques évaluatives

Les pratiques évaluatives jouent un rôle dans l'apprentissage par la lecture (Chouinard et coll., 2005). Le choix des pratiques évaluatives mises en place par l'enseignant peut avoir une influence sur les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage de l'élève lorsqu'il apprend en lisant (Cartier, 2007). En lien avec la question de recherche

concernant la relation entre les pratiques évaluatives et l'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire, cette partie introduit le concept de «pratiques évaluatives» suivi par une présentation des différentes pratiques évaluatives.

2.1.3.1 La définition du concept «pratiques évaluatives»

Au fil du temps, le concept «pratiques évaluatives» a évolué. Dans ce travail, la définition du concept de l'évaluation, sera d'abord présenté suivi par le concept de «pratiques», afin de préciser le concept spécifique de l'étude «pratiques évaluatives».

Il convient de définir d'abord le concept d'évaluation qui est un «processus formel ou informel qui consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage réalisé par l'élève, et à les interpréter en vue de prendre les meilleures décisions possible sur la gestion de la classe, la qualité de l'enseignement fourni aux élèves et le niveau d'apprentissage de l'élève» (Louis, 2004, p.2). Cette définition présente l'évaluation d'une façon globale et inclusive pour soutenir l'élève dans son apprentissage et non pas comme un simple moyen de classement. C'est-à-dire que, contrairement aux définitions de Legendre (2005) et Hadji (1997) qui présentent l'évaluation comme étant une démarche permettant de mesurer ou de constater la valeur d'un objet, la définition de Louis (2004) présente l'évaluation comme un processus qui a pour but de recueillir des informations afin d'améliorer la gestion de la classe, la qualité de l'enseignement et le niveau d'apprentissage de l'élève. Cette différence entre la définition de Louis (2004) et les autres définitions réside donc dans le but de l'évaluation: c'est-à-dire mesurer l'apprentissage pour les uns et améliorer le niveau d'apprentissage pour Louis (2004). Les pratiques évaluatives peuvent également répondre à différents buts : permettre de collecter des données, informer sur la performance ou soutenir l'élève dans son apprentissage.

Pour ce qui est du concept «pratiques», le pluriel est important ici. En effet, on ne parle pas de la pratique, mais bien des pratiques qui peuvent être multiples et variées. Les pratiques correspondent à la : « manière habituelle d'agir propre à un individu ou à un groupe.» (Legendre, 2005; p.1065). Lorsqu'il s'agit d'une pratique au sein d'une situation pédagogique, on parle de pratiques pédagogiques, les pratiques évaluatives faisant partie des pratiques pédagogiques (Legendre, 2005).

2.1.3.2 Les différentes pratiques évaluatives

Les différentes pratiques évaluatives peuvent être présentées de multiples façons : par la perspective chronologique (traditionnelle, nouvelle), comme Scallon (2007), par les moyens de comparaison (normative, critériée, dynamique), comme Tousignant, Laurier et Morissette (2005), par le type de questions (objectives, réponses courtes, à développement) ou par l'intention et la fonction pédagogique (formative, sommative, diagnostique) (Banks, 2009). La majorité des auteurs (Shute et Becker, 2010; Stiggins et coll., 2006; Durand et Chouinard, 2012; Blanchet, 2010; Weiss, 2010; Roegiers, 2010; Guillon, 2004; Talbot, 2009; Scallon 2007) privilégient la catégorisation des pratiques évaluatives par l'intention ou la fonction. C'est dans ce même esprit que les pratiques évaluatives sont présentées ici, en se basant plus particulièrement sur les auteurs Stiggins et coll. (2006) qui proposent deux catégories : l'évaluation *de* l'apprentissage et l'évaluation *pour* l'apprentissage. Le tableau 1 illustre le regroupement de ces pratiques évaluatives.

Tableau 1 Exemples de pratiques évaluatives *pour* et *de* l'apprentissage

	Évaluation pour l'apprentissage	Évaluation de l'apprentissage
Pratiques évaluatives	Choix de fournir de la rétroaction écrite sur papier ou support informatique	Évaluation à l'aide d'examens, de tests, d'épreuves
	Exigence de faire produire de la rétroaction par les pairs	Exigence de produire un travail individuel ou de groupe
	Choix de faire autoévaluer l'élève	Choix de procéder à un examen oral ou une entrevue
	Utilisation de la coévaluation	
	Recours au portfolio	
	Choix de faire de la différenciation de l'évaluation	

L'évaluation pour l'apprentissage a pour but de favoriser la réussite de l'élève, d'encourager sa progression en visant l'amélioration. L'évaluation de l'apprentissage a pour but de documenter les réussites individuelles et de groupe et de mesurer la réussite au moment opportun afin de communiquer les résultats (Durand et Chouinard, 2012). Ces catégories permettent de mieux comprendre les pratiques évaluatives en les situant par

rapport à leur fonction. Dans les paragraphes qui suivent, une variété de pratiques évaluatives sont présentées selon ces deux catégories : l'évaluation *pour* l'apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage.

Évaluation *pour* l'apprentissage

Les pratiques évaluatives qui correspondent à l'évaluation pour l'apprentissage sont nombreuses. On y retrouve le choix de fournir de la rétroaction, l'exigence de produire de la rétroaction par les pairs, le choix de faire autoévaluer, le recours au portfolio, l'utilisation de la coévaluation et le choix de faire de la différenciation de l'évaluation.

Choisir de fournir de la rétroaction c'est choisir de fournir une: «Information, évaluation, réponse fournie par l'Agent au Sujet suite à une période d'apprentissage. Processus de collecte et d'analyse des évaluations et des commentaires des élèves en regard des divers aspects significatifs d'un cours dans le but d'en conserver les éléments positifs et de remédier aux composantes négatives» Legendre (2005, p.1193). «La rétroaction doit être riche, utile aux étudiants et à leurs enseignants, elle doit aussi être structurée pour vérifier l'utilisation qu'ils en font. La rétroaction est une information à propos de ce qu'une personne a fait par rapport à ce qu'elle avait l'intention de faire – intention versus effet, performance actuelle versus performance idéale» (Wiggins, 1998). Une rétroaction peut contenir trois types d'informations: des indications de type cognitif, des données de type méthodologique et des données de type affectif (Rodet, 2000).

Faire autoévaluer l'élève est une pratique évaluative qui implique la participation des élèves à la démarche évaluative. L'autoévaluation est un: «Processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis au regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation» (Legendre, 2005, p. 143). L'autoévaluation a pour effet de rendre les élèves plus conscients et responsables de leurs apprentissages (Louis, 1999; Scallon, 2004). D'ailleurs, le processus d'autoévaluation peut favoriser le développement de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (Legendre, 2001). Le portfolio est un type d'autoévaluation. En effet, lorsque l'élève, dans son portfolio, témoigne des difficultés qu'il

a rencontrées, choisit certains travaux au détriment de d'autres et cible les points forts de ses réalisations, il est en plein processus d'autoévaluation (Legendre, 2005).

Le recours au portfolio est donc une pratique évaluative qui implique : «une collection significative des travaux de l'élève qui illustre son cheminement dans le développement d'une compétence particulière et qui prend forme dans le temps» (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002, p.20). Scallon (2004, p.311) définit le portfolio comme étant une: «Collection de travaux réalisés par un élève dans un but précis. Il contient essentiellement deux types d'éléments : des productions concrètes et des réflexions de l'élève sur ces productions. Peuvent s'y ajouter des commentaires venant d'autres sources : autres élèves, enseignants, parents». Pour sa part, Landry (1987) considère le portfolio comme un: «document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés et articulés en fonction d'un objectif». Pour le ministère de l'Éducation, du Québec (2003), le portfolio est un ensemble de pièces choisies et commentées démontrant le développement des compétences de l'élève. Le recours au portfolio favorise l'autonomie et la responsabilisation de l'élève en l'engageant dans une démarche d'autoévaluation qui lui fait porter un regard critique sur ses réalisations. Il peut favoriser le développement d'habiletés métacognitives (Ballard, 1992). Il permet aussi de responsabiliser les élèves dans leur processus d'apprentissage (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002). Le recours au portfolio est une pratique évaluative qui implique la participation des élèves à la démarche évaluative.

L'utilisation de la coévaluation est également une pratique évaluative qui implique la participation des élèves à la démarche évaluative. «La coévaluation est un processus suivant lequel l'enseignante et l'élève confrontent leur point de vue sur une production de l'élève, ou suivant lequel les élèves, entre eux, donnent leur point de vue sur les productions des uns et des autres» (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002, p.17). Il existe deux types de coévaluation, la coévaluation élève-enseignant et celle entre les pairs (Allal, 1993). Pour leur part, Lafortune et Dubé (2004, p. 49) définissent la coévaluation comme une: «confrontation de l'autoévaluation de son travail avec celle d'une autre personne». En outre, la coévaluation aide l'élève à devenir un apprenant plus autonome, capable de reconnaître ses forces et ses faiblesses (Brown, Rust et Gibbs, 1994). La coévaluation est une pratique évaluative qui implique la participation des élèves à la démarche évaluative.

Le choix de faire de la différenciation de l'évaluation est une pratique évaluative qui consiste à : «tenir compte des différences individuelles des élèves dans la planification et le déroulement de situations pédagogiques» (Legendre, 2005, p.417) Il s'agit de placer tous les élèves dans une situation d'apprentissage et d'évaluation optimale, où la tâche est suffisamment complexe pour qu'ils ne soient pas réduits à retravailler ce qu'ils savent déjà, mais plutôt qu'elle leur offre un défi sur mesure (Perrenoud, 1997). En fait, pour les enseignants la différenciation de l'évaluation implique une gestion de l'hétérogénéité des élèves, c'est-à-dire de leurs différences. Pour différencier leur évaluation, les enseignants peuvent poser différentes actions. Ils peuvent proposer des tâches variées et stimulantes à leurs élèves. Ils peuvent mettre en place des dispositifs d'aide adaptés aux élèves qui en ont besoin suite à l'analyse de leurs erreurs. Ils peuvent aussi individualiser les progrès de chacun des élèves en les aidant à se fixer des buts et des objectifs personnels. Ils peuvent également donner davantage de pouvoir à l'élève, dans le cadre de son évaluation, en lui permettant de choisir certaines modalités d'une situation d'évaluation et en lui permettant d'être interrogés selon le niveau de développement de ses compétences (Durand et Chouinard, 2012).

Évaluation de l'apprentissage

Les pratiques évaluatives correspondant à l'évaluation de l'apprentissage regroupent : l'évaluation à l'aide d'examens, de tests ou d'épreuve, le choix de procéder à un examen oral ou à une entrevue et l'exigence de produire un travail individuel ou un travail d'équipe évalué. L'évaluation *de* l'apprentissage semble être de plus en plus remise en question par les chercheurs (Chouinard et coll., 2005; Scallon, 2004; Louis, 2004; Durand et Chouinard, 2012). En effet, pour ce qui est des pratiques évaluatives, plusieurs chercheurs semblent privilégier l'objectif d'aide à l'apprentissage (évaluation *pour* l'apprentissage) à celui de la mesure de l'apprentissage (évaluation *de* l'apprentissage).

L'évaluation *de* l'apprentissage est au cœur de la pratique évaluative de l'évaluation à l'aide d'examens, laquelle consiste à vérifier les acquis des élèves au moyen d'instruments de mesure tels que le test, l'examen ou l'épreuve (Legendre, 2005). Il importe de distinguer ces trois instruments de mesures. Le test est une épreuve ou un ensemble d'épreuves qu'un individu subit pour fournir un constat de ses capacités et de ses connaissances (Bloom, 1971). On utilise la mention de test lorsque les questions sont choisies en fonction de certaines études statistiques, alors qu'on utilise le terme «examen», lorsque les questions n'ont pas nécessairement été expérimentées. Legendre (2005) remarque également, qu'au Québec, on utilise le terme examen pour parler d'une épreuve. L'ensemble des épreuves d'une matière donnée consiste en un examen. Par exemple, pour un cours de géographie, l'ensemble des épreuves d'une session consisterait en un examen de géographie. Les pratiques évaluatives, comme l'utilisation du test ou de l'examen permettent essentiellement de mesurer l'apprentissage de l'élève, alors que d'autres pratiques évaluatives permettent de contribuer à l'apprentissage de l'élève.

Le choix de procéder à un examen oral est utilisé comme un: «exercice au cours duquel l'élève doit fournir la preuve de son savoir ou déployer certaines habiletés pour résoudre un problème particulier, par une réponse justifiée ou un développement verbal, présenté devant un, quelques évaluateurs ou un auditoire plus vaste» (Legendre, 2005, p.653).

Quant à l'entrevue, il s'agit d'une: «méthode de cueillette d'informations dans laquelle l'enquêteur et la personne interrogée sont en entretien face à face» (Landry, 1987).

L'exigence de produire un travail individuel est une: «activité continue et utilitaire dans une perspective de création, d'élaboration, d'entretien ou de production» (Legendre 2005, p.1406) réalisée de façon individuelle.

Le travail d'équipe est un: «travail réalisé en collaboration par quelques personnes formant une équipe» (Legendre 2005, p.1406).

2.2 La recension spécifique des écrits

Afin de répondre à la question: *Quelle est la relation entre les pratiques évaluatives dont l'évaluation à l'aide d'examens et l'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage à la fin du primaire?*, la partie suivante présentera l'analyse des recherches empiriques en débutant par la stratégie de recension.

2.2.1 La stratégie de recension

La recension des écrits a été orientée par trois critères. Pour être retenu, un texte devait : (1) traiter des relations entre l'évaluation à l'aide d'examens et l'apprentissage par la lecture (2) chez les élèves en difficulté d'apprentissage (3) au niveau primaire. La recension des écrits a été réalisée à l'aide des banques de références bibliographiques de 2000 à 2012. Les trois banques de références francophones consultées sont: Repères, Francis et Érudit. Les descripteurs suivants ont été retenus parce qu'ils illustraient une variété de pratiques évaluatives: *pratiques évaluatives, autoévaluation, évaluation formative, tests, examen, coévaluation, différenciation, questions, méthodes d'évaluation, rétroaction, portfolios*. Aussi, les descripteurs: *apprentissage par la lecture, apprendre en lisant, processus d'apprentissage, processus d'APL, lecture et compréhension en lecture, élèves en retard, élèves en difficulté, interprétation des exigences de l'activité, stratégies d'autorégulation de l'apprentissage et stratégies cognitives, primaire, élémentaire* ont été retenus parce qu'ils correspondaient au processus d'apprentissage dans différentes situations et celui plus spécifique de l'apprentissage par la lecture, et ce, pour les élèves avec ou sans difficulté d'apprentissage. Du côté anglophone, trois banques de références bibliographiques ont été consultés. Il s'agit de: Eric, Psycinfo et Current Content. Les descripteurs retenus dans ce cas sont: *assessment, evaluation, testing methods, formative evaluation, rétroaction, assessment procedure, content area reading, content area*

learning, self-regulated learning, learning by reading, self-regulation, learning disabilities, low achievement, primary school, elementary school.

Le nombre de recherches répertoriées à partir de ces critères étant plutôt limité, les critères de sélection ont d'abord été élargis à d'autres pratiques évaluatives, puis aux situations d'apprentissage autres que l'apprentissage par la lecture, puis aux niveaux secondaires et postsecondaires, et enfin, pour les élèves avec ou sans difficulté d'apprentissage. Donc, tout en se centrant sur la situation d'apprentissage par la lecture, la recension des recherches a été effectuée sur la relation entre les pratiques évaluatives et le processus d'apprentissage dans différentes situations d'apprentissage. Les composantes retenues du processus d'apprentissage sont les mêmes que celles du modèle Apprendre en lisant, telles que présentées dans le modèle Apprentissage autorégulé dans des activités complexes (Butler et Cartier, 2004).

De cette manière les recherches répertoriées sont plus nombreuses et permettent de répondre avec plus d'éléments d'information à la question de recherche. Les deux critères de sélection finale ont été: (1) traiter d'une ou de plusieurs pratiques évaluatives (2) en relation avec le processus d'apprentissage en général. En tout, 22 recherches empiriques ont été répertoriées.

Une analyse des caractéristiques de ces recherches empiriques permet, pour chacune, de préciser la situation d'apprentissage, le type de participants et le type d'analyse. En ce qui a trait à la situation d'apprentissage, cinq recherches se sont déroulées dans un contexte d'apprentissage par la lecture alors que quatre autres ont été réalisées lors de situations de compréhension en lecture. Les 13 autres recherches se sont déroulées lors de situations d'apprentissage variées, comme par exemple, en contexte d'écriture. En ce qui concerne le type de participants, dix recherches impliquaient des étudiants de niveau universitaire, cinq des élèves de niveau secondaire, dont une auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage, cinq autres des élèves du primaire dont une auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage, et deux auprès d'élèves du primaire et du secondaire. Pour ce qui est du type d'analyse, 20 recherches sont de type quantitatif, alors que deux sont de type mixte.

2.2.2 L'analyse des écrits

Dans cette partie, l'analyse des recherches est présentée. Les relations entre chacune des pratiques évaluatives et les composantes du processus d'apprentissage ciblées seront précisées en fonction des situations d'apprentissage. Pour ce faire, le tableau 2 présente une synthèse des résultats des recherches traitant de la relation entre les pratiques évaluatives et les composantes du processus d'apprentissage des élèves.

On y retrouve les deux fonctions de l'évaluation (évaluation *de* l'apprentissage et évaluation *pour* l'apprentissage), les pratiques évaluatives, les situations d'apprentissage, les chercheurs et leur relation avec les composantes du processus d'apprentissage. Une synthèse des recherches empiriques conclura cette partie. Les synthèses de toutes les recherches répertoriées sont également présentées. On y retrouve, le nombre de participants, les objectifs d'étude, les instruments de mesure, les types d'analyse et les résultats.

Tableau 2 Relation entre les pratiques évaluatives et les composantes du processus d'apprentissage

Fonction de l'évaluation	Pratiques évaluatives	Situations d'apprentissage	Chercheurs	Composantes du processus d'apprentissage					
				Interprétation des exigences de l'activité	Objectifs personnels	Stratégies cognitives	Stratégies d'auto-régulation de l'apprentissage	Performance	
Évaluation de l'apprentissage	Évaluation à l'aide d'examens	Apprentissage par la lecture	Choumard et coll. (2005)	+-	+-	+-	+-		
			Isaksson(2008)		+			+	
		Compréhension en lecture	Nicol (2009)			+			
			Bjork et Storm (2011)			+			
		Activité de sciences	Taylor et Watson (2000)						+-
		Activité sur le langage artistique	Rohman(2011)						+
		Activité d'apprentissage d'une langue seconde	Huang(2011)			-	-		
		Activités, d'anglais, sciences sociales et espagnol	Agarwal et coll. (2010)						+
		Activité de psychologie	Gordon (2010)						-
		Activité de mathématique	Takas (2010)						+
Choix de faire autoévaluer les élèves	Apprentissage par la lecture	Van den Boom et coll. (2007)				+		+	
		Choumard et coll. (2005)							
Évaluation pour l'apprentissage	Recours au portfolio	Compréhension en lecture	Burdon et coll. (2011)					+	
			Bania bdehrahman (2010)					+	
		Apprentissage par la lecture	Choumard et coll. (2005)	+-	+-		+-		
		Situation d'écriture	Meeus et coll. (2008)				+		
		Activité sur le langage artistique	Meyer et coll. (2009)				+		

+ effet positif. - effet négatif. +- aucun effet significatif

Tableau 2 Relation entre les pratiques évaluatives et les composantes du processus d'apprentissage (suite)

Fonction de l'évaluation	Pratiques évaluatives	Situations d'apprentissage	Chercheurs	Composantes du processus d'apprentissage				Performance	
				Interprétation des exigences de l'activité	Objectifs personnels	Stratégies cognitives	Stratégies d'auto-régulation de l'apprentissage		
Évaluation pour l'apprentissage	Utilisation de la coévaluation	Situation d'écriture	Xiao et Lucking (2008)					+	
			Peverly et Wood (2001)		+			+	
	Choix de fournir de la rétroaction écrite par l'enseignant	Apprentissage par la lecture	Van den Boom et coll. (2007)				+		+
			Isaksson (2008)						+
			Nicol (2009)				+		
	Exigence de faire produire de la rétroaction par les pairs	Apprentissage par la lecture	Etude de concepts de physique	Sarvar et Trumpower (2010)					+
			Activité sur la géométrie	Roll et coll. (2011)				+	
			Compréhension en lecture	Ritzhaupt et Kealy (2010)					+
	Exigence de faire produire de la rétroaction par les pairs	Apprentissage par la lecture	Apprentissage par la lecture	Nicol (2009)				+	
				Van den Boom et coll. (2007)				+	
Gielen et coll. (2010)									+
Xie et coll. (2008)								-	

+ effet positif, - effet négatif, +- aucun effet significatif

2.2.2.1 Études en lien avec la question de recherche spécifique

Les études en lien avec la question de recherche spécifique correspondent à celles qui traitent de l'évaluation *de* l'apprentissage, dix études ont été répertoriées. Toutes ces recherches portaient spécifiquement sur l'évaluation à l'aide d'examens. Les recherches portant sur la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage par la lecture sont d'abord présentées, suivies par celles portant sur la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage en général.

Les recherches portant sur la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage par la lecture

Une seule recherche portait sur la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et toutes les composantes du processus d'apprentissage par la lecture, celle de Chouinard et coll. (2005), recherche dont les données collectées ont permis la réalisation de la présente étude. Comme la recherche de Chouinard et coll. (2005) portait sur toutes les composantes du processus d'apprentissage par la lecture, elle sera très présente dans la présente analyse des écrits. Trois recherches portaient sur la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage par la lecture (Chouinard et coll., 2005; Isaksson, 2008; Nicol, 2009). Ces recherches sont résumées dans le tableau 3.

Tableau 3 La synthèse des recherches traitant de la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage par la lecture

Auteurs	Participants	Objectifs de l'étude	Instrument de mesure	Analyses	Résultats
Chouinard et coll. (2005)	167 enseignants de 6 ^e année et de 1 ^{ère} secondaire. 3659 élèves (1860 au primaire et 1799 au secondaire)	Objectif général: mieux comprendre les effets des pratiques évaluatives sur l'engagement et la persévérance des élèves dans le contexte du passage du primaire au secondaire. Objectif spécifique: Comparer le recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture selon les approches évaluatives.	questionnaire auto rapporté version enseignants et version élèves, ont été administrés sur le temps de classe, en fin d'année scolaire, à des élèves du 3 ^e cycle du primaire (6 ^e année) et de 1 ^{ère} secondaire échelle de type Likert	Analyse quantitative modèle linéaire général multivarié (MANOVA)	Interprétation des exigences de l'activité:- Primaire: Aucun effet simple ou d'interaction significatif relié à l'approche évaluative dans une approche unimodale, les élèves rapportent davantage utiliser des stratégies de planification que dans l'approche multimodale. -Secondaire: Aucun effet d'interaction, mais un effet simple relié à l'approche évaluative Stratégies d'autorégulation: -Primaire: Aucun effet simple ou d'interaction significatif relié à l'approche évaluative -Secondaire: Aucun effet d'interaction, mais un effet simple relié à l'approche évaluative Stratégies cognitives: -Primaire: Aucun effet simple ou d'interaction significatif relié à l'approche évaluative -Secondaire: Aucun effet d'interaction, mais un effet simple relié à l'approche évaluative
Isaksson (2008)	35 étudiants d'université en archéologie	Comparer l'impact entre un examen final suite à un cours d'archéologie et un mini-exam après chacune des lectures du cours associés à de la rétroaction.	-Textes pour apprendre sur l'archéologie -Questionnaire aux étudiants	Analyse quantitative (aucun groupe témoin)	La majorité des étudiants qui ont vécu l'approche évaluative multimodale (questions sur le texte après chacune des lectures + rétroaction) ont appris davantage que les autres qui n'ont eu que l'examen final.
Nicol (2009)	164 étudiants de première année d'université en psychologie	1. Étudier l'impact de l'évaluation formative et de la rétroaction sur l'apprentissage autorégulé de l'étudiant. 2. Comment les tics peuvent contribuer à l'évaluation formative des étudiants.	Questionnaires aux étudiants Focus groupes Études des résultats d'examens Entrevue avec le meneur de chaque sous-groupe	Analyse quantitative -analyse qualitative	Les étudiants ont lu davantage. Ils ont appris davantage sur le sujet (psychologie).

Une seule recherche portait sur la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et les exigences de l'activité (Chouinard et coll., 2005). La recherche impliquait 1860 élèves de la fin du primaire et du début du secondaire. Cette recherche avait pour objectif général

de comprendre la relation des approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance des élèves dans le contexte du passage du primaire au secondaire (Chouinard et coll., 2005). L'un des objectifs spécifiques de cette recherche était de comparer le recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture selon les différentes approches évaluatives (Chouinard et coll., 2005). L'analyse de type quantitatif n'a montré aucun effet significatif entre l'approche évaluative et l'interprétation des exigences de l'activité chez les élèves du primaire.

Deux des trois recherches ont présenté des résultats suivant une analyse quantitative alors que celle de Nicol (2009) a présenté des résultats suivant une analyse mixte. Les recherches de Isaksson (2008) et de Nicol (2009) impliquaient des étudiants universitaires de première année, alors que celle de Chouinard et coll. (2005) impliquait des élèves du primaire et du secondaire.

Deux recherches ont porté sur la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (Chouinard et coll., 2005; Nicol, 2009). La recherche de Chouinard et coll. (2005) n'a montré aucune relation significative entre l'évaluation à l'aide d'examens et les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage des élèves lorsqu'ils apprennent en lisant. Toutefois, la recherche de Nicol (2009) a montré que les élèves utilisaient davantage de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage lorsqu'ils étaient dans un contexte avec beaucoup d'évaluation à l'aide d'examens.

Deux recherches ont étudié la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et les stratégies cognitives (Isaksson, 2008; Chouinard et coll., 2005). Isaksson (2008) a remarqué que les étudiants évalués à l'aide d'examens avaient utilisés moins de stratégies cognitives que les autres qui avaient subi des questions sur le texte et de la rétroaction. La recherche de Chouinard et coll. (2005) n'a montré aucun impact significatif de l'évaluation à l'aide d'examens sur les stratégies cognitives au primaire. La recherche de Isaksson (2008) montre que l'évaluation à l'aide d'examens a eu un impact négatif sur les stratégies cognitives des étudiants universitaires.

Une recherche portait sur la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et la performance des élèves, celle de Isaksson (2008). Il a remarqué que les étudiants de la cohorte d'évaluation à l'aide d'examens sous forme d'évaluation continue performaient

davantage lorsqu'ils apprenaient en lisant que ceux qui étaient évalués au moyen d'un examen ponctuel. Par contre, il est important de noter que cette recherche ne comportait aucun groupe témoin qui aurait permis de comparer avec rigueur les deux pratiques évaluatives.

Les recherches portant sur la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage en général

Sept recherches portaient sur la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage en général. Ces recherches se déroulaient dans différentes situations d'apprentissage : une activité de psychologie (Gordon, 2010), d'activité de sciences au primaire (Taylor et Watson, 2000), d'activité de langage artistique au primaire (Rohrman, 2011), d'activité de mathématique au primaire (Takacs, 2010), d'activité de compréhension en lecture à l'université (Bjork et Storm, 2011) et d'activité de langues secondes (Agarwal et coll., 2010; Huang, 2011). Ces recherches sont résumées dans le tableau 4.

Tableau 4 La synthèse des recherches traitant de la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage en général

Auteurs	Participants	Objectifs de l'étude	Instrument de mesure	Analyses	Résultats
Gordon (2010)	76 étudiants universitaires en psychologie	Explorer l'impact de l'évaluation traditionnelle et non-traditionnelle sur l'apprentissage des étudiants.	Questionnaire	ANOVA et ANCOVA	Les étudiants du groupe de l'évaluation non-traditionnelle ont eu tendance à mieux performer, mais aucune relation significative n'a été trouvée.
Rohrman (2011)	Élèves du primaire de 3 ^e , 4 ^e et 5 ^e année	Explorer l'impact de l'évaluation à l'aide d'examens sur la performance des élèves.	Questionnaire	Test-t	Les tests ont un effet positif sur l'apprentissage des élèves.
Agarwal et coll. (2010)	400 élèves de 6 ^e , 7 ^e et 8 ^e année	Observer l'impact des questionnaires sur l'apprentissage des élèves.	3 questionnaires avec choix multiples	ANOVA et Test-t	La passation de questionnaires améliorerait la performance des élèves.
Huang (2011)	Étudiants universitaires de première année	Explorer l'influence de deux types d'évaluation, l'évaluation à l'aide d'examens et l'évaluation formative sur la motivation et sur les stratégies d'apprentissage des étudiants.	Questionnaire	MANCOVA	Les étudiants les moins doués (low scorers) du groupe de l'évaluation à l'aide d'examens ont perçu une plus faible motivation et une plus faible utilisation des stratégies d'apprentissage.
Taylor et Watson (2000)	Élèves du primaire d'un cours de science	Cerner la relation entre la présence de tests et la performance d'élèves dans un cours de science.	2 questionnaires : «Test of intergrated process skills» (TIPS) et «Science test for elementary methods» (STEM)	Analyse quantitative Analyse de covariance (ANCOVA)	Aucune différence significative entre les élèves du groupe avec le test et ceux du groupe sans test au niveau de la performance au cours de science
Takacs (2010)	105 élèves de 6e année	Explorer l'impact de l'évaluation formative sur l'apprentissage.	Questionnaire	Test-t	L'évaluation à l'aide d'examens a un impact positif sur l'apprentissage lorsqu'il s'agit de questions à choix multiples, mais pas de questions à développement.
Bjork et Storm (2011)	Étudiants universitaires de psychologie	Explorer l'impact des tests avec phrases à compléter sur l'apprentissage des étudiants.	Questionnaire	ANOVA	La passation de tests ou d'examens favorise l'apprentissage et le développement de stratégies cognitives plus efficaces.

Ces sept recherches ont présenté des résultats suivant une analyse quantitative. Les recherches de Bjork et Storm (2011), Gordon (2010) et celle de Huang (2011) impliquaient

des étudiants universitaires, alors que les quatre autres portaient sur des élèves du primaire. La recherche de Huang (2011) a montré que les élèves en difficulté d'apprentissage utilisaient moins de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage lorsqu'ils étaient dans un contexte où il y avait davantage d'évaluation à l'aide d'examens.

De plus, Huang (2011) a montré que lors de l'évaluation à l'aide d'examens, les étudiants les moins doués (*low scorers*) ont eu recours dans une plus faible proportion à l'utilisation des stratégies cognitives. Par contre, Bjork et Storm (2011) ont noté que la passation des tests influait sur le développement des stratégies cognitives plus efficaces des élèves. La différence des résultats avec celle de Bjork et Storm (2011) pourraient s'expliquer par le fait qu'ils proposaient l'évaluation à l'aide d'examens comme une façon d'étudier les nouvelles connaissances pendant l'apprentissage et non comme une évaluation de l'apprentissage à des fins normatives. Il reste à explorer si une relation peut être établie entre l'évaluation à l'aide d'examens et les stratégies cognitives chez les élèves en difficulté du primaire lorsqu'ils apprennent en lisant.

Cinq recherches portaient sur la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et la performance des élèves: Taylor et Watson (2000), Takacks (2010), Agarwal et coll. (2010), Rohrman (2011) et Gordon (2010). La recherche de Gordon (2010) n'a montré aucune relation significative entre l'évaluation à l'aide d'examens et la performance des élèves. Toutefois, les étudiants du groupe d'évaluation à l'aide d'examens ont moins bien performé que leurs collègues du groupe d'évaluation non-traditionnelle. La recherche de Takacks (2010) a montré que l'évaluation à l'aide d'examens pouvait avoir une relation positive ou négative avec la performance tout dépendant de l'instrument de mesure. Lorsqu'il s'agit de questions à choix multiples, la relation est positive, mais négative lorsqu'il s'agit de questions à développement. Pour ce qui est de la recherche de Taylor et Watson (2000), aucune relation significative entre l'évaluation à l'aide d'examen et la performance des élèves n'a été montrée. Par contre, Agarwal et coll. (2010) et Rohrman (2011) ont remarqué de meilleures performances chez les élèves qui avaient été évalués à l'aide d'examens.

2.2.2.2 Études en lien avec la question de recherche plus générale

Pour ce qui est des études en lien avec la question de recherche plus générale, 15 ont été répertoriées. Ces recherches portaient sur les pratiques évaluatives suivantes : le choix de faire autoévaluer les élèves, le recours au portfolio, l'utilisation de la coévaluation, le choix de fournir de la rétroaction écrite par l'enseignant et le choix de faire produire de la rétroaction par les pairs. Pour chacune des pratiques évaluatives, les recherches portant sur la relation entre cette pratique évaluative et le processus d'apprentissage par la lecture sont d'abord présentées, suivies par celles traitant de la relation entre cette pratique évaluative et le processus d'apprentissage en général.

Le choix de faire autoévaluer les élèves

Dans cette section, le choix de faire autoévaluer les élèves sera mis en relation avec le processus d'apprentissage par la lecture et le processus d'apprentissage en général.

Les recherches portant sur la relation entre le choix de faire autoévaluer les élèves et le processus d'apprentissage par la lecture

Deux recherches traitaient de la relation entre le choix de faire autoévaluer les élèves et le processus d'apprentissage par la lecture : Van den Boom et coll. (2007) et Chouinard et coll. (2005). Ces recherches sont résumées dans le tableau 5.

Tableau 5 La synthèse des recherches traitant de la relation entre le choix de faire autoévaluer les élèves et le processus d'apprentissage par la lecture

Auteurs	Participants	Objectifs de l'étude	Instrument de mesure	Analyses	Résultats
Van den Boom et coll. (2007)	49 étudiants universitaires inscrits à un cours à distance par le biais du web	Les effets de la pensée réflexive «student's reflection» de la rétroaction des pairs et de la rétroaction de l'enseignant sur le développement de l'apprentissage autorégulé et les résultats de cet apprentissage «learning outcomes».	Le questionnaire utilisé pour recueillir les données relatives à cette recherche est le : «Motivated Strategies for Learning Questionnaire» (MSLQ; Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie, 1991, 1993).	Analyse quantitative (ANOVA)	Les résultats de cette étude ont montré que la pensée réflexive ajoutée à la rétroaction a un impact positif sur l'apprentissage autorégulé des étudiants. De plus, le groupe d'étudiants qui recevait de la rétroaction du tuteur a mieux performé que les deux autres groupes.
Chouinard et coll. (2005)	167 enseignants de 6e année et de 1ère secondaire. 3659 élèves (1860 au primaire et 1799 au secondaire)	Objectif général: mieux comprendre les effets des pratiques évaluatives sur l'engagement et la persévérance des élèves dans le contexte du passage du primaire au secondaire. Objectif spécifique: Comparer le recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture selon les approches évaluatives.	questionnaire auto rapporté version enseignants et version élèves, ont été administrés sur le temps de classe, en fin d'année scolaire, à des élèves du 3e cycle du primaire (6e année) et de 1ère secondaire échelle de type Likert	Analyse quantitative modèle linéaire général multivarié (MANOVA)	Interprétation des exigences de l'activité:-Primaire: Aucun effet simple ou d'interaction significatif relié à l'approche évaluative dans une approche unimodale, les élèves rapportent davantage utiliser des stratégies de planification que dans l'approche multimodale. -Secondaire: Aucun effet d'interaction, mais un effet simple relié à l'approche évaluative Stratégies d'autorégulation: -Primaire: Aucun effet simple ou d'interaction significatif relié à l'approche évaluative -Secondaire: Aucun effet d'interaction, mais un effet simple relié à l'approche évaluative Stratégies cognitives: -Primaire: Aucun effet simple ou d'interaction significatif relié à l'approche évaluative -Secondaire: Aucun effet d'interaction, mais un effet simple relié à l'approche évaluative

Ces études, toutes deux réalisées dans les situations d'apprentissage par la lecture, ont présenté des résultats suivant une analyse quantitative. Seule la recherche de Van den Boom et coll. (2007) impliquait des étudiants universitaires La recherche de Chouinard et coll. (2005) n'a montré aucune relation significative entre l'approche évaluative et les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage au primaire. Par contre, les résultats de la recherche de Van den Boom (2007) ont montré que le choix de faire autoévaluer les élèves

entretenait une relation positive avec les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage des étudiants et leur performance.

Les recherches portant sur la relation entre le choix de faire autoévaluer les élèves et le processus d'apprentissage en général

Deux recherches traitaient de la relation entre le choix de faire autoévaluer les élèves et le processus d'apprentissage en général : Burdon et coll. (2011) et Baniabdelrahman (2010). Ces recherches qui se sont déroulées dans un contexte de compréhension en lecture sont résumées dans le tableau 6.

Tableau 6 La synthèse des recherches traitant de la relation entre le choix de faire autoévaluer les élèves et le processus d'apprentissage en général

Auteurs	Participants	Objectifs de l'étude	Instrument de mesure	Analyses	Résultats
Baniabdelrahman (2010)	Élèves de 11e année	Explorer l'impact de l'autoévaluation des élèves sur leur performance en lecture.	Questionnaire	ANOVA	L'autoévaluation des élèves a un impact positif sur leur performance en lecture.
Burdon et coll. (2011)	Élèves de 4e année éprouvant des difficultés d'apprentissage	Explorer la relation entre l'autoévaluation et la compréhension en lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage.	Questionnaires	Analyse qualitative et Test-t	L'autoévaluation a un impact positif sur la compréhension en lecture et les attitudes face à la lecture des élèves.

La recherche de Baniabdelrahman (2010) impliquait des élèves du secondaire et celle de Burdon et coll. (2011), des élèves du primaire en difficulté d'apprentissage. Aussi, ces deux recherches ont présenté des résultats suivant une analyse quantitative. Elles ont montré une relation significative positive entre le choix de faire autoévaluer les élèves et leur performance.

Le recours au portfolio

Dans cette section, le choix de recourir au portfolio sera mis en relation avec le processus d'apprentissage par la lecture et le processus d'apprentissage en général.

La recherche portant sur la relation entre le recours au portfolio et le processus d'apprentissage par la lecture

Une seule recherche traitait de la relation entre le recours au portfolio et le processus d'apprentissage par la lecture : Chouinard et coll. (2005). Cette recherche est résumée dans le tableau 7.

Tableau 7 La recherche traitant de la relation entre le recours au portfolio et le processus d'apprentissage par la lecture

Auteurs	Participants	Objectifs de l'étude	Instrument de mesure	Analyses	Résultats
Chouinard et coll. (2005)	167 enseignants de 6e année et de 1re secondaire. 3659 élèves (1860 au primaire et 1799 au secondaire)	Objectif général: mieux comprendre les effets des pratiques évaluatives sur l'engagement et la persévérance des élèves dans le contexte du passage du primaire au secondaire. Objectif spécifique: Comparer le recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture selon les approches évaluatives.	questionnaire auto rapporté version enseignants et version élèves, ont été administrés sur le temps de classe, en fin d'année scolaire, à des élèves du 3e cycle du primaire (6e année) et de 1ère secondaire échelle de type Likert	Analyse quantitative modèle linéaire général multivarié (MANOVA)	Interprétation des exigences de l'activité:- -Primaire: Aucun effet simple ou d'interaction significatif relié à l'approche évaluative dans une approche unimodale, les élèves rapportent davantage utiliser des stratégies de planification que dans l'approche multimodale. -Secondaire: Aucun effet d'interaction, mais un effet simple relié à l'approche évaluative Stratégies d'autorégulation: -Primaire: Aucun effet simple ou d'interaction significatif relié à l'approche évaluative -Secondaire: Aucun effet d'interaction, mais un effet simple relié à l'approche évaluative Stratégies cognitives: -Primaire: Aucun effet simple ou d'interaction significatif relié à l'approche évaluative -Secondaire: Aucun effet d'interaction, mais un effet simple relié à l'approche évaluative

La recherche de Chouinard et coll. (2005) impliquait des élèves du primaire et du secondaire. Au primaire, pour l'interprétation des exigences de l'activité, aucun effet simple ou d'interaction significatif relié à l'approche évaluative n'est montré. Aussi, dans une approche multimodale, les élèves rapportent utiliser moins de stratégies de planification. Pour ce qui est des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, aucun effet simple ou d'interaction significatif relié à l'approche évaluative n'a été remarqué. En ce qui a trait aux

stratégies cognitives, aucun effet simple ou d'interaction significatif relié à l'approche évaluative n'ont été montrés.

Au secondaire, pour l'interprétation des exigences de l'activité, aucun effet d'interaction, mais un effet simple relié à l'approche évaluative. Pour ce qui est des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, on a montré aucun effet d'interaction, mais un effet simple relié à l'approche évaluative. En ce qui a trait aux stratégies cognitives, aucun effet d'interaction n'a été trouvé, mais un effet simple relié à l'approche évaluative était présent.

Les recherches portant sur la relation entre le recours au portfolio et le processus d'apprentissage en général

Deux recherches traitaient de la relation entre le recours au portfolio et le processus d'apprentissage en général : Meyer et coll. (2009) et Meeus et coll. (2008). Ces recherches sont résumées dans le tableau 8.

Tableau 8 La synthèse des recherches traitant de la relation entre le recours au portfolio et le processus d'apprentissage en général

Auteurs	Participants	Objectifs de l'étude	Instrument de mesure	Analyses	Résultats
Meyer et coll. (2009)	-14 enseignants au primaire -296 élèves du primaire (4e à 6e année)	Examiner l'impact du portfolio électronique sur l'utilisation des stratégies d'autorégulation.	-Questionnaire aux élèves (SLQ) -Questionnaire aux enseignants (TSLQ)	Analyse quantitative (mesures répétées)	L'utilisation du portfolio électronique a impact positif l'autorégulation des élèves.
Meeus et coll. (2008)	-174 étudiants en enseignement -44 superviseurs	Examiner l'impact du portfolio sur l'utilisation des stratégies d'autorégulation des étudiants.	Questionnaire (pre-test, post-test)	Analyse quantitative (ANCOVA)	L'utilisation du portfolio augmente l'utilisation de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage par les étudiants.

La recherche de Meyer et coll. (2009) impliquait des élèves du primaire alors que celle de Meeus et coll. (2008) impliquait des étudiants universitaires. Aussi, ces recherches ont présenté des résultats suivant une analyse quantitative.

La recherche de Meeus et coll. (2008) a montré que les élèves qui recourent au portfolio deviennent plus proactifs dans leur apprentissage et utilisent davantage de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage. La recherche de Meyer et coll. (2009) qui impliquait des élèves et des enseignants du primaire arrive aux mêmes conclusions. Par contre, puisqu'il n'y avait pas de groupes témoins, on ne peut attribuer avec certitude l'augmentation de l'utilisation des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage au recours du portfolio.

L'utilisation de la coévaluation

Aucune des recherches répertoriées ne traitait de la relation entre l'utilisation de la coévaluation et le processus d'apprentissage par la lecture. Dans cette section, le choix d'utiliser la coévaluation sera mis en relation avec le processus d'apprentissage en général.

La recherche portant sur la relation entre l'utilisation de la coévaluation et le processus d'apprentissage en général

Une seule recherche portait sur la relation entre l'utilisation de la coévaluation et le processus d'apprentissage en général, de manière plus spécifique sur la performance des élèves (Xiao et Lucking, 2008). Cette recherche est résumée dans le tableau 9.

Tableau 9 La recherche traitant de la relation entre la coévaluation et le processus d'apprentissage en général

Auteurs	Participants	Objectifs de l'étude	Instrument de mesure	Analyses	Résultats
Xiao et Lucking (2008)	237 étudiants universitaires	Comparer les effets de deux méthodes de coévaluation sur la performance en écriture des étudiants.	«Rubric for student academic papers»: instrument pour mesurer la performance en écriture des textes informatiques produits par les étudiants.	Analyse quantitative (ANOVA, MANOVA)	Les étudiants faisant partie du groupe où il y avait de la coévaluation ont mieux performé en écriture que les étudiants du groupe témoin.

La recherche de Xiao et Lucking (2008) impliquait des étudiants universitaires et se déroulait dans un contexte de situation d'écriture. Aussi, cette recherche qui a présenté des résultats suivant une analyse quantitative a montré une relation significative positive entre la coévaluation et la performance des élèves.

Le choix de fournir de la rétroaction écrite par l'enseignant

Dans cette section, le choix de fournir de la rétroaction écrite par l'enseignant sera mis en relation avec le processus d'apprentissage par la lecture et le processus d'apprentissage en général.

Les recherches portant sur la relation entre le choix de fournir de la rétroaction écrite par l'enseignant et le processus d'apprentissage par la lecture

Quatre études ont été réalisées dans des situations d'apprentissage par la lecture (Peeverly et Wood, 2001; Van den Boom et coll., 2007; Isaksson, 2008; Nicol, 2009). Ces recherches sont résumées dans le tableau 10.

Tableau 10 La synthèse des recherches traitant de la relation entre le choix de fournir de la rétroaction écrite par l'enseignant et le processus d'apprentissage par la lecture

Auteurs	Participants	Objectifs de l'étude	Instrument de mesure	Analyses	Résultats
Van den Boom et coll. (2007)	49 étudiants universitaires inscrits à un cours à distance par le biais du web	Les effets de la pensée réflexive «student's reflection», de la rétroaction des pairs et de la rétroaction de l'enseignant sur le développement de l'apprentissage autorégulé et les résultats de cet apprentissage «learning outcomes».	Questionnaire: «Motivated Strategies for Learning Questionnaire» (MSLQ; Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie, 1991, 1993).	Analyse quantitative (ANOVA)	Les résultats de cette étude ont montré que la pensée réflexive ajoutée à la rétroaction a un impact positif sur l'apprentissage autorégulé des étudiants. De plus, le groupe d'étudiants qui recevait de la rétroaction du tuteur a mieux performé que les deux autres groupes.
Nicol (2009)	164 étudiants de première année d'université en psychologie	1. Étudier l'impact de l'évaluation formative et de la rétroaction sur l'apprentissage autorégulé de l'étudiant. 2. Comment les tics peuvent contribuer à l'évaluation formative des étudiants.	Questionnaires aux étudiants Focus groupes Études des résultats d'examens Entrevue avec le meneur de chaque sous-groupe	Analyse quantitative -analyse qualitative	Les étudiants ont lu davantage. Ils ont appris davantage sur le sujet (psychologie). La rétroaction des pairs a également eu un effet positif sur l'apprentissage.
Peeverly et Wood (2001)	50 élèves en difficulté d'apprentissage de 14 à 16 ans	Étude de l'effet de questions complémentaires (inférence, idée principale...) sur un texte suite à sa lecture et de l'effet de l'absence de ce type de questions avec ou sans rétroaction sur l'amélioration de la compréhension en lecture des élèves du secondaire en difficulté.	10 textes associés avec un test de compréhension	Analyse quantitative, Analyse de covariance (ANCOVA)	Les questions complémentaires insérées dans le texte pendant la lecture se sont avérées plus efficaces que les questions après la lecture ou l'absence de question pour améliorer la compréhension de texte. La rétroaction aurait eu un impact positif sur l'utilisation des stratégies cognitives.
Isaksson (2008)	35 étudiants d'université en archéologie	Comparer l'impact entre un examen final suite à un cours d'archéologie et un mini-exam après chacune des lectures du cours associés à de la rétroaction.	-Textes pour apprendre sur l'archéologie -Questionnaire aux étudiants	Analyse quantitative (aucun groupe témoin)	La majorité des étudiants qui ont vécu l'approche évaluative multimodale (questions sur le texte après chacune des lectures + rétroaction) ont appris davantage que les autres qui n'ont eu que l'examen final.

Ces études impliquaient des étudiants universitaires à l'exception de celle de Peeverly et Wood. (2001) qui impliquaient des élèves du secondaire. Aussi, trois de ces quatre recherches ont présenté des résultats suivant une analyse quantitative et ont utilisés le questionnaire comme outil de collecte de données. La recherche de Nicol (2009) a présenté des résultats obtenus par une méthode de recherche mixte. Les recherches de Van den Boom et coll. (2007 et Nicol (2009) ont montré que les étudiants qui recevaient de la

rétroaction de leur enseignant avaient tendance à utiliser davantage de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage.

Une seule recherche portait sur la relation entre le choix de fournir de la rétroaction écrite par l'enseignant et les stratégies cognitives, celle de Peverly et Wood (2001). Les résultats des recherches de Peverly et Wood (2001) ont révélé que les élèves évoluant dans un mode d'évaluation où la rétroaction avait une place importante utilisaient davantage de stratégies cognitives que les autres lorsqu'ils apprennent en lisant.

Trois recherches portaient sur la relation entre la rétroaction et la performance des élèves: Isaksson (2008), Peverly et Wood (2001), Van den Boom et coll. (2007). Toutes ces recherches ont montré que le choix de fournir de la rétroaction écrite par les enseignants aurait une relation positive avec la performance des élèves. Pour sa part, Isaksson (2008), a remarqué que les étudiants du sous-groupe où l'enseignant offrait de la rétroaction immédiate sur la réalisation de l'épreuve par l'étudiant, performaient davantage lorsqu'ils apprennent en lisant que ceux qui étaient évalués au moyen d'un test ou d'un examen. Peverly et Wood (2001) qui étudiaient l'effet des questions accompagnant le texte avec ou sans rétroaction sur la performance des élèves, ont remarqué que les effets positifs de la rétroaction se sont limités aux questions sur l'idée principale et sur les questions d'inférence.

Les recherches portant sur la relation entre le choix de fournir de la rétroaction écrite par l'enseignant et le processus d'apprentissage en général

Trois études portaient sur la relation entre le choix de fournir de la rétroaction écrite par l'enseignant et le processus d'apprentissage en général. Une des études se déroulait dans un contexte de compréhension en lecture (Ritzhaupt et Kealy, 2010), une autre de géométrie (Roll et coll., 2011) et une dernière d'étude des concepts de physique (Sarwar et Trumpower, 2010). Ces recherches sont résumées dans le tableau 11.

Tableau 11 La synthèse des recherches traitant de la relation entre le choix de fournir de la rétroaction écrite par l'enseignant et le processus d'apprentissage en général

Auteurs	Participants	Objectifs de l'étude	Instrument de mesure	Analyses	Résultats
Sarwar et Trumpower (2010)	24 élèves du secondaire dans un cours de sciences physiques	Explorer l'impact de la rétroaction informatique sur l'apprentissage des élèves.	Questionnaire	ANOVA	La rétroaction informatique a un impact positif sur l'apprentissage des élèves.
Ritzhaupt et Kealy (2010)	Étudiants universitaires	Explorer l'impact de la rétroaction sur l'apprentissage des étudiants.	Questionnaire	ANOVA	Les étudiants ayant reçus de la rétroaction auraient appris davantage que ceux qui n'auraient pas reçu de rétroaction.
Roll et coll. (2011)	Élèves du secondaire (15-17 ans) lors d'un cours de géométrie	Explorer l'impact de la rétroaction immédiate sur les stratégies d'autorégulation des élèves.	Questionnaire informatique	Test-t	La rétroaction immédiate a un impact positif sur les stratégies d'autorégulation des élèves.

Ces études impliquaient des élèves du secondaire à l'exception de celle de Ritzhaupt et Kealy (2010) qui impliquait des étudiants universitaires. Aussi, ces trois recherches ont présenté des résultats suivant une analyse quantitative et ont utilisés le questionnaire comme outil de collecte de données. La recherche de Roll et coll. (2011) a montré que les étudiants qui recevaient de la rétroaction de leur enseignant avaient tendance à utiliser davantage de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage.

Deux recherches portaient sur la relation entre la rétroaction et la performance des élèves: Ritzhaupt et Kealy (2010) et Sarwar et Trumpower (2010). Ces deux recherches ont montré que le choix de fournir de la rétroaction écrite par les enseignants aurait une relation positive avec la performance des élèves.

Le choix de faire produire de la rétroaction par les pairs

Dans cette section, le choix de faire produire de la rétroaction par les pairs sera mis en relation avec le processus d'apprentissage par la lecture et le processus d'apprentissage en général.

Les recherches portant sur la relation entre le choix de faire produire de la rétroaction par les pairs et le processus d'apprentissage par la lecture

Deux études ont été réalisées dans des situations d'apprentissage par la lecture (Nicol, 2009; Van den Boom et coll., 2007). Ces recherches sont résumées dans le tableau 12.

Tableau 12 La synthèse des recherches traitant de la relation entre le choix de faire produire de la rétroaction par les pairs et le processus d'apprentissage par la lecture

Auteurs	Participants	Objectifs de l'étude	Instrument de mesure	Analyses	Résultats
Van den Boom et coll. (2007)	49 étudiants universitaires inscrits à un cours à distance par le biais du web	Les effets de la pensée réflexive «student's reflection», de la rétroaction des pairs et de la rétroaction de l'enseignant sur le développement de l'apprentissage autorégulé et les résultats de cet apprentissage «learning outcomes».	Questionnaire: «Motivated Strategies for Learning Questionnaire» (MSLQ; Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie, 1991, 1993).	Analyse quantitative (ANOVA)	Les résultats de cette étude ont montré que la pensée réflexive ajoutée à la rétroaction a un impact positif sur l'apprentissage autorégulé des étudiants. De plus, le groupe d'étudiants qui recevait de la rétroaction du tuteur a mieux performé que les deux autres groupes.
Nicol (2009)	164 étudiants de première année d'université en psychologie	1. Étudier l'impact de l'évaluation formative et de la rétroaction sur l'apprentissage autorégulé de l'étudiant. 2. Comment les tics peuvent contribuer à l'évaluation formative des étudiants.	Questionnaires aux étudiants Focus groupes Études des résultats d'examens Entrevue avec le meneur de chaque sous-groupe	Analyse quantitative -analyse qualitative	Les étudiants ont lu davantage. Ils ont appris davantage sur le sujet (psychologie). La rétroaction des pairs a également eu un effet positif sur l'apprentissage.

Les deux recherches impliquaient des étudiants universitaires et utilisaient une méthode d'analyse quantitative. Les recherches de Van den Boom et coll. (2007) et de Nicol (2009) ont montré que les étudiants qui recevaient de la rétroaction par leurs pairs avaient tendance à utiliser davantage de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage lorsqu'ils apprennent en lisant. La recherche de Van den Boom et coll. (2007) a montré que le choix de faire produire de la rétroaction par les pairs aurait un impact positif sur la performance des élèves.

Les recherches portant sur la relation entre le choix de faire produire de la rétroaction par les pairs et le processus d'apprentissage en général

Deux études ont été réalisées dans des situations d'écriture (Gielen et coll., 2010; Xie et coll., 2008). Ces recherches sont résumées dans le tableau 13.

Tableau 13 La synthèse des recherches traitant de la relation entre le choix de faire produire de la rétroaction par les pairs et le processus d'apprentissage en général

Auteurs	Participants	Objectifs de l'étude	Instrument de mesure	Analyses	Résultats
Gielen et coll. (2010)	43 élèves de 1re secondaire	Explorer l'efficacité de la rétroaction personnalisée sur la performance lors d'une situation d'écriture.	Questionnaire	Analyse des variances	La rétroaction personnalisée augmente la performance.
Xie et coll. (2008)	44 étudiants universitaires	Examiner l'effet de la rétroaction des pairs sur leurs habiletés à réfléchir ou interpréter l'activité et leur approche de l'apprentissage.	Questionnaire: « The revised study process questionnaire» (Biggs, Kember et Leung, 2001)	Analyse quantitative (ANOVA)	La rétroaction des pairs a un impact négatif sur les habiletés des élèves à interpréter les exigences de l'activité et les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage.

Une recherche portait sur la relation entre le choix de faire produire de la rétroaction par les pairs et les exigences de l'activité, celle de Xie et coll. (2008). Cette recherche impliquait 44 étudiants universitaires. Elle avait pour objectif d'examiner la relation entre le choix de faire produire de la rétroaction par les pairs et les habiletés à interpréter l'activité des élèves. L'analyse de type quantitatif a montré que la rétroaction des pairs a un impact négatif sur les habiletés des élèves à interpréter les exigences de l'activité. Il reste à savoir si cette relation serait la même en situation d'apprentissage par la lecture chez des élèves de la fin du primaire vivant des difficultés d'apprentissage. Aussi, Xie et coll. (2008) ont remarqué que la rétroaction des pairs aurait un impact négatif sur l'utilisation des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage des étudiants lors d'une situation d'écriture. La recherche de Gielen et coll. (2010) qui impliquait des élèves du secondaire, a montré que le choix de faire produire de la rétroaction par les pairs aurait un impact positif sur la performance des élèves.

2.2.2.3 La synthèse des résultats

À la lumière de cette recension des recherches empiriques, quatre différents constats s'imposent. Le premier constat est à l'effet que peu de recherche ont été réalisées sur les relations entre les pratiques évaluatives et le processus d'apprentissage en général. En effet, 17 recherches évaluaient la relation entre les pratiques évaluatives et la performance à l'activité, alors que 11 recherches seulement étudiaient la relation entre les pratiques évaluatives et les différentes composantes du processus d'apprentissage. Tel que l'avait souligné Dochy (2005), près des deux tiers des recherches traitant de la relation des pratiques évaluatives avec l'apprentissage évaluent la relation avec la performance. La recension spécifique des recherches empiriques a permis de confirmer ce que Durand et Chouinard (2012) avait remarqué, à savoir que peu de recherches traitent de la relation entre les pratiques évaluatives et le processus d'apprentissage des élèves.

Le deuxième constat est que les pratiques évaluatives peuvent avoir une relation avec différentes composantes du processus d'apprentissage de l'élève. Ce constat confirme que les pratiques ne sont pas neutres (Crooks, 1988; Rust, et coll., 2005; Durand et Chouinard, 2012; Mottier-Lopez et Laveault, 2008). En effet, quelques recherches ont montré certains effets des pratiques évaluatives, par exemple le fait de communiquer aux élèves leurs progrès et non seulement leurs difficultés dans différentes situations d'apprentissage leur permettrait d'associer l'évaluation à des émotions positives (Stipek, 2002 ; Wagner et Lilly, 1999).

Le troisième constat est que les recherches portant sur la relation entre les pratiques évaluatives et l'apprentissage des élèves impliquent des situations d'apprentissage variées. Seulement cinq recherches ont été réalisées dans un contexte d'apprentissage par la lecture alors que 17 l'ont été dans différents contextes d'apprentissage dont trois dans le cadre d'un cours universitaire : en psychologie (Gordon, 2010), en sciences de l'éducation (Meeus et coll., 2008) et dans un cours de langue (Huang, 2011). Trois autres recherches ont été réalisées lors d'une compréhension en lecture (Burdon et coll., 2011; Baniabdelrahman, 2010; Ritzhaupt et Kealy, 2010), alors que trois autres l'étaient lors d'une situation d'écriture (Xie et coll., 2008; Xiao et Lucking, 2008 et Gielen et coll., 2010). Deux recherches se sont déroulés lors d'une situation d'apprentissage en mathématique (Takacs, 2010; Roll et coll., 2011). Enfin, deux recherches se sont déroulés dans un contexte

d'activités de langage artistique au primaire (Meyer et coll., 2009; Rohrman, 2011), une activité de sciences au primaire (Taylor et Watson, 2000), une activité de sciences sociales (Agarwal et coll., 2010) et une activité de physique au secondaire (Sarwar et Trumpower, 2010).

Le quatrième constat est à l'effet que les recherches portant sur les relations entre les pratiques évaluatives et l'apprentissage impliquent souvent des étudiants universitaires. Très peu de recherche traitaient de la relation des pratiques évaluatives sur le processus d'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire et encore moins impliquaient des élèves en difficulté d'apprentissage. En effet, seule les recherches de Peverly et Wood (2001) et de Burdon et coll., (2011) impliquaient des élèves en difficulté d'apprentissage.

Dix recherches empiriques concernent la pratique évaluative de l'évaluation à l'aide d'examens. Les résultats de ces recherches ont montré une relation significative, tantôt positive, tantôt négative, entre cette pratique évaluative et les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, les stratégies cognitives et la performance. Ce constat permet de poser l'hypothèse selon laquelle certaines pratiques évaluatives, telle que l'évaluation à l'aide d'examens, pourraient avoir une relation avec ces composantes du processus d'apprentissage par la lecture chez les élèves en difficulté d'apprentissage du primaire lorsqu'ils apprennent en lisant. Enfin, on constate qu'il en reste encore beaucoup à connaître dans ce domaine.

Cinq recherches impliquaient des jeunes du secondaire (Peverly et Wood, 2001; Sarwar et Trumpower, 2010; Baniabdelrahman, 2010 et Gielen et coll., 2010; Roll et coll., 2010) et cinq recherches impliquaient des élèves du primaire (Taylor et Watson, 2000; Burdon et coll., 2011; Rohrman, 2011; Takacs, 2010 et Meyer et coll., 2009), tandis que Chouinard et coll. (2005) ainsi qu'Agarwal et coll. (2010) se sont intéressés aux élèves de la fin du primaire et du début du secondaire.

Quatre des cinq recherches impliquant des élèves du primaire (Burdon et coll., 2011; Rohrman, 2011; Takacs, 2010 et Meyer et coll., 2009) ont montré que les pratiques évaluatives avaient une relation avec l'apprentissage des élèves. Une d'entre elles (Meyer et coll., 2009) a montré que la participation à la démarche évaluative avait une relation positive avec les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage.

La majorité de ces recherches étaient de type descriptif dans une approche quantitative. Deux recherches ont été réalisées suivant une approche mixte (Burdon et coll., 2011; Nicol, 2009). Certaines études ont montré quelques faiblesses méthodologiques sur le plan de la validation des questionnaires ou sur le plan de l'échantillon.

En outre, cette recension spécifique des écrits a permis d'observer que les pratiques évaluatives des enseignants ne sont pas neutres et qu'elles peuvent avoir une relation avec l'une des composantes du processus d'apprentissage des élèves.

2.3 L'objectif de recherche

La recension spécifique des écrits sur la relation entre les pratiques évaluatives et le processus d'apprentissage par la lecture a permis de constater le manque de recherche portant sur la relation des pratiques évaluatives sur le processus d'apprentissage, la majorité s'attardant à la relation avec la performance. De plus, l'apprentissage par la lecture étant un moyen privilégié pour accéder aux connaissances (Debeurme, 2006; Pierre, 1992), il serait important que plus de chercheurs étudient la relation des pratiques évaluatives dans des situations d'apprentissage par la lecture. Et ce, afin de mieux comprendre cette relation pour aider les enseignants à cibler les pratiques évaluatives ayant une relation positive avec le processus d'apprentissage par la lecture. Aussi, plusieurs recherches répertoriées lors de cette recension spécifique des écrits impliquaient des étudiants universitaires. Il serait aussi important d'étudier la relation des pratiques évaluatives sur des élèves plus jeunes. Enfin, quand on sait que les élèves en difficulté d'apprentissage sont susceptibles d'éprouver des problèmes à apprendre en lisant (Cartier, 2007) et que l'évaluation à l'aide de l'examen est encore une pratique évaluative populaire en milieu scolaire (Chouinard et coll., 2005), on comprend l'importance d'étudier la relation entre cette pratique évaluative et le processus d'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage.

La recension spécifique des écrits a aussi permis de constater que les pratiques évaluatives semblent être en relation, parfois positive, parfois négative avec le processus d'apprentissage des élèves et leur performance. Comme l'avait remarqué Dochy (2005), la presque totalité des recherches traitant de la relation des pratiques évaluatives avec l'apprentissage, évaluent la relation avec la performance. Il reste maintenant à savoir en quoi les pratiques évaluatives peuvent avoir une relation avec les composantes du processus

d'apprentissage par la lecture : les exigences de l'activité, les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage et les stratégies cognitives. De même, la recension des écrits a permis de constater que peu de recherches explorent la relation des pratiques évaluatives dans un contexte d'apprentissage par la lecture et que les recherches recensées impliquent le plus souvent des étudiants adultes de niveaux universitaires. Les élèves du primaire en difficulté d'apprentissage se sont avérés être rarement les participants des études sur l'incidence des pratiques évaluatives. Les quelques résultats obtenus montrent que certaines pratiques évaluatives telle que le choix de fournir de la rétroaction a une relation positive, principalement, sur la performance. À la lumière des écrits scientifiques, il est seulement possible de répondre à la question de recherche de manière partielle.

Afin de répondre à la question de recherche, un objectif principal et deux sous-objectifs ont été retenus. L'objectif principal est d'explorer la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens d'enseignants de la fin du primaire et l'apprentissage par la lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage. Les deux sous-objectifs sont de comparer la relation entre les deux types d'élèves (élèves ordinaires et élèves en difficulté d'apprentissage) et le processus d'apprentissage par la lecture et de comparer la relation entre les niveaux d'identification d'évaluation à l'aide d'examens des enseignants et le processus d'apprentissage par la lecture.

Chapitre trois
Les aspects méthodologiques

Dans ce chapitre, seront présentés les aspects méthodologiques de l'étude en relation avec l'objectif de recherche qui est d'explorer la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens d'enseignants à la fin du primaire et l'apprentissage par la lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage. Cette étude a été réalisée à partir des données collectées dans une recherche conduite en 2003-2004 par Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier, Plante (2005) qui s'intitule: «L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaire dans le contexte du passage du primaire au secondaire» (Chouinard et coll., 2005). Le type de recherche sera d'abord présenté, suivi de la description des participants à l'étude, de la démarche de recherche, des outils de collecte de données, des modalités de compilation et d'analyse des données et des considérations déontologiques.

3.1 Le type de recherche

Afin de répondre à l'objectif de la présente étude, une recherche de type exploratoire dans une approche quantitative a été retenue. Les recherches exploratoires en éducation jouent un rôle de premier plan, car elles permettent de comprendre un phénomène en étudiant le caractère unique et son contexte (Gall, Gall et Borg, 2005). Pour cette étude, la relation entre la perception qu'entretiennent les enseignants au sujet de leur identification à l'évaluation à l'aide d'examens et la perception que les élèves ont de leur propre processus d'apprentissage par la lecture sera étudiée.

L'approche quantitative permet de décrire et d'expliquer une réalité en utilisant des instruments de mesure pour préciser les observations et les perceptions de cette réalité lors de la collecte de données. Ces dernières sont soumises à des méthodes statistiques pour permettre l'interprétation des résultats (Gall, Gall et Borg, 2003; Legendre, 2005). L'approche quantitative permet, par exemple, la vérification de la relation entre une variable indépendante et une variable dépendante, à l'aide d'un instrument de mesure comme le questionnaire (Mongeau, 2008). Dans la présente étude, à l'aide de questionnaires à choix de réponses, il s'agissait d'explorer la relation entre deux niveaux d'intensité d'une pratique évaluative : l'évaluation à l'aide d'examens, les types d'élèves (variables

indépendantes) et trois composantes du processus d'apprentissage par la lecture (variables dépendantes).

3.2 Les participants de l'étude

À partir de la banque de données de Chouinard et coll. (2005), les participants à cette recherche ont été sélectionnés à partir d'un échantillonnage non-probabiliste, c'est-à-dire selon une procédure d'échantillonnage qui n'est pas basée sur le calcul de la probabilité que chacun des éléments d'une population soit inclus dans l'échantillon (Lamoureux, 2000). De manière plus précise, les participants ont été choisis à partir d'un échantillonnage de convenance, c'est-à-dire sélectionné en fonction de certains critères (Gall, Gall et Borg, 2003). Pour cette recherche, ce sont d'abord les écoles qui ont été sélectionnées, suivant ces critères: 1) être une école secondaire publique francophone de la grande région de Montréal et avoir accepté de participer à la recherche, 2) être une école primaire bassin de ces écoles secondaires et avoir accepté de participer. Ensuite, les enseignants œuvrant au sein de ces écoles volontaires ont été invités à participer à la recherche. L'autorisation de participer à la recherche a été demandée aux parents des élèves de ces enseignants volontaires.

En relation avec le présent objectif, qui cible les écoles primaires, l'information concernant seulement la collecte de données dans ces écoles sera présentée. En 2003, la première année de la recherche, 46 écoles primaires publiques, bassins des écoles secondaires répertoriées, ont accepté de participer au projet. De ces 46 écoles, 106 enseignants et leurs élèves ont accepté de faire partie de la recherche. Parmi ces enseignants, il y avait 20 hommes (18,87%) et 86 femmes (81,13%). Ces enseignants avaient entre 11 et 15 ans d'expérience. Ils étaient tous titulaires de classe: 103 étaient titulaires de classes ordinaires (97,2%), alors que 3 étaient titulaires de classes spéciales (2,8%). Les élèves de ces enseignants étaient au nombre de 1860 et avaient en moyenne 11 ans et un mois et demi (écart-type=0,009). Il y avait 935 garçons (50,27%) et 925 filles (49,73%).

Afin de répondre à l'objectif d'explorer la relation entre l'évaluation à l'aide d'examen d'enseignants de la fin du primaire et l'apprentissage par la lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage et en lien avec la définition de la difficulté d'apprentissage, les élèves participant à l'étude ont été divisés en sous-groupe. L'identification du sous-groupe d'élèves en difficulté d'apprentissage a été réalisée à partir de la définition retenue au chapitre 2.

La définition retenue de la difficulté d'apprentissage correspond à un retard significatif tel que défini par Louis et Ramond (2009) comme étant le nombre d'années excédent l'âge normal d'un élève par rapport à son ordre d'enseignement. Dans le cas présent, les élèves ciblés en difficulté d'apprentissage avaient un an ou plus que les élèves ordinaires.

En lien avec cette définition, l'âge des élèves a été pris en compte. Les élèves qui avaient un an ou plus que leurs compagnons de classe ont été identifiés. Les dates de naissance des élèves ordinaires, observées dans la banque de données, se situaient entre octobre 1990 et décembre 1992. Celles des élèves en difficulté d'apprentissage se situaient avant le 30 septembre 1990. Le sous-groupe des élèves en difficulté d'apprentissage était constitué de 136 élèves (11,54%), dont 92 garçons (67,65%) et 44 filles (32,36%) et de 1043 élèves ordinaires (88,46%) dont 515 garçons (49,38%) et 528 filles (50,62%).

3.3 La démarche de recherche

Dans la recherche de Chouinard et coll. (2005), la démarche de recherche comprenait différentes collectes de données dont une collecte dans les écoles primaires au printemps 2003. C'est sur cette collecte qu'est basée l'analyse de données de la présente étude. La démarche de collecte de données consistait à faire remplir un questionnaire aux élèves et un questionnaire aux enseignants, tous deux sur le temps de classe.

La passation du questionnaire aux élèves a été effectuée par des assistants de recherche qui avaient été formés pour ce faire. Les assistants de recherche se référaient à un protocole de passation. L'utilisation de ce protocole avait pour but d'uniformiser la

passation à travers les différents groupes de participants. Le protocole de passation est un outil précieux qui a pour but d'expliquer clairement la marche à suivre pour la passation, chaque détail étant prévu (Lamoureux, 2000). Dans le protocole, il y avait les actions à poser par l'assistant de recherche, par exemple: «distribuer le questionnaire à chacun des répondants», de même que toutes les consignes à donner aux participants, par exemple, «pour compléter le questionnaire, référez-vous à l'exemple d'activité Lire pour apprendre».

Pour ce qui est des enseignants, ils devaient compléter le questionnaire pendant que leurs élèves complétaient le leur. Il s'agissait d'un questionnaire auto-administré. Lors de la passation du questionnaire, les consignes ont été expliquées aux enseignants par des assistants de recherche.

3.4 Les outils de collecte de données

Tout comme pour une majorité des études répertoriées lors de la recension des écrits (Huang, 2011; Van den Boom et coll., 2007; Meyer et coll., 2009 et Xie et coll., 2008), les outils de collecte de données utilisés étaient deux questionnaires auto-déclarés. Ce type de questionnaire présente plusieurs avantages. Le recours au questionnaire auto-déclaré permet de recueillir le témoignage écrit des participants sur leur vécu et sur leur expérience (Lamoureux, 2000). Le questionnaire est utile puisqu'il permet d'étudier une situation dans son milieu naturel qui est inobservable dans son intégralité et dont l'observation risquerait d'en perturber le déroulement (Van der Maren, 1996; Angers, 2000).

Aussi, ce type de questionnaire permet de mesurer une grande quantité d'items à la fois pouvant ensuite être analysés par un logiciel informatique (Gall, Gall et Borg, 2003). Enfin, au niveau organisationnel, il permet de rejoindre un grand nombre de participants et ce, en peu de temps (Gall, Gall et Borg, 2003; Angers, 2000).

Le questionnaire auto-déclaré présente aussi certaines limites. Par exemple, le fait que le questionnaire comporte des questions fermées, c'est-à-dire des questions qui proposent un choix de réponses, fait en sorte de limiter les répondants à ces seules options, sans lui offrir la possibilité de nuancer sa perception (Gall, Gall et Borg, 2003). Aussi, une

fois le questionnaire distribué, il n'est plus possible de modifier une question ou un item qui aurait semblé confus à un participant (Gall, Gall et Borg, 2003). De plus, un écart peut demeurer entre ce que l'on souhaite dire à propos de la situation réelle que le questionnaire auto-déclaré a simulé, et ce qu'il est possible de dire sur les résultats du questionnaire (Van der Maren, 1996). En outre, les participants pourraient être tentés de compléter le formulaire sans tenir compte de la vérité et ce, pour paraître plus désirable socialement aux yeux du chercheur (Gall, Gall et Borg, 2003).

3.4.1 Le questionnaire aux enseignants sur les approches évaluatives

Le *Questionnaire sur les approches évaluatives* (Chouinard et coll., 2005) a été utilisé auprès des enseignants. Ce questionnaire comprend 113 questions fermées. Les choix de réponses se situent sur différentes échelle de type Likert selon les questions. Pour les questions : *Tests ou examens: constitution du bulletin et le niveau de maîtrise des compétences spécifiques des programmes d'études*, le choix de réponse correspond à une échelle à 5 niveaux («aucune importance», «un peu important», «une importance moyenne», «beaucoup d'importance», «une très grande importance»). Pour la question : *En moyenne, j'évalue les connaissances et les compétences de mes élèves par des activités formelles d'évaluation (examens, tests, interrogations...)*, il s'agit d'une échelle à 7 niveaux («jamais», «une fois ou deux fois par période de bulletin», «trois ou quatre fois par période de bulletin», «cinq ou six fois par période de bulletin», «sept à huit fois par période de bulletin», «neuf à dix fois par période de bulletin», «plus de dix fois par période de bulletin»). Pour les questions : *Questions à choix multiples, vrais ou faux, questions à réponse courte et questions à développement*, il s'agit d'une échelle à 5 niveaux («jamais», «rarement», «de temps en temps», «assez souvent», «régulièrement»). L'échelle de type likert est utilisée pour mesurer le degré d'approbation du répondant sur divers items (Gall, Gall et Borg, 2003). Pour la recherche de Chouinard et coll. (2005), les enseignants devaient se prononcer sur les pratiques évaluatives qu'ils se reconnaissent utiliser en classe. Dans ce cadre, le questionnaire a été testé et validé. Une analyse de validité de contenu et une analyse de fidélité ont été menées. En assurant la validité de contenu, on vérifie que les

items de l'outil de collecte de données utilisé sont appropriés et significatifs pour les futurs répondants (Gall, Gall et Borg, 2003). Pour assurer la validité de contenu et la fidélité de l'outil, le questionnaire a été soumis à 204 enseignants du primaire (29 hommes et 175 femmes) qui présentaient les mêmes caractéristiques que les futurs répondants.

La fidélité indique jusqu'à quel point il mesure le même phénomène d'une fois à l'autre et ce, peu importe les participants, les moments ou les lieux (Lamoureux, 2000). Un moyen de contrôle de la fidélité à considérer est celui qui concerne la cohérence interne. Pour ce questionnaire, le choix repose sur le calcul de l'indice de cohérence interne: l'alpha de Cronbach. L'échelle a un alpha de Cronbach de plus de ,60. Cela signifie que les items de l'épreuve semblent mesurer la même dimension et contribuer à produire des résultats fiables, bien que l'on doive demeurer prudent dans l'interprétation des résultats. En effet, plus la valeur alpha s'approche de 1, plus l'ensemble des éléments est homogène.

Suite à des analyses factorielles, sept sous-échelles ont été dégagées. Pour la présente étude, en lien avec la définition de l'évaluation à l'aide d'examens qui consiste à vérifier les acquis des élèves au moyen d'instruments de mesure tels que le test, l'examen ou l'épreuve (Legendre, 2005) une seule échelle correspondant à la pratique évaluative de l'évaluation à l'aide d'examens sera prise en compte. Le tableau 14 présente cette échelle obtenue, sa description, ses items ainsi que l'indice de cohérence interne (alpha de Cronbach).

Tableau 14 Échelle de mesure de l'évaluation à l'aide d'examens

Nom de la sous-échelle (nombre d'items)	Description	Items	α
L'évaluation à l'aide d'examens (7)	Mesure à quel point les enseignants se perçoivent utiliser des tests ou des examens pour évaluer leurs élèves.	Tests ou examens: constitution du bulletin Questions à réponses courtes Vrais ou faux Le niveau de maîtrise des compétences spécifiques des programmes d'études Questions à choix multiples Questions à développement En moyenne, j'évalue mes élèves par des activités formelles d'évaluation (examens, tests, interrogations...)	,64

3.4.2 Le questionnaire aux élèves sur l'apprentissage par la lecture

Le questionnaire sur l'apprentissage par la lecture: *Lire pour apprendre* de Cartier et Butler (version 2004) a été utilisé auprès des élèves. Afin de valider ce questionnaire, des analyses ont été menées (Cartier et Butler, 2004). Le questionnaire aux élèves comprend neuf questions fermées comprenant de 8 à 24 items chacun. Les choix de réponses correspondent à une échelle de type Likert à 4 niveaux («jamais», «parfois», «souvent» et «toujours»).

Ce questionnaire est contextualisé. C'est-à-dire que pour y répondre, les participants doivent se référer à un exemple d'activité d'apprentissage par la lecture. Dans le cas présent, les données ont été obtenues à partir d'une situation simulée et non d'une situation réelle (Van der Maren, 1996). Les élèves avaient à se représenter le type d'activité proposé et à imaginer ce qu'ils feraient dans ce contexte. Ils n'avaient pas à réaliser l'activité d'apprentissage par la lecture à proprement dit. Il s'agissait d'un exemple en sciences

humaines qui leur était remis, dans lequel les consignes, le thème et un exemple de textes étaient donnés. En s'appuyant sur l'exemple d'activité d'apprentissage par la lecture présenté, les participants ont eu à se prononcer sur leur perception de la fréquence d'utilisation de stratégies lorsqu'ils apprennent en lisant.

En lien avec l'objectif de recherche qui se situe au primaire, le questionnaire *Lire pour apprendre* a été validé en 2005 auprès d'élèves du primaire. Une analyse de cohérence interne a été calculée au moyen de l'indice alpha de Cronbach. Pour ce qui est de cette analyse de cohérence interne, elle montre en général que la grande majorité des échelles semblent être très homogènes. En effet, plus la valeur alpha s'approche de 1, plus l'ensemble d'éléments est homogène. Ainsi, quatre sous-échelles sont dans les ,70, tandis que trois sont au-dessus de ,80. Une échelle est tout près du point de référence (,59), et l'interprétation des exigences de l'activité et une autre est très basse (,48), il s'agit de la planification. Le tableau 15 présente les sous-échelles, leur description, un exemple d'item, ainsi que l'indice de cohérence interne pour chacune des sous-échelles (alpha de Cronbach).

Tableau 15 Sous-échelles du questionnaire *Lire pour apprendre*

Nom des sous-échelles (nombre d'items)	Description	Exemple d'item	α
Interprétation des exigences de l'activité (5)	Mesure à quel point les élèves cherchent activement les indices qui peuvent les aider à préciser les exigences de l'activité.	Lorsque je lis pour apprendre dans ce cours, on me demande de voir comment les informations sur le sujet vont ensemble.	,59
Critères de performance généraux (2)	Mesure les aspects généraux sur lesquels les élèves se réfèrent pour juger de leur performance.	À la fin de la lecture pour apprendre, je sais que j'ai bien fait lorsque j'ai fait de mon mieux.	,71
Critères de performance Spécifiques (6)	Mesure les aspects reliés aux différents aspects de l'activité sur lesquels les élèves se réfèrent pour juger de leur performance.	À la fin de la lecture pour apprendre, je sais que j'ai bien fait lorsque j'ai appris quelque chose.	,75
Planification (3)	Mesure le recours aux stratégies de planification.	Lorsque je débute la lecture pour apprendre, on me demande de planifier le temps.	,48
Contrôle de la réalisation de l'activité (9)	Mesure le recours aux stratégies permettant de constater l'état d'avancement du travail.	Lorsque je lis pour apprendre, je vérifie à l'occasion si je travaille bien.	,81
Ajustement et autoévaluation de la réalisation de l'activité (11)	Mesure le recours aux stratégies consistant à ajuster le travail en fonction des constats effectués.	Quand j'ai de la difficulté à lire pour apprendre, je demande de l'aide.	,82
Engagement périphérique (14)	Mesure à quel point les élèves font autre chose que se consacrer à l'activité: travailler avec leur amis, finir le plus vite possible, etc.	Moi, ce que je veux faire lorsque je lis pour apprendre, c'est de finir le plus vite possible.	,76
Lecture du texte (9)	Mesure le recours aux stratégies qui ciblent la lecture du texte et de ses indices.	Moi, ce que je veux faire lorsque je lis pour apprendre, c'est bien réaliser l'activité.	,73
Mise en œuvre, encodage et rappel (11)	Mesure le recours aux stratégies qui ciblent le traitement des idées véhiculées dans le texte.	Lorsque je lis pour apprendre en tant que tel, je prends en note les idées importantes.	,81

3.5 Les modalités de compilation et d'analyse des données

Les modalités de compilation des données seront d'abord présentées, suivies des modalités d'analyse.

3.5.1 La compilation des données

Les données ont été compilées dans le cadre de la recherche de Chouinard et coll. (2005). Les réponses à chaque item ont été codifiées par des assistants de recherches lors de la compilation des données selon la valeur correspondante à l'échelle de type Likert. Puis, les codes ont été transférés dans le logiciel de traitement de données SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), afin de procéder aux analyses statistiques.

3.5.2 L'analyse des données

L'analyse des données de la présente étude a été réalisée suivant celle mise en œuvre par Chouinard et coll. (2005). Afin de répondre à l'objectif de recherche : *explorer la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens d'enseignants de la fin du primaire et l'apprentissage par la lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage*, une méthode d'analyse corrélationnelle a été employée. Cette méthode contribue à chercher des relations entre différentes variables (Lamoureux, 2000). Dans la présente étude, les relations entre une pratique évaluative, trois composantes du processus d'apprentissage par la lecture et deux types d'élèves seront analysées. L'avantage principal de la méthode corrélationnelle est qu'elle permet l'établissement de relations entre plusieurs variables dans une seule recherche (Gall, Gall et Borg, 2003; Gall, Gall et Borg, 2005). Une méthode corrélationnelle a donc permis, pour cette étude, d'explorer la relation entre toutes ces variables. Un autre avantage de la méthode corrélationnelle est qu'elle procure des informations sur le degré de la relation qui unit des variables (Gall, Gall et Borg, 2003; Gall, Gall et Borg, 2005). Cette méthode permet également de comparer une relation avec

une autre, afin de comprendre quelle relation est la plus significative (Gall, Gall et Borg, 2005). Une limite de la méthode d'analyse corrélacionnelle est à l'effet qu'elle ne permet pas de conclure à une relation de causalité entre les variables (Lamoureux, 2000; Gall, Gall et Borg, 2005). Le fait de connaître la relation de causalité entre les variables pourrait permettre de comprendre l'impact d'une variable sur une autre (Gall, Gall et Borg, 2005). Une autre limite de la méthode d'analyse corrélacionnelle est que le grand nombre de variables étudiées pourrait engendrer des relations significatives dû au hasard (Gall, Gall et Borg, 2005)

3.5.2.1 Les analyses descriptives

Dans un premier temps, une analyse descriptive a été effectuée. Cette analyse a permis d'obtenir les moyennes et les écart-types pour chacune des variables. Cette analyse a permis de représenter, par des statistiques, les données disponibles pour permettre d'observer ce phénomène. En donnant un aperçu de la répartition des données, elle permet de vérifier leur validité.

3.5.2.2 La constitution des variables

Les variables indépendantes consistaient en : l'évaluation à l'aide d'examens (forte identification ou faible identification) et les types d'élève (élèves ordinaires ou élèves en difficulté d'apprentissage). Pour constituer la première variable indépendante, l'évaluation à l'aide d'examens, les données ont été séparées en deux groupes: fort et faible. Ce choix a été fait afin d'obtenir deux groupes contrastés. Par exemple, le groupe «forte identification à l'évaluation à l'aide d'examens» est constitué des enseignants qui reconnaissent que l'évaluation à l'aide d'examens a «beaucoup d'importance» ou «une très grande importance» pour eux. Le groupe «faible identification à l'évaluation à l'aide d'examens» est constitué de ceux pour qui l'évaluation à l'aide d'examens n'a «aucune importance» ou «un peu d'importance» pour eux. Pour ce faire, les enseignants s'identifiaient à l'évaluation à

l'aide d'examens ont été séparés en trois groupes (fort, moyen, faible) et le groupe du milieu a été laissé de côté (Aiken et West, 1991). Deux groupes d'enseignants distincts ont ainsi été ciblés. Cette façon de faire engendre tout de même la perte d'environ le tiers de l'échantillon. Toutefois, cette façon de procéder est préférable compte tenu qu'elle fait perdre un minimum de données par rapport aux autres façons de faire, tout en s'assurant d'avoir tout de même un écart entre le plus fort des faibles et le plus faible des forts (Reis et Judd, 2000; Cohen et coll., 2003). Une autre option pour cibler l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens (forte ou faible) aurait été la dichotomisation suivant une séparation de la variable indépendante à la médiane pour former un groupe de fort et un groupe de faible. Par contre, cette méthode n'est pas idéale, puisque les valeurs tout près de la médiane se retrouvaient sur un même pied d'égalité que les valeurs extrêmes, de même que les valeurs de chaque côté de la médiane qui se retrouvaient dans deux catégories opposées (MacCallum et coll., 2002; Aiken et West, 1991). Pour s'assurer d'obtenir un écart important entre les deux groupes, une autre option consiste à séparer les élèves en quatre groupes. Bien que cette option crée la séparation souhaitée entre les deux groupes d'élèves, cela engendre la perte d'environ la moitié de l'échantillon (Aiken et West, 1991). Ces données inutilisées font perdre de la puissance aux analyses subséquentes. De fait, c'est pour ces raisons que la séparation en trois groupes est l'option qui a été retenue.

Pour constituer la deuxième variable indépendante, les types d'élève, il s'agissait aussi de séparer les élèves en deux groupes: les élèves ordinaires et les élèves en difficulté d'apprentissage. Ceux dont la date de naissance se situe le 1^{er} octobre 1990 ou après sont les élèves ordinaires. Et ceux dont leur date de naissance se situe le 30 septembre 1990 ou avant sont les élèves en difficulté d'apprentissage.

3.5.2.3 La méthode d'analyses

Par la suite, tout comme pour deux recherches recensées (Chouinard et coll., 2005; Xiao et Lucking, 2008) une analyse multivariée de la variance (MANOVA) à deux niveaux (2x2) a été réalisée. Cette procédure permet de réaliser des analyses de variance sur

plusieurs variables dépendantes, et ce, simultanément à partir de plusieurs facteurs qui divisent la population en groupes (Howell, 2008, Tabachnick et Fidell, 2007). Pour ce faire, quatre étapes ont été nécessaires. Dans un premier temps, les premières analyses, suivant le test de Levene, ont montré une violation du principe d'homogénéité des variances. C'est-à-dire que les échantillons ne présentaient pas de variances identiques. Pour éviter des erreurs d'analyse, le choix d'utiliser les analyses multivariées *Pillai's Trace* s'est imposé parce que ces analyses sont les plus robustes (Gall, Gall et Borg, 2003). En effet, le *Pillai's Trace* est plus robuste lorsque le postulat d'homogénéité de la variance-covariance n'est pas respecté. Dans un deuxième temps, une série de trois analyses multivariées *Pillai's Trace* a été conduite pour chacune des trois dimensions théoriques du processus d'apprentissage par la lecture, soit les exigences de l'activité, les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage et les stratégies cognitives. Cette procédure permet de tester l'hypothèse nulle selon laquelle les variables indépendantes n'ont aucune relation avec les variables dépendantes. Aussi, l'analyse multivariée permet de cerner les effets simples et les interactions possibles entre les facteurs. Dans un troisième temps, lorsque les analyses multivariées ont révélé des relations significatives, il convient de vérifier la relation entre les variables dépendantes (Gall, Gall et Borg, 2003). Dans ce cas, des analyses de variances univariées ont été menées sur chacune des variables dépendantes des trois dimensions (Gall, Gall et Borg, 2003). Par exemple, advenant le cas où l'évaluation à l'aide d'examens atteint une différence significative en relation avec les exigences de l'activité, il faut s'attarder à chacune des variables dépendantes: l'interprétation des exigences de l'activité, les critères généraux d'autoévaluation et les critères spécifiques d'autoévaluation pour constater laquelle ou lesquelles ont une relation significative. Une majorité des recherches de la recension spécifique des écrits, notamment, Meyer et coll., 2009, Sarwar et Trumpower, 2010, Argwal et coll, 2010, Bjork et Storm, 2011 et Ritzhaupt et Kealy, 2010, a eu recours à l'analyse de variance univariée. Dans un quatrième temps, on considère la taille de l'effet (*partial eta squared*) qui correspond à l'importance de l'impact de la variable indépendante sur la variable dépendante (Gall, Gall et Borg, 2003). Plus la taille de l'effet est élevé, plus la relation avec la variable dépendante est attribuable à la variable indépendante (Gall, Gall

et Borg, 2003). Advenant le cas qu'une différence significative serait observée, on devra comparer les moyennes pour connaître lequel des deux groupes de la variable indépendante concernée aurait la moyenne la plus élevée (Gall, Gall et Borg, 2003).

3.5.2.4 La présentation des résultats

Un tableau de corrélation sera d'abord présenté, et ce, afin de cibler les relations entre différentes variables (Lamoureux, 2000). Dans la présente étude, les relations entre l'évaluation à l'aide d'examens, trois composantes du processus d'apprentissage par la lecture et deux types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage et élèves ordinaires) seront analysées.

Ensuite, un tableau comprenant les résultats des analyses descriptives et les résultats des analyses univariées sera présenté et ce, afin de situer les différences significatives entre les groupes. Le tableau 16 montre un exemple représentant les résultats obtenus lors de l'analyse de la relation entre l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens (fort ou faible) des enseignants et les composantes de l'exigence de l'activité avec les types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage et élèves ordinaires). Tout comme pour la recherche de Chouinard et coll. (2005), ce tableau présente les moyennes, les écarts-types, la valeur de F et le seuil de signification des variables de cette dimension.

Tableau 16 Exigences de l'activité selon l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens et les types d'élèves

Variables	Forte identification à l'évaluation à l'aide d'examens		Faible identification à l'évaluation à l'aide d'examens		Valeur de <i>F</i> et signification		
	Élèves en difficulté d'apprentissage	Élèves ordinaires	Élèves en difficulté d'apprentissage	Élèves ordinaires	Identification à l'évaluation à l'aide d'examens	Élèves	Identification à l'évaluation à l'aide d'examens x Élèves
Interprétation des exigences de l'activité							
Critères généraux d'autoévaluation							
Critères spécifiques d'autoévaluation							

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Les résultats significatifs sont représentés par une figure. Toutes les figures présentées seront graduées de 2 à 4 pour deux raisons. D'abord en respectant le minimum (2) et le maximum (4) des résultats obtenus, cela facilite la lecture de la figure (Gall, Gall et Borg, 2003). Ensuite, les figures ayant toutes la même échelle de graduation, leur comparaison les unes avec les autres devient possible (Gall, Gall et Borg, 2003).

3.6 Les considérations déontologiques

En vue de répondre aux normes établies en question d'éthique et de considérations déontologiques élaborées conjointement par le CRSH, le IRSC et le CRSNG: *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*, des mesures ont été mises en place tout au long de cette recherche par l'équipe de Chouinard et coll. (2005) pour respecter la politique à cet effet. Un certificat d'éthique attestant du respect de ces normes (2003-PS-94321) a été obtenu en ce sens par l'équipe de recherche.

De manière plus spécifique, les mesures prises ont été les suivantes: une autorisation écrite des enseignants a été requise pour participer à la recherche. Le consentement des enseignants était libre de toutes contraintes. Les élèves participant à la recherche étant d'âge mineur, leurs parents ont eu à signer un formulaire de consentement écrit qu'ils ont retourné à l'équipe de recherche. Les élèves qui n'ont pas obtenu le consentement de leur parent ont été écartés de la recherche sans aucun préjudice.

Lors du traitement et de la diffusion des résultats, en tout temps, les chercheurs se sont engagés à préserver l'anonymat des participants. Pour ce faire, lors de la compilation des données, les noms et les dates de naissance ont été remplacés par des codes connus exclusivement par les chercheurs et les assistants de recherche. Les questionnaires et les informations qui pouvaient permettre l'identification d'un élève ou d'un enseignant ont été gardés sous clés dans un local de recherche universitaire. Ces informations seront détruites sept ans après la fin de l'étude tel que prévu selon le règlement.

Chapitre quatre
Les résultats et la discussion

Dans ce chapitre, les résultats obtenus lors de cette étude seront présentés en relation avec l'objectif de recherche: Explorer la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens par les enseignants de la fin du primaire et l'apprentissage par la lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage. Ces résultats ayant été obtenus à partir des réponses à deux questionnaires auto-déclarés, l'un pour les élèves et l'autre pour les enseignants, les résultats du questionnaire pour les élèves illustrent la perception des élèves de leur processus d'apprentissage par la lecture, alors que ceux pour les enseignants représentent la perception des enseignants de leur propre utilisation de cette pratique évaluative. Il s'agit donc ici de la relation entre ces deux perceptions et non pas de l'observation en milieu scolaire de cette pratique évaluative et de ce processus d'apprentissage par la lecture.

4.1 La relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et l'apprentissage par la lecture pour les élèves en difficulté d'apprentissage

Les analyses menées sur la relation entre la perception des enseignants de leur évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage portent sur les trois principales dimensions théoriques: les exigences de l'activité, les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage et les stratégies cognitives.

Le tableau 17 est un tableau de corrélation qui présente les relations entre l'identification des enseignants à l'évaluation à l'aide d'examens, les trois composantes du processus d'apprentissage par la lecture (exigences de l'activité, stratégies d'autorégulation de l'apprentissage et stratégies cognitives) et les deux types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage et élèves ordinaires).

Tableau 17 Corrélations entre les types d'élèves, l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens et l'apprentissage par la lecture

	Types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage, élèves ordinaires)	Types d'évaluation (faible ou forte identification)	Interprétation des exigences de l'activité	Planification	Mise en œuvre, encodage et rappel	Contrôle de la réalisation de l'activité	Ajustement et autoévaluation de la réalisation de l'activité	Engagement défini	Lecture du texte	Critères de performance opérationnels	Critères de performance spécifiques
Types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage, élèves ordinaires)	1 0 0,79 1891	0 0,79 1197	0,04 0,07 1888	0,07 0 1888	0,07 0 1888	0,05 0,03 1888	0,05 0,04 1888	0,11 1,34E-5 1888	-0,02 0,48 1888	-0,01 0,61 1888	0,05 0,01 1888
Types d'évaluation à l'aide d'examens (faible ou forte identification)	0 0,79 1197	1 0,79 1197	-0,08 0,01 1182	-0,05 0,07 1182	-0,05 0,07 1182	-0,05 0,03 1182	-0,04 0,18 1182	-0,02 0,48 1182	-0,05 0,03 1182	-0,04 0,13 1182	-0,07 0,01 1182
Interprétation des exigences de l'activité	0,04 0,07 1888	-0,08 0,01 1182	1 0,01 1878	0,32 3,29E-45 1878	0,45 1,81E-65 1878	0,36 4,23E-48 1878	0,37 4,15E-62 1878	0,29 5,63E-37 1878	0,37 4,43E-62 1878	0,23 6,93E-25 1878	0,37 4,81E-62 1878
Planification	0,07 0 1888	-0,05 0,07 1182	0,32 3,29E-45 1878	1 4,45E-116 1878	0,45 1,81E-65 1878	0,45 2,63E-54 1878	0,45 4,7E-114 1878	0,4 9,66E-72 1878	0,45 3,51E-93 1878	0,27 6,45E-32 1878	0,37 1,33E-63 1878
Mise en œuvre, encodage et rappel	0,07 0 1888	-0,05 0,03 1182	0,43 1,81E-65 1878	0,45 4,45E-116 1878	1 2,81E-256 1878	0,72 0,72 1878	0,73 0 1878	0,46 9,35E-101 1878	0,61 1,46E-188 1878	0,46 9,05E-98 1878	0,57 7,35E-163 1878
Contrôle de la réalisation de l'activité	0,05 0,03 1888	-0,05 0,03 1182	0,36 4,23E-48 1878	0,45 2,63E-54 1878	0,72 2,81E-256 1878	1 0 1878	0,73 0 1878	0,51 1,22E-122 1878	0,57 6,82E-165 1878	0,5 2,67E-120 1878	0,56 4,62E-157 1878
Ajustement et autoévaluation de l'activité	0,05 0,04 1888	-0,04 0,18 1182	0,37 4,16E-62 1878	0,45 4,7E-114 1878	0,73 0 1878	0,73 0 1878	1 2,64E-58 1878	0,46 2,64E-58 1878	0,62 8,91E-201 1878	0,53 3,45E-138 1878	0,66 1,29E-237 1878
Engagement périphérique	0,1 1,34E-5 1888	-0,02 0,48 1182	0,29 5,63E-37 1878	0,4 9,66E-72 1878	0,45 9,35E-101 1878	0,51 1,22E-122 1878	1 2,64E-58 1878	1 1878	0,23 7,27E-25 1878	0,26 1,12E-29 1878	0,4 1,05E-74 1878
Lecture du texte	-0,02 0,45 1888	-0,05 0,03 1182	0,37 4,43E-62 1878	0,45 3,51E-93 1878	0,51 1,46E-188 1878	0,57 6,82E-165 1878	0,62 1,46E-188 1878	0,23 7,27E-25 1878	1 1878	0,55 9,12E-149 1878	0,5 5,77E-117 1878

Critères de performance généraux	Pearson Correlation	-0,01	-0,04	0,23**	0,27**	0,46**	0,5**	0,53**	0,26**	0,55**	1	0,52**
	Sig. (2-tailed)	0,91	0,13	6,99E-25	6,45E-24	9,05E-98	2,67E-120	3,48E-136	1,12E-29	9,12E-149		6,88E-130
	N	1856	1162	1876	1876	1876	1876	1876	1876	1876	1876	1876
Critères de performance spécifiques	Pearson Correlation	0,05**	-0,07**	0,37**	0,37**	0,57**	0,56**	0,66**	0,4**	0,5**	0,52**	1
	Sig. (2-tailed)	0,01	0,01	4,81E-62	1,33E-63	7,35E-163	4,62E-157	1,29E-237	1,06E-74	5,77E-117	6,88E-130	
	N	1856	1162	1876	1876	1876	1876	1876	1876	1876	1876	1876

** : Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* : Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

□

Ce tableau de corrélation ne montre aucune relation significative entre l'identification des enseignants à l'évaluation à l'aide d'examens et les deux types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage et élèves ordinaires). Toutefois, d'autres relations significatives sont présentes.

D'abord, la variable des types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage et élèves ordinaires) est en relation avec la planification (0,07) et l'engagement périphérique (0,101), deux composantes des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage. Pour ce qui est de la taille de l'effet, on remarque que ces deux relations ont une faible corrélation entre les variables, leurs coefficients étant près de 0,1. On peut aussi observer une relation entre les types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage et élèves ordinaires) et la mise en œuvre, l'encodage et le rappel (0,066), composante des stratégies cognitives. En ce qui concerne la taille de l'effet, on constate également une faible corrélation entre ces deux variables.

Ensuite, la variable de l'identification des enseignants à l'évaluation à l'aide d'examens deux composantes des exigences de l'activité : l'interprétation des exigences de l'activité (-0,077) et les critères de performance spécifiques (0,06). Pour ce qui est de la taille de l'effet, on remarque que ces deux relations ont une faible corrélation entre les variables, leurs coefficients étant près de 0,1.

Aussi, la variable de l'interprétation des exigences de l'activité est en relation avec les deux autres composantes des exigences de l'activité : les critères généraux d'autoévaluation (0,235) et les critères spécifiques d'autoévaluation (0,370). Les résultats montrent aussi une corrélation entre l'interprétation des exigences de l'activité et les composantes des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage : la planification (0,318), le contrôle (0,359), l'ajustement (0,370), et l'engagement périphérique (0,287). Enfin, on remarque également des corrélations entre l'interprétation des exigences de l'activité et les deux composantes des stratégies cognitives : la mise en œuvre, l'encodage et le rappel (0,43) et la lecture du texte (0,370). Pour ce qui est de la taille de l'effet, on remarque que

la majorité de ces relations ont une corrélation moyenne entre les variables, leurs coefficients étant près de 0,3.

De plus, la variable des critères généraux d'autoévaluation est en relation avec les critères spécifiques d'autoévaluation (0,52). Pour ce qui est de la taille de l'effet, on remarque que ces variables ont une forte corrélation entre elles, leurs coefficients étant de plus de 0,5.

De plus, la variable de planification est en relation avec les critères généraux d'autoévaluation (0,267) et les critères spécifiques d'autoévaluation (0,375). Les résultats montrent aussi une corrélation entre la planification et les autres composantes des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage : le contrôle (0,45), l'ajustement (0,49), et l'engagement périphérique (0,397). Enfin, on remarque également des corrélations entre la planification et les deux composantes des stratégies cognitives : la mise en œuvre, l'encodage et le rappel (0,494) et la lecture du texte (0,448). Pour ce qui est de la taille de l'effet, on remarque que la majorité de ces relations ont une corrélation moyenne entre les variables, leurs coefficients étant près de 0,3.

Aussi, la variable de contrôle avec deux composantes des exigences de l'activité : les critères généraux d'autoévaluation (0,502) et les critères spécifiques d'autoévaluation (0,563). Les résultats montrent aussi une corrélation entre le contrôle et les composantes des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage : l'ajustement (0,731), et l'engagement périphérique (0,506). Enfin, on remarque également des corrélations entre le contrôle et la lecture du texte (0,574). Pour ce qui est de la taille de l'effet, on remarque que l'ensemble de ces relations ont une forte corrélation entre les variables, leurs coefficients étant plus de 0,5.

De plus, la variable de l'ajustement est en relation avec deux composantes des exigences de l'activité : les critères généraux d'autoévaluation (0,53) et les critères spécifiques d'autoévaluation (0,663). De même, on remarque une corrélation entre l'ajustement et l'engagement périphérique (0,461), une composante des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage. Enfin, on remarque également des corrélations entre

l'ajustement et la lecture du texte (0,621). Pour ce qui est de la taille de l'effet, on remarque que la majorité de ces relations ont une forte corrélation entre les variables, leurs coefficients étant plus de 0,5.

De plus, la variable de l'engagement périphérique est en relation avec deux composantes des exigences de l'activité : les critères généraux d'autoévaluation (0,257) et les critères spécifiques d'autoévaluation (0,404). Les résultats montrent aussi une corrélation entre l'engagement périphérique et la lecture du texte (0,235). Pour ce qui est de la taille de l'effet, on remarque que la majorité de ces relations ont une corrélation moyenne entre les variables, leurs coefficients étant près de 0,3.

En outre, la variable de mise en œuvre, l'encodage et le rappel est en relation avec les deux composantes des exigences de l'activité : les critères généraux d'autoévaluation (0,458) et les critères spécifiques d'autoévaluation (0,571). Les résultats montrent aussi une corrélation entre la mise en œuvre, l'encodage et le rappel et les composantes des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage : le contrôle (0,717), l'ajustement (0,729), et l'engagement périphérique (0,464). Enfin, on remarque également des corrélations entre la mise en œuvre, l'encodage et le rappel et la lecture du texte (0,606). Pour ce qui est de la taille de l'effet, on remarque que la majorité de ces relations ont une forte corrélation entre les variables, leurs coefficients étant plus de 0,5.

Enfin, la variable de lecture du texte est en relation avec deux composantes des exigences de l'activité : les critères généraux d'autoévaluation (0,55) et les critères spécifiques d'autoévaluation (0,5). Pour ce qui est de la taille de l'effet, on remarque que l'ensemble de ces relations ont une forte corrélation entre les variables, leurs coefficients étant plus de 0,5.

4.1.1 La relation avec les exigences de l'activité pour les élèves en difficulté d'apprentissage

Les analyses sur les exigences de l'activité en contexte d'apprentissage par la lecture ont été menées auprès de 1182 élèves. De ce nombre, 136 étaient considérés comme ayant une difficulté d'apprentissage alors que 1046 étaient considérés ordinaires. Les résultats aux analyses multivariées (*Pillai's Trace*) menées sur la dimension théorique des exigences de l'activité indiquent un effet d'interaction significatif entre l'identification des enseignants à l'évaluation à l'aide d'examens (forte ou faible) et les types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage et élèves ordinaires) $F_{(3, 1176)} = 3,76, p < 0,05$. Bien qu'il soit peu fréquent d'observer une relation significative aux analyses multivariées sans en obtenir aux analyses univariées subséquentes comme dans le cas présent, c'est tout de même possible (Gall, Gall et Borge, 2003). Afin de mieux comprendre cette relation significative, trois figures la représentent et ce, pour chacune des trois variables de la dimension des exigences de l'activité.

La figure 2 illustre la différence entre les deux types d'élèves pour ce qui est de leur interprétation des exigences de l'activité lorsqu'ils sont avec des enseignants qui s'identifient fortement à l'évaluation à l'aide d'examens. Les élèves en difficulté d'apprentissage interprètent davantage les exigences de l'activité que les élèves ordinaires se retrouvant dans le même contexte.

Relation entre l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens, les types d'élèves et l'interprétation des exigences de l'activité

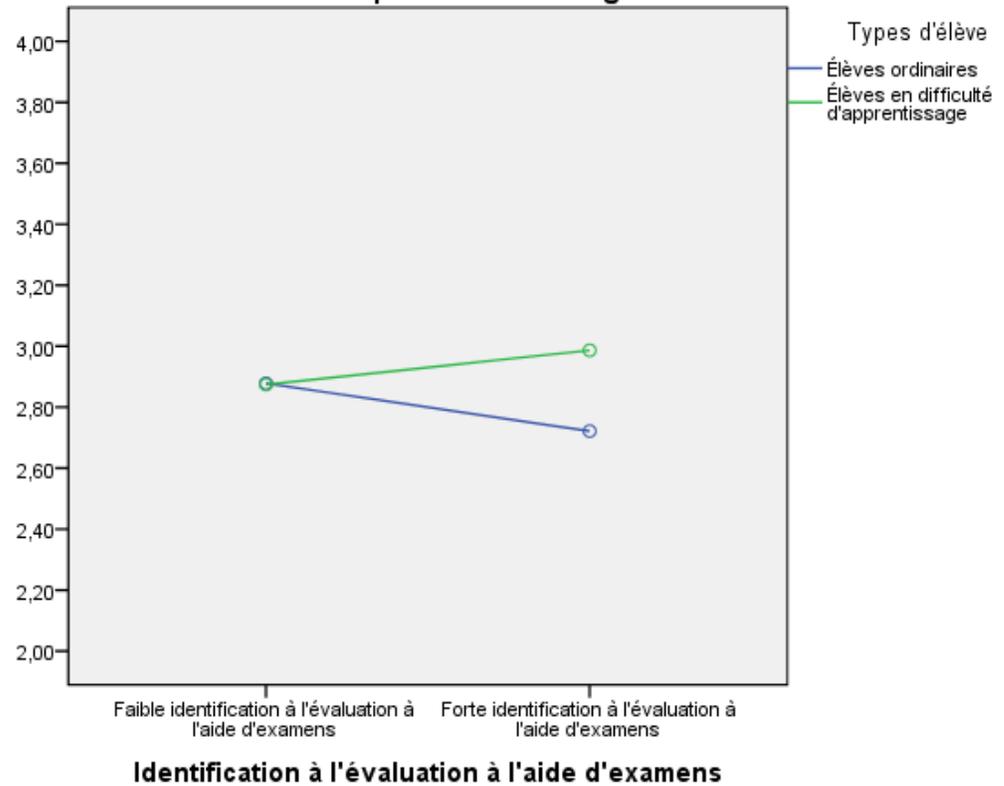


Figure 2 Relation entre l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens, les types d'élèves et l'interprétation des exigences de l'activité

La figure 3 illustre la différence entre les deux types d'élèves pour ce qui est de leur recours aux critères généraux d'autoévaluation. Alors que pour les élèves ordinaires, l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens de leurs enseignants n'a aucune relation avec leurs recours aux critères généraux d'autoévaluation, les élèves en difficulté d'apprentissage recourent moins aux critères généraux d'autoévaluation lorsqu'ils sont exposés à des enseignants qui s'identifient beaucoup à l'évaluation à l'aide d'examens.

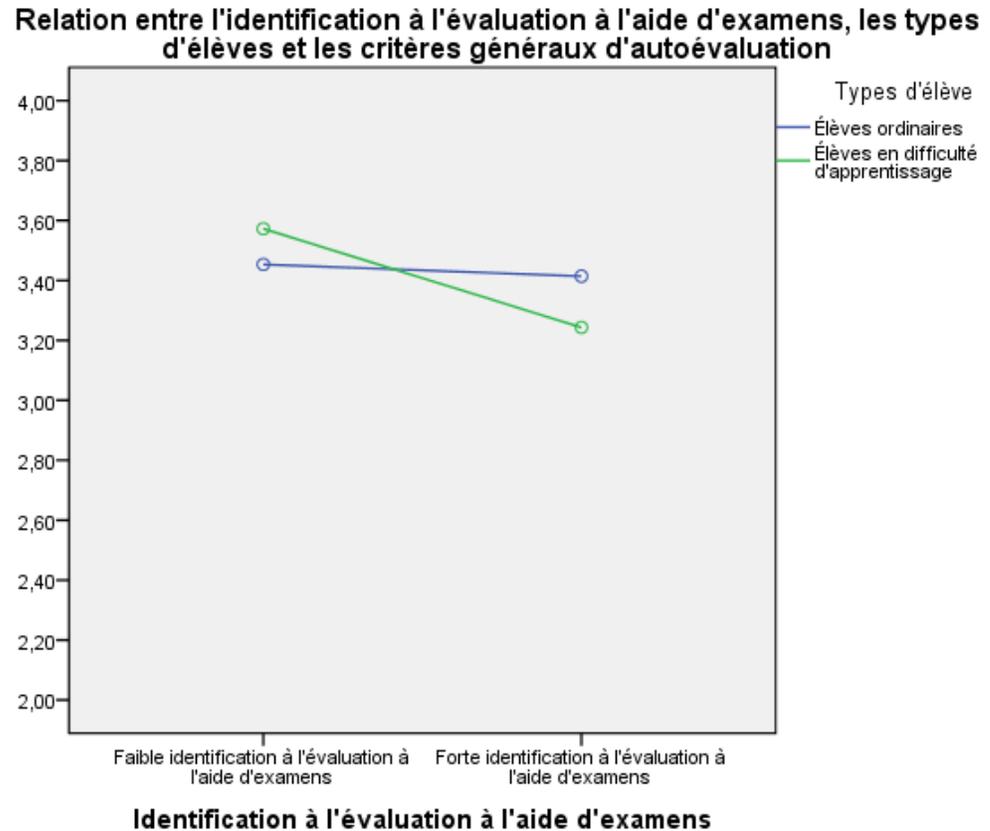


Figure 3 Relation entre l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens, les types d'élèves et les critères généraux d'autoévaluation

La figure 4 illustre la différence entre les deux types d'élèves pour ce qui est de leur interprétation des exigences de l'activité lorsqu'ils sont avec des enseignants qui s'identifient peu à l'évaluation à l'aide d'examens. Les élèves en difficulté d'apprentissage recourent davantage aux critères spécifiques d'autoévaluation que les élèves ordinaires évoluant dans ce même contexte.

Relation entre l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens, les types d'élèves et les critères spécifiques d'autoévaluation

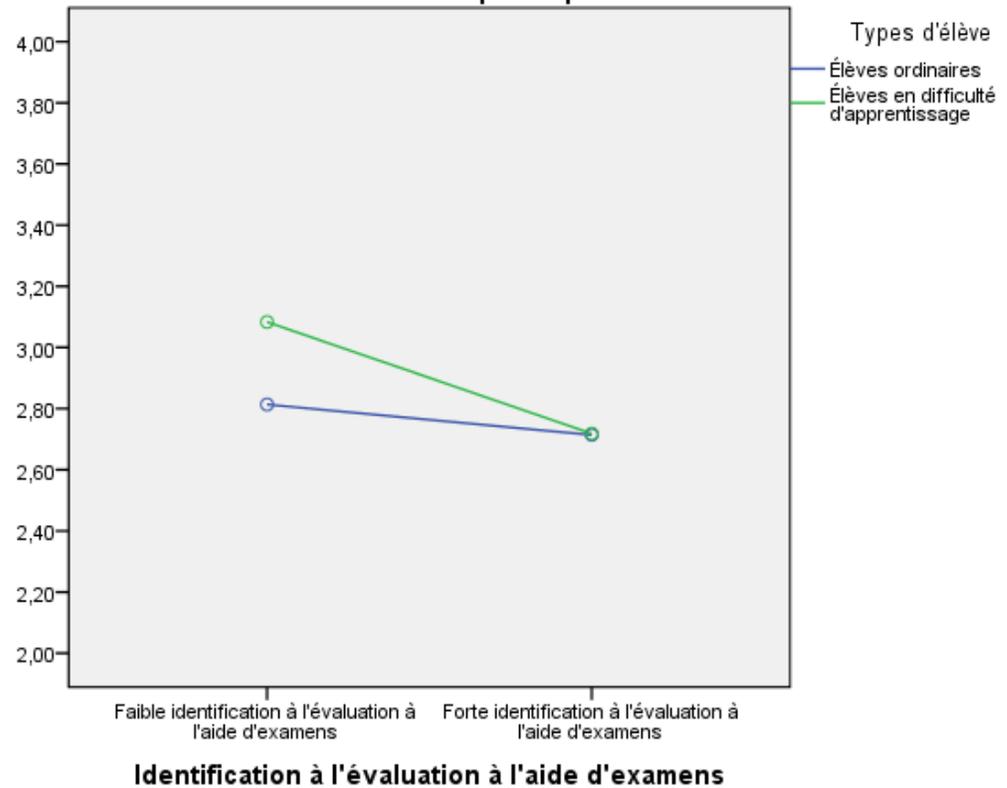


Figure 4 Relation entre l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens, les types d'élèves et les critères spécifiques d'autoévaluation

Les résultats montrent également un effet simple significatif relié à l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens $F_{(3, 1176)} = 3,55, p < 0,05$. Toutefois, ces résultats n'indiquent aucun effet simple significatif reliés aux types d'élèves, $F_{(3, 1176)} = 2,20, p = 0,86$.

Le tableau 18 présente les résultats obtenus aux analyses univariées pour ce qui est de la relation entre l'identification des enseignants à l'évaluation à l'aide d'examens (forte ou faible), les variables de la dimension des exigences de l'activité et les types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage et élèves ordinaires). Ce tableau présente aussi les

moyennes, les écarts-types, la valeur de F et le seuil de signification des variables de cette dimension.

Tableau 18 Exigences de l'activité selon l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens et les types d'élèves

Variables	Forte identification à l'évaluation à l'aide d'examens		Faible identification à l'évaluation à l'aide d'examens		Valeur de <i>F</i> et signification		
	Élèves en difficulté d'apprentissage	Élèves ordinaires	Élèves en difficulté d'apprentissage	Élèves ordinaires	Identification à l'évaluation à l'aide d'examens	Élèves	Identification à l'évaluation à l'aide d'examens x Élèves
Interprétation des exigences de l'activité	2,99 (1,07)	2,72 (0,72)	2,87 (1,05)	2,88 (0,82)	0,90	3,12	3.31
Critères généraux d'autoévaluation	3,24 (0,99)	3,41 (0,71)	3,57 (1,29)	3,45 (0,82)	6,156*	0,122	3.81
Critères spécifiques d'autoévaluation	2,72 (0,95)	2,71 (0,77)	3,08 (1,3)	2,81 (0,89)	8,610**	3,002	2.82

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

On remarque que pour les enseignants qui s'identifient moins à l'évaluation à l'aide d'examens, leurs élèves rapportent se référer davantage aux critères généraux d'autoévaluation que les élèves des enseignants qui mentionnent s'identifier davantage à l'évaluation à l'aide d'examens (voir figure 5).

Niveaux perçus de recours aux critères généraux d'autoévaluation selon l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens

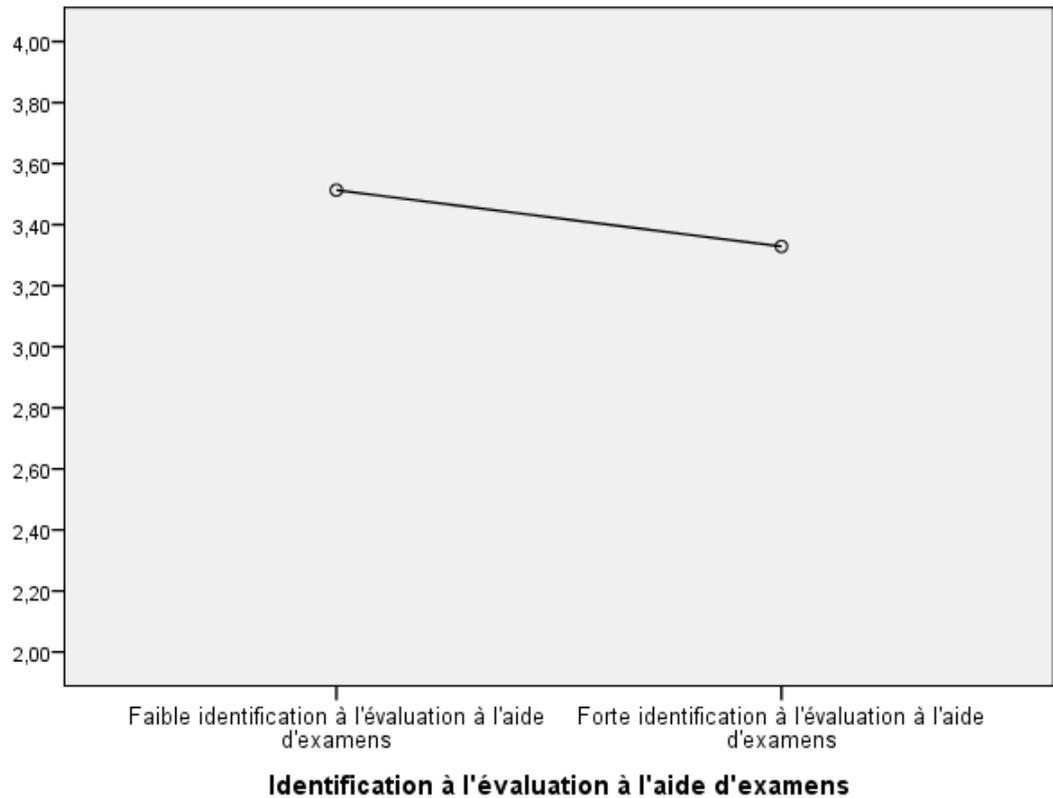


Figure 5 La perception des élèves de leur utilisation des critères généraux d'autoévaluation selon l'identification de l'évaluation à l'aide d'examens de leurs enseignants

On peut aussi constater que pour les enseignants qui s'identifient moins à l'évaluation à l'aide d'examens, leurs élèves rapportent se référer davantage aux critères spécifiques d'autoévaluation que les élèves des enseignants qui s'identifient davantage à l'évaluation à l'aide d'examens (*voir* figure 6).

Niveaux perçus de recours aux critères spécifiques d'autoévaluation selon l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens

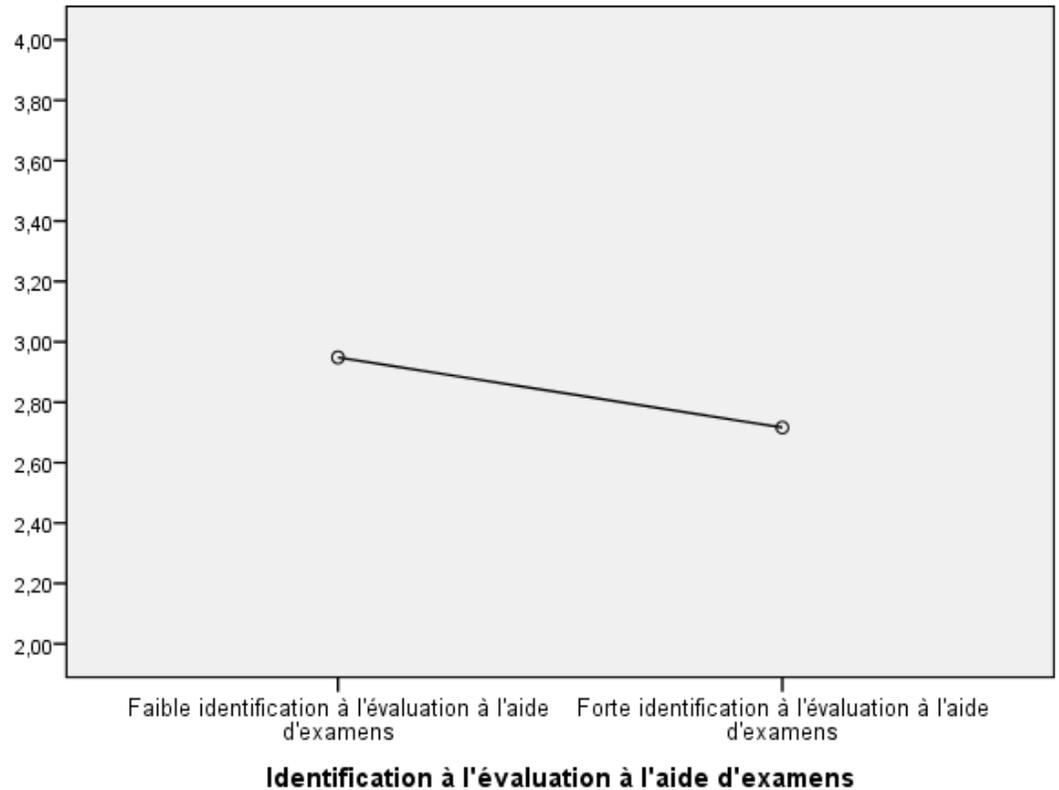


Figure 6 La perception des élèves de leur utilisation des critères spécifiques d'autoévaluation selon l'identification de l'évaluation à l'aide d'examens de leurs enseignants

4.1.2 La relation avec les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage pour les élèves en difficulté d'apprentissage

Les analyses sur les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage en contexte d'apprentissage par la lecture ont été menées auprès de 1182 élèves. De ce nombre, 136

étaient considérés comme ayant une difficulté d'apprentissage alors que 1046 étaient considérés ordinaires. Les analyses multivariées (*Pillai's Trace*) menées sur la composante des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage ne montrent aucun effet d'interaction significatif, $F_{(4, 1175)} = 1,06, p = 3,77$. Ces analyses révèlent un effet simple significatif relié aux types d'élèves $F_{(4, 1175)} = 4,06, p < 0,01$. Toutefois, ces analyses n'indiquent aucun effet simple significatif reliés à l'identification de l'évaluation à l'aide d'examens, $F_{(4, 1175)} = 1,06, p = 0,19$.

Le tableau 19 présente les résultats obtenus aux analyses univariées pour ce qui est de la relation entre l'identification des enseignants à l'évaluation à l'aide d'examens (fort ou faible), les variables de la dimension des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage et les types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage et élèves ordinaires). Ce tableau présente aussi les moyennes, les écarts-types, la valeur de F et le seuil de signification des variables de cette dimension.

Tableau 19 Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage selon l'évaluation à l'aide d'examens et les types d'élèves

Variables	Forte identification à l'évaluation à l'aide d'examens		Faible identification à l'évaluation à l'aide d'examens		Valeur de F et signification		
	Élèves en difficulté d'apprentissage	Élèves ordinaires	Élèves en difficulté d'apprentissage	Élèves ordinaires	Identification à l'évaluation à l'aide d'examens	Élèves	Identification à l'évaluation à l'aide d'examens x Élèves
Planification	2,23 (1,11)	2,07 (0,77)	2,28 (0,87)	2,17 (0,97)	0,846	2,879	0,86
Contrôle	2,77 (0,95)	2,72 (0,68)	3,03 (1,07)	2,80 (0,83)	5,578*	3,694	1,652
Ajustement	2,74 (0,91)	2,67 (0,65)	2,89 (1,07)	2,71 (0,85)	2,092	3,142	0,587
Engagement périphérique	2,12 (0,79)	1,98 (0,52)	2,30 (0,85)	1,99 (0,68)	2,585	16,173* **	2,339

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

On remarque que pour les enseignants qui s'identifient moins à l'évaluation à l'aide d'examens, leurs élèves rapportent se référer davantage à la stratégie d'autorégulation de l'apprentissage de contrôle que les élèves des enseignants qui s'identifient davantage à l'évaluation à l'aide d'examens (*voir figure 7*).

Niveaux perçus de contrôle par les élèves selon l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens

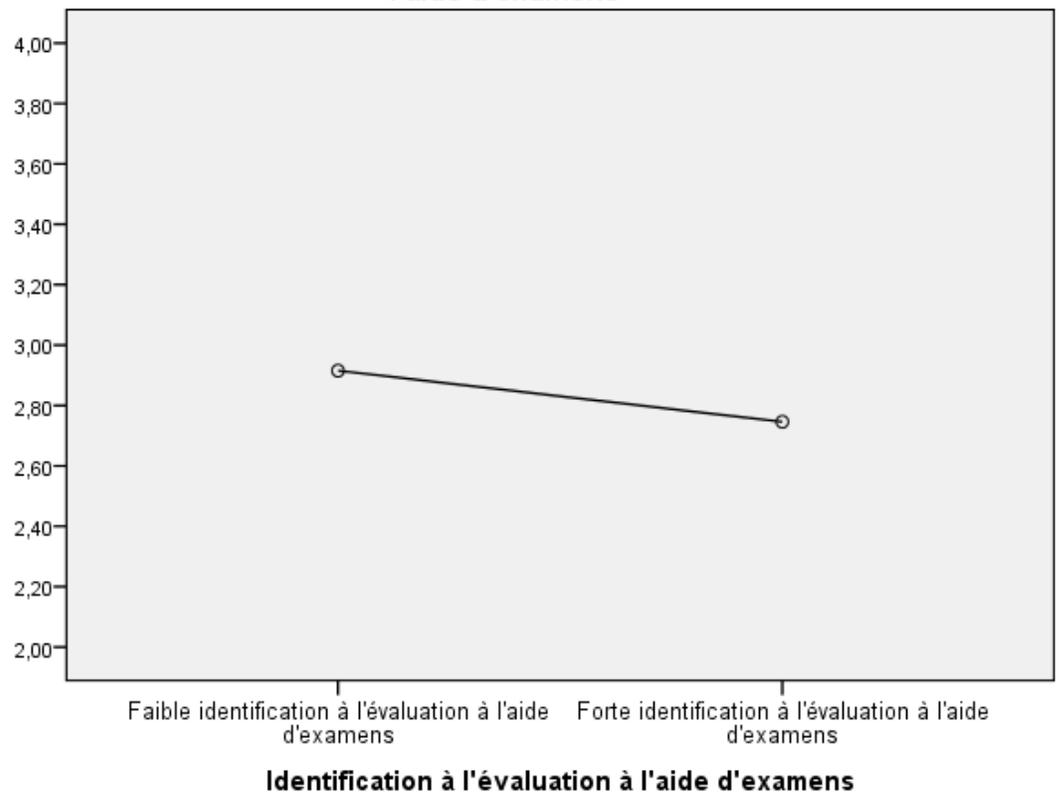


Figure 7 La perception des élèves de leur utilisation de la stratégie d'autorégulation de l'apprentissage de contrôle selon l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens

On peut aussi observer que les élèves ordinaires rapportent un engagement périphérique moindre que les élèves en difficulté d'apprentissage (voir figure 8). Et ce, sans égard à l'identification des enseignants à l'évaluation à l'aide d'examens.

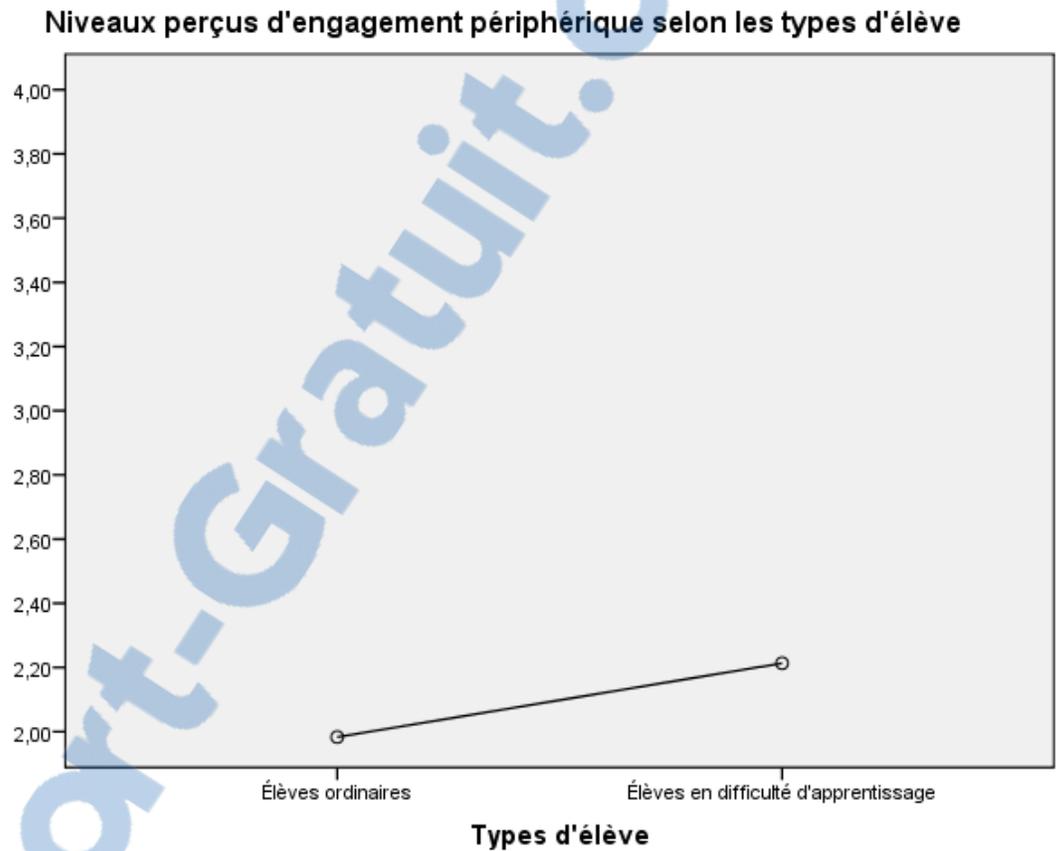


Figure 8 La perception des élèves de leur engagement périphérique selon leurs types (élèves ordinaires et élèves en difficulté d'apprentissage)

4.1.3 La relation avec les stratégies cognitives pour les élèves en difficulté d'apprentissage

Les analyses sur les stratégies cognitives en contexte d'apprentissage par la lecture ont été menées auprès de 1182 élèves. De ce nombre, 136 étaient considérés être en difficulté d'apprentissage alors que 1046 étaient considérés ordinaires. Les analyses multivariées (*Pillai's Trace*) menées sur la composante des stratégies cognitives ne révèlent aucun effet d'interaction significatif entre l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens (forte ou faible) et les types d'élève (en difficulté d'apprentissage ou ordinaires) $F_{(2, 1177)} = 0,229, p = 0,8$.

Toutefois, ces analyses montrent un effet simple significatif relié aux types d'élèves, $F_{(2, 1177)} = 7,032, p < 0,01$, mais, aucun effet simple significatif reliés à l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens $F_{(2, 1177)} = 1,657, p = 0,19$.

Le tableau 20 présente les résultats obtenus aux analyses univariées pour ce qui est de la relation entre l'identification des enseignants à l'évaluation à l'aide d'examens (forte ou faible), les variables de la dimension des stratégies cognitives et les types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage et élèves ordinaires). Ce tableau présente les moyennes, les écarts-types, la valeur de F et le seuil de signification des variables de cette dimension.

Tableau 20 Stratégies cognitives selon l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens et les types d'élèves

Variables	Forte identification à l'évaluation à l'aide d'examens		Faible identification à l'évaluation à l'aide d'examens		Valeur de F et signification		
	Élèves en difficulté d'apprentissage	Élèves ordinaires	Élèves en difficulté d'apprentissage	Élèves ordinaires	Identification à l'évaluation à l'aide d'examens	Élèves	Identification à l'évaluation à l'aide d'examens x Élèves
Lecture	3,19 (0,76)	3,19 (0,51)	3,26 (0,89)	3,27 (0,63)	1,872	0,16	0,001
Encodage et rappel	2,69 (0,94)	2,53 (0,59)	2,85 (1,31)	2,62 (0,79)	3,192	8,376 **	0,274

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

On remarque que les élèves en difficulté d'apprentissage rapportent recourir davantage aux stratégies d'encodage et de rappel que les élèves ordinaires, et ce, peu importe l'identification des enseignants à l'évaluation à l'aide d'examens (voir figure 9).

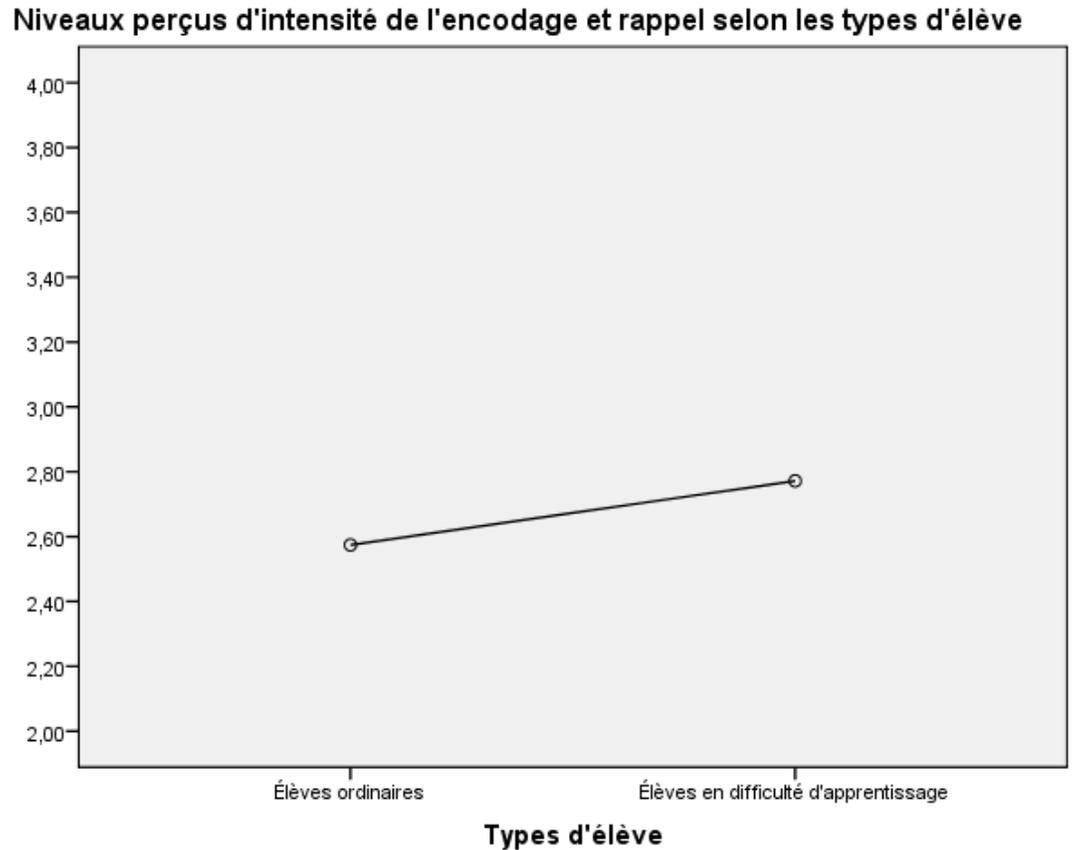


Figure 9 La perception des élèves ordinaires et des élèves en difficulté d'apprentissage de leurs stratégies d'encodage et de rappel

4.2 La discussion

L'objectif visé afin de répondre à la question de recherche de la présente étude consiste à explorer la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens de la fin du primaire et le processus d'apprentissage par la lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage. La discussion des résultats est présentée en lien avec cet objectif de recherche. La relation entre l'évaluation à l'aide d'examens, le processus d'apprentissage par la lecture et les types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage, élèves ordinaires) sera d'abord

discutée, suivie par la relation entre les élèves en difficulté d'apprentissage et le processus d'apprentissage par la lecture et enfin par la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage par la lecture.

4.2.1 La relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage par la lecture pour les élèves en difficulté d'apprentissage

Les résultats ont montré une relation significative entre l'évaluation à l'aide d'examens, le processus d'apprentissage par la lecture et les types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage et élèves ordinaires). Cette relation significative se situe au niveau des exigences de l'activité et elle sera discutée dans la prochaine section, suivie par la discussion sur la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage et les stratégies cognitives pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

4.2.1.1 La relation entre l'évaluation à l'aide d'examens, les exigences de l'activité et les types d'élèves

Les résultats indiquent un effet d'interaction significatif entre les exigences de l'activité, l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens (forte ou faible) et les types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage et élèves ordinaires). Ces résultats ne vont pas dans le même sens que ceux de Chouinard et coll. (2005) qui n'indiquaient aucun effet d'interaction significatif entre les exigences de l'activité et l'évaluation à l'aide d'examens au primaire.

Les élèves en difficulté d'apprentissage interprètent davantage les exigences de l'activité que les élèves ordinaires lorsqu'ils sont exposés à des enseignants qui s'identifient beaucoup à l'évaluation à l'aide d'examens. En lien avec le modèle «Apprendre en lisant», l'élève qui interprète les exigences d'une activité d'apprentissage par la lecture se base sur ses connaissances des exigences habituelles de ce type d'activités afin d'en cibler les attentes (Cartier, 2007). Or, dans un contexte où les enseignants s'identifient beaucoup à l'évaluation à l'aide d'examens, le caractère plus habituel d'une même pratique évaluative

pourrait contribuer à ce que les élèves en difficulté d'apprentissage connaissent mieux les attentes qu'il perçoit de son enseignant. En outre, l'élève moins performant lorsqu'il apprend en lisant est celui qui ne saisit pas les exigences de l'activité d'apprentissage qui sont d'être conscient que cette activité lui demande de lire, de comprendre ce qu'il lit et d'apprendre de sa lecture (Cartier, 2007). Avec un contexte où l'évaluation à l'aide d'examens semble être privilégiée, on pourrait penser que cette pratique évaluative qui vise l'évaluation de l'apprentissage influence l'élève en difficulté d'apprentissage à interpréter les exigences de l'activité comme étant d'obtenir de bonnes notes.

Les élèves en difficulté d'apprentissage recourent moins aux critères généraux d'autoévaluation lorsqu'ils sont exposés à des enseignants qui s'identifient beaucoup à l'évaluation à l'aide d'examens que ceux en difficulté qui sont exposés à des enseignants qui s'identifient peu à l'évaluation à l'aide d'examens. L'évaluation à l'aide d'examens ne semble avoir que peu de relation sur les élèves en difficulté d'apprentissage, mais pas sur les élèves ordinaires. Les élèves en difficulté d'apprentissage auraient moins tendance à croire qu'ils devraient *faire de leur mieux* et *travailler fort* lorsqu'ils sont exposés à des enseignants qui s'identifient beaucoup à l'évaluation à l'aide d'examens que ceux qui sont exposés à des enseignants qui s'identifient peu à l'évaluation à l'aide d'examens. Le fait que cette pratique évaluative contribue à diminuer la motivation de plusieurs élèves (Chouinard et coll., 2005), pourrait expliquer que les élèves en difficulté d'apprentissage se sentent moins disposés à penser à fournir des efforts.

Les élèves en difficulté d'apprentissage recourent davantage aux critères spécifiques d'autoévaluation que les élèves ordinaires lorsqu'ils sont dans un contexte où les enseignants s'identifient peu à l'évaluation à l'aide d'examens. Dans ce contexte, les élèves en difficulté d'apprentissage recouraient à des critères spécifiques d'autoévaluation tels que : *se souvenir des détails et faits importants, trouver des informations qui étaient intéressantes, réussir à avoir une idée générale du sujet*. En lien avec le modèle «Apprendre en lisant», ces critères spécifiques d'autoévaluation serviront à l'élève en difficulté d'apprentissage à contrôler et à autoévaluer son travail et sa performance (Cartier,

2007). Ce résultat est encourageant pour les élèves en difficulté d'apprentissage. En effet, il laisse à penser que les élèves en difficulté d'apprentissage gagnent à évoluer dans un contexte où leurs enseignants s'identifient moins à l'évaluation à l'aide d'examens.

À la lumière de ces résultats, on remarque que l'évaluation à l'aide d'examens aurait une relation avec les exigences de l'activité de l'élève en difficulté d'apprentissage. Cette relation montre que les élèves en difficulté d'apprentissage, sur le plan des critères de performance, auraient avantage à évoluer dans un contexte où leurs enseignants s'identifient peu à l'évaluation à l'aide d'examens.

4.2.1.2 La relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, les stratégies cognitives et les types d'élèves

Les résultats n'ont montré aucun effet d'interaction significatif pour ce qui est de la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens, les types d'élèves et les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage ou les stratégies cognitives.

Deux recherches ont étudié la relation de l'évaluation à l'aide d'examens sur les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (Huang, 2011; Chouinard et coll, 2005). Les résultats de la présente recherche vont dans le même sens que ceux de la recherche de Chouinard et coll. (2005) qui n'ont montré aucune relation significative entre l'évaluation à l'aide d'examens et les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage des élèves du primaire. Toutefois, la recherche de Huang (2011) a montré que les étudiants en difficulté d'apprentissage utilisaient moins de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage lorsqu'ils étaient dans un contexte où il y avait davantage d'évaluation à l'aide d'examens. Cette recherche impliquait des étudiants universitaires alors que la présente étude ciblait les élèves de la fin du primaire. Les étudiants universitaires seraient peut-être plus sensibles à l'influence de l'évaluation à l'aide d'examens que les élèves du primaire. En lien avec le modèle «Apprendre en lisant», l'utilisation des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage permet à l'élève d'atteindre ses objectifs d'apprentissage (Cartier, 2007).

Selon les résultats de cette étude, les élèves en difficulté d'apprentissage ne seraient pas influencer par l'évaluation à l'aide d'examens sur le plan des stratégies d'apprentissage pour l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage.

Quatre recherches ont évalué la relation de l'évaluation à l'aide d'examens sur les stratégies cognitives (Isaksson, 2008; Chouinard et coll., 2005; Huang, 2011; Bjork et Storm, 2011). Les résultats de la recherche de Chouinard et coll. (2005) vont dans le même sens que ceux de la présente étude. Par contre, deux études sur trois (Isaksson, 2008 et Huang, 2011) montrent que l'évaluation à l'aide d'examens aurait un impact négatif sur les stratégies cognitives des étudiants universitaires. La différence entre ces résultats se situerait peut-être au niveau des participants. Les élèves en difficulté de la fin du primaire seraient donc moins influencés par l'évaluation à l'aide d'examens. En lien avec le modèle «Apprendre en lisant», le recours aux stratégies cognitives qui favorisent l'appropriation des connaissances lors de l'apprentissage par la lecture n'aurait aucune relation avec les types d'élèves et l'évaluation à l'aide d'examens.

À la lumière de ces résultats, on remarque que l'évaluation à l'aide d'examens n'aurait pas de relation significative avec les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage et les stratégies cognitives de l'élève en difficulté d'apprentissage. Cela montre que pour ces deux dimensions du processus d'apprentissage par la lecture, les élèves en difficulté d'apprentissage ne seraient pas particulièrement plus influencés par l'identification de leurs enseignants à l'évaluation à l'aide d'examens.

4.2.2 La relation entre les élèves en difficulté d'apprentissage et le processus d'apprentissage par la lecture

Bien qu'aucune relation significative n'ait été montré entre les types d'élèves et les exigences de l'activité, les résultats ont montré une relation significative entre les types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage et élèves ordinaires) et des composantes du processus d'apprentissage par la lecture. Cette relation significative se situe sur

l'engagement périphérique et elle sera discutée dans la prochaine section, suivie par la discussion sur la relation entre les types d'élèves et l'encodage et le rappel.

4.2.2.1 La relation entre les élèves en difficulté d'apprentissage et l'engagement périphérique

Les résultats de la présente étude ont montré que les types d'élèves (ordinaires et en difficulté d'apprentissage) auraient un lien avec l'engagement périphérique. Les élèves ordinaires rapportent un engagement périphérique moindre que les élèves en difficulté d'apprentissage et ce, sans égard à l'identification des enseignants à l'évaluation à l'aide d'examens. De manière plus spécifique, ce résultat montre que les élèves en difficulté d'apprentissage auraient davantage tendance à : *finir le plus vite possible, lire le moins possible, penser juste au moment où le travail sera fini, faire plaisir ou impressionner, travailler avec ses amis* au lieu de s'engager dans la tâche d'apprentissage par la lecture.

Aucune recherche de la recension spécifique ne traitait de cette relation entre les types d'élève et l'engagement périphérique. Le résultat de la présente étude peut toutefois s'expliquer par le fait que les élèves en difficulté d'apprentissage auraient plus de difficulté à rester centré sur une tâche et qu'ils auraient davantage tendance à s'investir ailleurs que sur la tâche proposée. Ce manque de centration sur la tâche pourrait entraîner des difficultés d'apprentissage par la lecture.

En lien avec le modèle «Apprendre en lisant», les stratégies d'apprentissage étant souvent insuffisantes pour permettre à l'élève en difficulté d'apprentissage d'apprendre en lisant de manière stratégique (Cartier, 2007), ces élèves se retrouvent à se désengager de la tâche pour se centrer sur des éléments périphériques à la tâche d'apprentissage par la lecture. Cet engagement périphérique peut contribuer à rendre la tâche d'apprentissage par la lecture encore plus difficile pour ces élèves en difficulté d'apprentissage.

4.2.2.2 La relation entre les élèves en difficulté d'apprentissage et l'encodage et le rappel

Les résultats de la présente étude ont montré que les types d'élèves (ordinaires et en difficulté d'apprentissage) auraient un lien avec les stratégies cognitives d'encodage et de rappel. On remarque que les élèves en difficulté d'apprentissage rapportent recourir davantage aux stratégies d'encodage et de rappel que les élèves ordinaires et ce, sans égard à l'identification des enseignants à l'évaluation à l'aide d'examens. Aucune recherche de la recension spécifique ne traitait de cette relation entre les types d'élèves et les stratégies cognitives telle que l'encodage et le rappel.

De manière plus spécifique, les élèves en difficulté d'apprentissage ont répondu que «souvent», ils *prenaient en note les idées importantes, ils pensaient à ce qu'ils savaient déjà sur le sujet, ils résumaient ce qu'ils lisaient dans leurs mots, ils regroupaient les informations par thèmes ou par sujets*. Encore une fois, ces résultats sont très encourageants pour les élèves en difficulté. Ils vont dans le même sens que ceux de la recherche de Robert (2004) qui montrent que les élèves raccrocheurs en difficulté d'apprentissage rapportent utiliser sensiblement les mêmes stratégies que les élèves qui réussissent mieux. On pourrait expliquer ces résultats par le fait que les élèves en difficulté d'apprentissage ont souvent des suivis orthopédagogiques. Lors de ces rencontres, il est probable que les orthopédagogues enseignent différentes stratégies cognitives aux élèves. Toutefois, ce n'est pas la quantité de stratégies cognitives qui peut différencier les élèves en difficulté d'apprentissage et les élèves ordinaires, mais plutôt la qualité ou la complexité des stratégies utilisées (Robert, 2004). On peut donc se demander si les stratégies cognitives mises en œuvre par les élèves en difficulté d'apprentissage correspondent aux particularités de la situation d'apprentissage par la lecture et si elles permettent de traiter l'information de manière à obtenir la performance attendue (Cartier, 2007).

4.2.3 La relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage par la lecture

Les résultats ont montré une relation significative entre l'évaluation à l'aide d'examens et le processus d'apprentissage par la lecture. Cette relation significative se situe sur les critères généraux et les critères spécifiques d'autoévaluation et elle sera discutée dans la prochaine section, suivie par la discussion sur la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et la stratégie d'autorégulation de l'apprentissage de contrôle.

4.2.3.1 La relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et les critères généraux et les critères spécifiques d'autoévaluation

Les résultats de la présente étude ont montré que l'évaluation à l'aide d'examens aurait un lien avec les exigences de l'activité. Ce lien se situe sur les critères généraux et spécifiques d'autoévaluation. Les élèves en difficulté d'apprentissage, tout comme les élèves ordinaires, mentionnent moins se référer aux critères généraux et aux critères spécifique d'autoévaluation lors de l'apprentissage par la lecture lorsque leurs enseignants s'identifient beaucoup à l'évaluation à l'aide d'examens.

La recherche de Chouinard et coll. (2005), dans laquelle s'inscrivait la présente étude, est la seule recherche qui portait sur l'impact de l'évaluation à l'aide d'examens sur l'interprétation des exigences de l'activité. Chouinard et ses collaborateurs (2005) ont analysé l'impact d'approches évaluatives sur l'ensemble des élèves, sans prendre en compte leurs caractéristiques personnelles, tel qu'éprouver des difficultés d'apprentissage. Leur analyse n'a montré aucun effet significatif entre les types d'approches évaluatives (unimodale et multimodale) et la perception des exigences de l'activité chez les élèves du primaire. La présente étude a été réalisée à partir de la collecte de donnée de cette recherche en proposant, cette fois, une analyse de sous-groupes d'élèves plutôt qu'une analyse globale. Les résultats montrent que les élèves ordinaires et ceux qui ont une difficulté d'apprentissage, interprètent différemment les exigences de l'activité, selon qu'ils sont dans

un contexte où leurs enseignants s'identifient peu ou beaucoup à l'évaluation à l'aide d'examens.

En lien avec le modèle «Apprendre en lisant», ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que l'évaluation à l'aide d'examens est une pratique évaluative qui ne favorise pas la motivation chez l'élève (Perrenoud, 1998). De plus, les élèves en difficulté d'apprentissage ont tendance à ne pas mobiliser leurs connaissances antérieures (Bos et Anders, 1988). Les élèves devraient pouvoir être motivés et mobiliser leurs connaissances antérieures pour interpréter les exigences de l'activité en établissant des critères généraux et spécifiques d'autoévaluation. Dans ce contexte, où les enseignants s'identifient beaucoup à l'évaluation à l'aide d'examens, les élèves en difficulté d'apprentissage pourraient éprouver plus de difficulté à interpréter les exigences d'une activité lors de l'apprentissage par la lecture parce qu'ils sont moins motivés ou parce qu'ils possèdent un bagage de connaissances antérieures plus restreint.

Ces résultats pourraient s'expliquer aussi par l'hypothèse suivante: dans un contexte où les enseignants s'identifient moins à l'évaluation à l'aide d'examens, on peut déduire qu'ils ont mis en œuvre d'autres pratiques pour évaluer leurs élèves. Dans ce contexte, il est permis de penser que ces élèves sont confrontés à une plus grande variété de pratiques évaluatives. En lien avec le modèle «Apprendre en lisant», les élèves ordinaires pourraient avoir une meilleure compréhension des exigences variées reliées aux différentes pratiques évaluatives que les élèves en difficulté d'apprentissage. Ces derniers seraient susceptibles d'éprouver plus de difficultés à interpréter les exigences de l'activité dans un contexte où les évaluations sont changeantes. Une autre explication à ces résultats réside dans le fait que l'évaluation à l'aide d'examens est un type d'évaluation qui favorise le développement de stratégies qui contribuent à une vision d'excellence, de performance (Perrenoud, 1998). Les élèves en difficulté d'apprentissage auraient donc tendance à se référer aux critères généraux d'autoévaluation en visant un but de performance.

Ces résultats pourraient même expliquer les difficultés éprouvées par les élèves en difficulté d'apprentissage. En effet, si les élèves en difficulté d'apprentissage interprètent

moins les exigences de l'activité, ils sont moins susceptibles de choisir et de mettre en œuvre les stratégies d'apprentissages pertinentes à une situation d'apprentissage par la lecture réussie.

À la lumière de ces résultats, on remarque que l'évaluation à l'aide d'examens influence négativement la perception des exigences de l'activité d'apprentissage par la lecture des élèves et ce, sans égard à leur difficulté d'apprentissage. Par contre, les élèves en difficulté d'apprentissage risquent d'être davantage défavorisés par une forte identification à l'évaluation à l'aide d'examens de son enseignant par rapport à un élève ordinaire.

4.2.3.2 La relation entre l'évaluation à l'aide d'examens et la stratégie d'autorégulation de contrôle

Les résultats de la présente étude montrent que l'évaluation à l'aide d'examens aurait une relation avec les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage de contrôle, mais que cette relation est indifférenciée entre les types d'élèves (ordinaires et en difficulté d'apprentissage).

Pour les enseignants qui mentionnent s'identifier moins à l'évaluation à l'aide d'examens, leurs élèves rapportent se référer davantage à la stratégie d'autorégulation de l'apprentissage de contrôle que les élèves des enseignants qui s'identifient davantage à l'évaluation à l'aide d'examens.

Ces résultats ne concordent pas avec ceux de deux autres recherches portant sur l'impact de l'évaluation à l'aide d'examens sur les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (Huang, 2011; Chouinard et coll., 2005). La recherche de Chouinard et coll. (2005), qui impliquait des élèves du primaire et du secondaire n'a montré aucune relation significative entre l'évaluation à l'aide d'examens et les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage des élèves du primaire. La recherche de Huang (2011), qui impliquait des étudiants universitaires, a montré que les étudiants les moins doués auraient moins eu recours aux stratégies d'autorégulation de l'apprentissage.

La stratégie d'autorégulation de contrôle demande par exemple à l'élève de : *vérifier à l'occasion s'il travaille bien, de revoir les consignes pour être sûr qu'il fait ce qui est demandé, de vérifier ce qu'il retient de sa lecture, de vérifier si son apprentissage avance bien*. Cette stratégie d'autorégulation de l'apprentissage est très importante, car le jugement de l'élève au regard de ses progrès (stratégies de contrôle) lui permet de s'ajuster et de travailler dans des conditions optimales de réussite (Cartier, 2007; Robert, 2004).

Ce résultat peut s'expliquer par le fait que l'évaluation à l'aide d'examens accorde une place restreinte à la participation de l'élève à la démarche évaluative (Paris et Ayres, 2000). Ce rôle plus passif attendu des élèves face à leur évaluation ne les prédisposerait pas à autoréguler leur processus d'apprentissage par la lecture. En lien avec le modèle «Apprendre en lisant», cette passivité ne leur ne permettrait peut-être pas de développer leur autonomie et donc, ils auraient moins tendance à recourir aux stratégies d'autorégulation de l'apprentissage tel que le contrôle.

Enfin, on remarque que l'évaluation à l'aide d'examens influence négativement le recours aux stratégies d'autorégulation de l'apprentissage de contrôle, et ce, sans égard à leur difficulté d'apprentissage. Les élèves en difficulté d'apprentissage risquent d'être davantage défavorisés par une forte identification à l'évaluation à l'aide d'examens de son enseignant par rapport à un élève ordinaire, puisqu'ils auront moins recours à la stratégie d'autorégulation de l'apprentissage de contrôle.

Conclusion

L'objectif de recherche de cette étude était d'explorer la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens d'enseignants de la fin du primaire et l'apprentissage par la lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage. Les deux sous-objectifs étaient de comparer la relation entre les deux types d'élèves (élèves ordinaires et élèves en difficulté d'apprentissage) et le processus d'apprentissage par la lecture et de comparer la relation entre les niveaux d'identification d'évaluation à l'aide d'examens des enseignants et le processus d'apprentissage par la lecture.

Les données analysées dans cette étude provenaient d'une recherche menée en 2003-2004 par Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier et Plante (2005) qui s'intitule: «L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaire dans le contexte du passage du primaire au secondaire» (Chouinard et coll., 2005).

Cent six enseignants et leurs élèves ont accepté de faire partie de l'étude. Le sous-groupe des élèves en difficulté d'apprentissage était constitué de 136 élèves, et de 1043 élèves ordinaires. Deux questionnaires auto-déclarés ont été utilisés pour la collecte de données : Le *Questionnaire sur les approches évaluatives* (Chouinard et coll., 2005) a été utilisé auprès des enseignants et le questionnaire sur l'apprentissage par la lecture: *Lire pour apprendre* de Cartier et Butler (version 2004) a été utilisée auprès des élèves. Une analyse multivariée de la variance (MANOVA) à deux niveaux (2x2) a été réalisée.

Les résultats indiquent un effet d'interaction significatif entre l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens (forte ou faible) et les types d'élèves (élèves en difficulté d'apprentissage et élèves ordinaires). Les élèves en difficulté d'apprentissage interprètent davantage les exigences de l'activité que les élèves ordinaires lorsqu'ils sont dans ce contexte. Alors que pour les élèves ordinaires, l'identification à l'évaluation à l'aide d'examens de leurs enseignants n'a aucune relation avec leurs recours aux critères généraux d'autoévaluation, les élèves en difficulté d'apprentissage recourent moins aux critères généraux d'autoévaluation lorsqu'ils sont exposés à des enseignants qui s'identifient

beaucoup à l'évaluation à l'aide d'examens. Les élèves en difficulté d'apprentissage recourent davantage aux critères spécifiques d'autoévaluation que les élèves ordinaires lorsqu'ils sont dans ce contexte. On remarque que pour les enseignants qui s'identifient moins à l'évaluation à l'aide d'examens, leurs élèves rapportent se référer davantage aux critères généraux d'autoévaluation que les élèves des enseignants qui mentionnent s'identifier davantage à l'évaluation à l'aide d'examens. On peut aussi constater que pour les enseignants qui s'identifient moins à l'évaluation à l'aide d'examens, leurs élèves rapportent se référer davantage aux critères spécifiques d'autoévaluation que les élèves des enseignants qui s'identifient davantage à l'évaluation à l'aide d'examens.

Les résultats montre que pour les enseignants qui s'identifient moins à l'évaluation à l'aide d'examens, leurs élèves rapportent se référer davantage à la stratégie d'autorégulation de l'apprentissage de contrôle que les élèves des enseignants qui s'identifient davantage à l'évaluation à l'aide d'examens. On peut aussi observer que les élèves ordinaires rapportent un engagement périphérique moindre que les élèves en difficulté d'apprentissage, et ce, sans égard à l'identification des enseignants à l'évaluation à l'aide d'examens. On remarque aussi que les élèves en difficulté d'apprentissage rapportent recourir davantage aux stratégies d'encodage et de rappel que les élèves ordinaires et ce, peu importe l'identification des enseignants à l'évaluation à l'aide d'examens.

Les limites de cette étude se situent au niveau des choix méthodologiques. Le choix du questionnaire comme outil de collecte de données n'a pas permis de trianguler les affirmations des participants à d'autres moyens de collecte de données comme l'observation en classe ou l'entrevue. L'observation en classe aurait pu par exemple permettre de mieux juger des pratiques évaluatives réellement mises en place par les enseignants et les comportements d'apprentissage par la lecture. De plus, en ce qui a trait à la constitution de la variable du type d'élèves, les élèves en difficulté d'apprentissage qui avaient un an ou plus que leurs compagnons de classe, n'éprouvaient pas nécessairement de difficulté à apprendre en lisant. Enfin, le choix de recourir à une analyse multivariée de la

variance (MANOVA) peut aussi constituer une limite pour cette étude. Plutôt que de choisir de travailler avec des variables catégorielles, le fait de travailler avec des variables continues aurait pu permettre de réaliser une analyse de régression multiple. Cette analyse aurait pu permettre d'estimer l'effet d'une variable sur une autre.

Sur le plan théorique, cette étude contribue à l'avancement des connaissances sur les pratiques évaluatives et leur relation avec l'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage. Cette étude permet également d'apporter davantage de connaissances en relation avec le modèle «Apprendre en lisant». En plus de l'activité d'apprentissage qui influence le processus d'apprentissage par la lecture, les pratiques évaluatives, comme l'évaluation à l'aide d'examens ont aussi leur influence.

Sur le plan empirique, cette recherche aura permis de constater que les pratiques évaluatives ne sont pas neutres et qu'elles peuvent avoir une relation significative sur l'apprentissage par la lecture des élèves. En effet, la recension des écrits avaient permis de constater le peu d'études sur le sujet. Menée auprès d'un échantillon d'élèves et d'enseignants importants, cette étude permet de soutenir un domaine de recherche peu exploré.

Sur le plan pédagogique, les enseignants pourraient tenir compte des résultats de cette étude dans leur choix des pratiques évaluatives qu'ils mettront en place. Par exemple, un enseignant soucieux de voir ses élèves améliorer leur mise en œuvre de leurs stratégies d'autorégulation de l'apprentissage de contrôle pourrait défavoriser une pratique évaluative telle que l'évaluation à l'aide d'examens.

Enfin, la présente étude fait ressortir l'importance de continuer les recherches afin d'approfondir les connaissances dans le domaine de l'apprentissage par la lecture, mais aussi en ce qui concerne les pratiques évaluatives et leurs relations avec l'apprentissage par la lecture. Ainsi, ces recherches contribueront à aider les enseignants et les chercheurs à mieux cibler les pratiques évaluatives qui favorisent l'apprentissage par la lecture, plus particulièrement chez les élèves en difficulté d'apprentissage.

Bibliographie

- Adant, D. (2009). *Compréhension en lecture: portraits d'élèves en difficulté d'apprentissage du début du secondaire*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université de Montréal.
- Agarwal, P. K., Roediger III, H. L., McDaniel, M. A., & McDermott, K. B. (2010). Improving Student Learning through the Use of Classroom Quizzes: Three Years of Evidence from the Columbia Middle School Project. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple Regression: Testing and interpreting interactions*. SAGE Publications, Inc
- Allal, L. (1993). Text Transformations as an Indicator of Self-Regulation in Writing. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA, April 12-12, 1993)
- Angers, M. (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des Sciences Humaines*. Anjou: Les Éditions CEC.
- Ansalone, G. (2010). *Exploring unequal achievement in the schools: The social construction of failure*. Lexington Books.
- AQETA. (2002). Définition nationale des troubles d'apprentissage. Repéré à <http://www.aqeta.qc.ca/francais/generale/definit.htm>
- Armbruster, B. B., Echols, & Brown. (1983). The Role of Metacognition in Reading to Learn: A Developmental Perspective *Reading Education report no. 40*.
- Ballard, L. (1992). Portfolios and Self-Assessment. *English journal*, 81(2), 46-48.
- Baniabdelrahman, A. A. (2010). The effect of the use of self-assessment on EFL students' performance in reading comprehension in English. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 14(2).
- Banks, S. (2009). *Classroom assessment, issues and practices*. Waveland Press Inc.
- Barton, M. L. (1997). Addressing the literacy crisis: Teaching reading in the content areas. *Nassp Bulletin*, 81(587), 22-30.

- Beck, I. L., McKeown, M., G., Sandora, C., Kucan, L., & Worthy, J. (1996). Questioning the Author: A Yearlong Classroom Implementation to Engage Students with Text. *The Elementary School Journal* 96(4), 385-414.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Bjork, E. L., & Storm, B. C. (2011). Retrieval experience as a modifier of future encoding: another test effect. *J Exp Psychol Learn Mem Cogn*, 37(5), 1113-1124.
- Blanchet, A. (2010). La réforme à l'épreuve de l'évaluation dans le canton de Vaud. *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible*, 79-111. Éditions Peter Lang international.
- Bloom, B. S. e. c. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. Éditions McGraw-Hill.
- Bos, C. S., & Anders, P. L. (1988). Developing higher level thinking skills through interactive teaching. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 4(4), 259-274.
- Bos, C. S., & Anders, P. L. (1992). A theory-driven interactive instructional model for text comprehension and content learning. Dans Springler-Verlag (dir.), *Contemporary intervention research in learning disabilities: an international perspective* (p. 81-85). New York.
- Bradshaw, J. (2002). Child Poverty and Child Outcomes. *Children and society*, 16(2), 131-140.
- Brown, S., Rust, C. et Gibbs, G. (1994). Involving students in the assessment process (*Strategies for diversifying assesment in higher education*. Oxford: Oxford centre for staff development.
- Burdon, P. C., Flowers, J. D., & Manchak, S. C. (2011). Impact of Students' Self-Assessment and Creation of Personal Learning Targets on Reading Comprehension and Attitudes in Elementary Schools. *Online Submission*.
- Bussière, P., Knighton, T., & Pennock, D. (2010). À la hauteur: Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE: Ottawa: Ministère de l'Industrie. En ligne. <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-590-x/81-590-x2007001-fra.htm>

- Butler, D., & Cartier, S. (2004). Promoting effective task interpretation as an important work habit: A key to successful teaching and learning. *The Teachers College Record*, 106(9), 1729-1758.
- Cameron, R. J. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behavior which encourage effective teaching and learning. *School psychology review*, 27(1), 33-44.
- Cartier, S., & Viau, R. (1998). Quatorze principes pour une réforme scolaire centrée sur l'apprenant et sur l'apprenante selon l'Association Américaine de Psychologie. *Site de l'adaptation scolaire et sociale de langue française dans la thématique Difficultés d'apprentissage*.
- Cartier, S., Viau, R., & Gagné, A. (2001). *Analyse des écrits scientifiques et professionnels traitant de l'apprentissage par la lecture d'élèves du secondaire qui ont des difficultés d'apprentissage*. Montréal: Université de Montréal.
- Cartier, S. C. (2000). Cadre conceptuel d'analyse de la situation d'apprentissage par la lecture et des difficultés éprouvées par les étudiants. *Res academica*, 18(1-2), 91-104.
- Cartier, S. C. (2003). Apprendre en lisant à l'école: intervenir auprès d'élèves du secondaire qui éprouvent des difficultés d'apprentissage : *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* (p. 157-180). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une classe de cheminement particulier de formation en première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant, au primaire et au secondaire, mieux comprendre et mieux intervenir*. Montréal : Les Éditions CEC
- Cartier, S. C., & Robert, J. (2003). Difficultés à apprendre en lisant à l'école: caractéristiques des textes et leur utilisation dans différents domaines d'apprentissage. Rapport interne no.7. Montréal: Université de Montréal.
- Chan, L. K. S. (1994). Relationship of Motivation, Strategic Learning, and Reading Achievement in Grades 5, 7, and 9. *Journal of Experimental Education*, 62(4), 319-339.

- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., & Plante, I. (2005). L'effet des différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire et du secondaire: Rapport de recherche remis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- Cohen, J., Cohen, P., Aiken, L. S., & West, S. G. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. (3^e éd.). Lawrence Erlbaum Associates, inc.
- Corno, L. (1994). Implicit Teachings and Self-Regulated Learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8, 1994).
- Craig, M. T., & Yore, L. D. (1996). Middle School Students' Awareness of Strategies for Resolving Comprehension Difficulties in Science Reading. *Journal of research and development in Education*, 29(4), 226-239.
- Crooks, T. J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Crosnoe, R., Mistry, R. S., & Elder, G. H. (2002). Economic Disadvantage, Family Dynamics, and Adolescent Enrollment in Higher Education. *Journal of Marriage and Family* 64(3), 690-702.
- Cunningham, P. M., & Allington, R. L. (2007). *Classrooms That Work: They Can All Read and Write*. (4^e éd.). Allyn & Bacon.
- Darden, E. C. (2003). The race challenge. *American school board journal*, 34-38.
- Davey, B. (1988). How do classroom teachers use their textbooks? *Journal of Reading*, 31(4), 340-345.
- Debeurme, G. (2006). Difficultés d'apprentissage en écriture. [http :
www.adaptationscolaire.org.themes/diec/presdiec.htm](http://www.adaptationscolaire.org/themes/diec/presdiec.htm).
- Delvolvé, N. (2010). *Stop à l'échec scolaire: l'ergonomie au secours des élèves*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 164 p.
- Despinoy, M. (2004). *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire*. Paris : Dunod.

- Dochy, F. (2005). *Learning lasting for life and assessment: how far did we progress?* Communication présentée Conférence, Nicosia, Cyprus, 23 August. Available online at: <http://www.earli.org>.
- Doré, L., Michaud, N., & Mukarugagi (2002). *Le portfolio. Évaluer pour apprendre*. Montréal: Chenelière. McGraw-Hill.
- Durand, M. J., & Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal: Les éditions Marcel Didier HMH.
- Fletcher, J. M., Morris, R. D., & Lyon, G. R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: An integrative approach. . Dans H. L. Swanson (dir.), *Assessment of learning disabilities* (p. 31-56). New York: Guilford Press.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with learning disabilities: a research synthesis. *Journal of learning disabilities*, 40(3), 210-225.
- Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (2005). *Applying educational research*. Longman.
- Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2003). *Educational research, an introduction* (7^e éd.). Allyn and Bacon.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. Dans D.H.Schunk & B.J.Zimmerman (dir.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. (3^e éd.). Bruxelles: De Boeck ; Montréal: Gaëtan Morin.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 304-315. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.08.007
- Gordon, M. C. M. (2010). The Impact of Nontraditional Classroom Assessment on Retention of Information in an Introductory Psychology Course. *ProQuest LLC*.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal: Les éditions de la Chenelière inc.

- Guillon, C. (2004). *Les évaluations scolaires*. Besançon : Paris; Scérén CRDP Franche-Comté : Hachette éducation.
- Hadji, C. (1997). Évaluation et éthique. Pour une évaluation «valuative» *Pédagogie collégiale*, 11(1), 14-17.
- Horton, S. V., & Lovitt, T. C. (1994). A Comparison of Two Methods of Administering Group Reading Inventories to Diverse Learners: Computer versus Pencil and Paper. *Remedial and Special Education*, 15(6), 378-390.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (Traduit par V. Y. Y. B. M. Rogier, 6^e éd.). De Boeck.
- Huang, S. C. (2011). Convergent vs. divergent assessment: Impact on college EFL students' motivation and self-regulated learning strategies. *Language Testing*, 28(2), 251-271.
- Hudson, P., Lignugaris-Kraft, B., & Miller, T. (1993). Using content enhancements to improve the performance of adolescents with learning disabilities in content classes. *Learning Disabilities Research & Practice*.
- INSPQ (2004). *État de situation sur le syndrome d'alcoolisation foetale au Québec*. Québec: Direction développement des individus et des communautés.
- Isaksson, S. (2008). Assess as You Go: The Effect of Continuous Assessment on Student Learning during a Short Course in Archaeology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(1), 1-7.
- Kozminsky, E., & Kozminsky, L. (2001). How Do General Knowledge and Reading Strategies Ability Relate to Reading Comprehension of High School Students at Different Educational Levels? . *Journal of Research in Reading*, 24(2), 187-204.
- Lafontaine, D. (2003). *Comment apprendre à comprendre?* Communication présentée à la Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire tenue les 4 et 5 décembre 2003. Repéré à <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/c-En-parle06.asp>
- Lafortune, L., & Dubé, G. (2004). Métacognition et communication. Deux processus en interrelation. *Vie pédagogique*, 131(avril-mai), 47-50.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2^e éd.). Montréal: Beauchemin.

- Landry, F. (1987). *Vocabulaire de la reconnaissance des acquis* (2^e éd.). Montréal: Études et réflexions (Fédération des CEGEP. Secteur Développement et communication) ; doc. no 9
- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120(septembre-octobre), 15-19.
- Legendre, R. (Dir.) (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. (3^e éd.). Montréal: Guérin.
- Louis, J.-M., & Ramond, F. (2009). *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*. Dunod éditions.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages, théorie et pratiques*. Québec: Études vivantes.
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe: théorie et pratique*. Laval: Beauchemin.
- MacCallum, R. C., Zhang, S., Preacher, K. J., & Rucker, D. D. (2002). On the practice of dichotomization of quantitative variables. *Psychological Methods*, 7(1), 19-40.
- Martel, V., & Lévesque, J. (2009). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: portrait des pratiques pédagogiques d'enseignements du Québec. Lévis: Université du Québec à Rimouski.
- Martinez, J.-P., Institut libre Marie Haps., Université du Québec à Montréal. Groupe lire, & Université de Bordeaux II. Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation (2008). *La prévention de l'échec scolaire : une notion à redéfinir*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Meeus, W., Van Petegem, P., & Meijer, J. (2008). Stimulating independent learning: a quasi-experimental study on portfolio. *Educational Studies*, 34(5), 469-481.
- Meijer, W. A. J. (2001). Learning by Passion: The Literary Arts Tradition and the Mass Media. *Interchange: A Quarterly Review of Education*, 32(4), 331-347.
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec: Sainte-Foy.

- MELS (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Gouvernement du Québec. MELS (2011). *Pourcentage d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), selon le code de difficulté, primaire seulement, années scolaires 2006-2007 à 2010-2011P*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Sainte-Foy: Gouvernement du Québec.
- Loi sur l'instruction publique, article 36 (2002).
- MEQ (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Sainte-Foy: Gouvernement du Québec.
- Meyer, E., Abrami, P. C., Wade, A., Aslan, O., & Deault, L. (2009). Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePearl. *Computers and Education, 55*, 84-91.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Mottier-Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développement, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation, 31*(3), 5-34.
- Nicol, D. (2009). Assessment for Learner Self-Regulation: Enhancing Achievement in the First Year Using Learning Technologies. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 34*(3), 335-352.
- Paris, S., & Ayres, L. (2000). *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant* Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology, 90*(4), 715.
- Perry, N. E. (2004). Using Self-Regulated Learning to Accommodate Differences amongst Students in Classrooms. *Exceptionality Education Canada, 14*(2&3), 65-87.

- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist, 37*, 5-15.
- Perry, N. E., & Winne, P. H. (2006). Learning from Learning Kits: gStudy Traces of Students' Self-Regulated Engagements with Computerized Content. *Educational Psychology Review, 18*(3), 211-228.
- Peeverly, S., & Wood, R. (2001). The effects of adjunct questions and rétroaction on improving the reading comprehension skills of learning-disabled adolescents. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 25-43.
- Pierre, R. (1992). La compréhension de textes écrits face au rehaussement des standards de littératie. *Scientia paedagogica experimentalis, XXIX*(I), 3-21.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec: de la maternelle à l'université*. Montréal Chenelière-éducation.
- Ratekin, N., Simpson, Alvermann, & Dishner. (1985). Why Teachers Resist Content Reading Instruction? *Journal of Reading, 28*(5), 432-437.
- Reis, H. T., & Judd, C. M. (2000). *Handbook of research methods in social and personality psychology* New York: Cambridge University Press.
- Rémond, M. (2003). *De l'analyse des difficultés de compréhension à un enseignement explicite de la compréhension au cycle 3* Communication présentée Conférence donnée le 25 avril 2003. En ligne: <http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-explicite-imp.htm>.
- Ritzhaupt, A. D., & Kealy, W. A. (2010). Assessment Certitude as a Feedback Strategy for Learners' Constructed Responses. *Journal of Educational Computing Research, 43*(1), 25-45. doi: 10.2190/EC.43.1.c
- Robert, J. (2004). *Lire pour apprendre: stratégies d'apprentissage d'élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs*. Mémoire de maîtrise: Université de Montréal.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction support à l'apprentissage. *Revue du conseil québécois de la formation à distance, 45-74*.

- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. (2e éd. actualisée. ° éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Rohrman, S. T. (2011). *The Impact of Practice Test-Taking on NJ ASK 3, 4, and 5 Language Arts Scores*. ERIC.
- Roll, I., Aleven, V., McLaren, B. M., & Koedinger, K. R. (2011). Improving students' help-seeking skills using metacognitive feedback in an intelligent tutoring system. *Learning and Instruction, 21*(2), 267-280. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.07.004
- Royer, É. (2010). *Leçons d'éléphants: pour la réussite des garçons à l'école*. Québec : École et comportement.
- Royer, É. (2012). *La réussite scolaire: Chroniques d'un passionné*. Québec: École et comportement.
- Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30*(3), 231-240.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire, 2e édition*. Gaëtan Morin.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J., & Royer, É. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Sarwar, G. S., & Trumpower, D. L. (2010). Effectiveness of Structural Feedback Provided by Pathfinder Networks. *Journal of Educational Computing Research, 43*(1), 7-24.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal: ERPI.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. (2e éd.). Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Shute, V. J., & Becker, B. J. (2010). *Innovative assessment for the 21st century: Supporting educational needs*. Springer.
- Stetson, E. G., & Williams, R. P. (1992). Learning from Social Studies Textbooks: Why Some Students Succeed and Others Fail. *Journal of Reading, 36*(1), 22-30.

- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2006). *Classroom assessment for student learning: Doing it right, using it well*. Portland, or: Assessment Training Institute.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn : integrating theory and practice* (4^e éd.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Takacs, J. A. (2010). Using Formative Assessment in Professional Learning Communities to Advance Teaching and Learning. *ProQuest LLC*.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative: comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Armand Colin.
- Tardif, J., & Pesseau, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord: un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents *Revue française de pédagogie, janvier-février-mars*(130), 89-105.
- Taylor, A., & Watson, S. B. (2000). The Effect of Traditional Classroom Assessment on Science Learning and Understanding of the Processes of Science. *Journal of Elementary Science Education, 12*(1), 19-32.
- Tian, X. (2007). Do assessment methods matter? A sensitivity test. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(4), 387-401. doi: 10.1080/02602930600898460
- Tousignant, R., Laurier, M., & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. (3e éd.^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin.
- Van den Boom, G., Paas, F., & Van Merriënboer, J. J. G. (2007). Effects of Elicited Reflections Combined with Tutor or Peer Rétroaction on Self-Regulated Learning and Learning Outcomes. *Learning and Instruction, 17*(5), 532-548.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). Montréal: De Boeck Université.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture: Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Chouinard, R., & Cartier, S. C. (2003). Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire. Montréal: Université de Montréal.

- Vaughn, S., & Bos, C. S. (2012). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. (8th^e éd.). Boston, Mass. Montréal : Pearson.
- Vauras, M. (1991). *Text Learnig Strategies in school-aged students* Helsinki: Academia Scientarum Fennica.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : Éditions du nouveau pédagogique. ERPI.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. (2e éd.^e éd.). Montréal: G. Morin.
- Wagner, L., & Lilly, D. H. (1999). Asking the Experts: Engaging Students in Self-Assessment and Goal Setting through the Use of Portfolios. *Diagnostique*, 25(1), 31-43.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. *Handbook of research on teaching*, 315-327.
- Weiss, J. (2010). Les relations de la famille et de l'école dans le cadre de l'évaluation *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible*, 187-202.
- Westwood, P. (2004). *Learning and Learning Difficulties: A Handbook for Teachers*. David Fulton.
- Westwood, P. (2008). *What Teachers Need to Know about Reading and Writing Difficulties*. Aust Council for Ed Research.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Blass Publishers.
- Xiao, Y., & Lucking, R. (2008). The impact of two types of peer assessment on students performance and satisfaction within a Wiki environment. *Internet and higher education*, 11, 186-193.
- Xie, Y., Ke, F., & Sharma, P. (2008). The effect of peer feedback for blogging on college student's reflective learning processes. *Internet and higher education*, 11(1), 18-25.
- Yore, L. D. (1991). Secondary science teacher's attitude toward and beliefs about science reading and science textbooks. *Journal of research in Science teaching*, 28(2), 55-72.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

rapport-Gratuit.com

