

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

L'évaluation de la compétence à lire et apprécier des textes variés en français au secondaire

Chercheur principal
Érick Falardeau, Université Laval

Co-chercheur(s)
Frédéric Guay, Université Laval
Pierre Valois, Université Laval

Établissement gestionnaire de la subvention
Université Laval

Numéro du projet de recherche
2009-PE-130900

Titre de l'Action concertée
Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

RAPPORT SCIENTIFIQUE INTÉGRAL

IDENTIFICATION

Nom des chercheurs : Érick Falardeau, Université Laval

Frédéric Guay, Université Laval

Pierre Valois, Université Laval

Établissement gestionnaire de la subvention : Université Laval

Titre du projet de recherche : L'évaluation de la compétence à lire et apprécier des
textes variés en français au secondaire

Numéro du projet : 2009-PE-130900

Actions concertées : Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

Partenaire de l'action concertée : Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport

PARTIE A- Contexte de la recherche

1. Problématique :

1.1 L'évaluation de la lecture et son apprentissage

De nombreux chercheurs ont lié l'apprentissage de la lecture (*cf.* Giasson, 1995b pour une synthèse) à une évaluation continue, fréquente et explicite. Selon Régine Pierre, un modèle pédagogique interactif, basé sur l'enseignement explicite de connaissances et de stratégies de lecture, ainsi que sur le développement de l'autonomie de l'élève « suppose que l'évaluation soit intégrée aux différentes phases du scénario comme instrument de planification et de gestion de l'enseignement » (1994, p. 289-290). L'évaluation devient alors partie prenante du processus d'apprentissage et de motivation et requiert des outils clairs, qui n'ont pas pour seule fin l'évaluation certificative, c'est-à-dire qui prend la forme d'une note marquant la réussite ou l'échec. Elle doit alors être « multidimensionnelle », prendre en considération différents aspects de la lecture comme l'intérêt, la motivation, le développement métacognitif, ainsi que les stratégies liées aux différents processus de lecture : de la compréhension des mots et des phrases jusqu'à celle des textes et de leurs liens avec le monde. Une telle évaluation multifactorielle ne s'intéresse pas aux seuls symptômes des échecs des élèves, mais à leurs réussites et surtout aux causes de leurs problèmes de compréhension et de motivation en lecture. Il s'agit alors d'accompagner les élèves dans une démarche d'évaluation formative et d'autorégulation continue qui met en lumière les causes de leurs difficultés en lecture, l'objectif étant toujours de les rendre efficaces dans leur autoévaluation et dans leur autorégulation.

1.2 Les grilles d'évaluation

Si le programme ne propose aucun outil d'évaluation, le MÉLS¹ a instauré un *Cadre de référence* (MÉLS, 2006a) de même que des *Échelles des niveaux de compétence* (MÉLS, 2006b, 2007a) pour l'évaluation des apprentissages au secondaire. Ces documents officiels ne fournissent toutefois des repères que pour l'évaluation globale. Plus précisément, l'outil proposé pour l'évaluation globale de la compétence à lire et apprécier présente une échelle à cinq niveaux à l'intérieur desquels toutes les composantes de la compétence sont articulées. Pour l'évaluation descriptive en cours d'apprentissage orientée vers le développement de la compétence et de l'autonomie en lecture, le *Cadre de référence* renvoie les enseignants et les commissions scolaires aux critères d'évaluation du Programme de formation (MÉLS, 2006a, p. 21). Or ces critères d'évaluation sont définis de façon trop globale pour permettre l'élaboration d'outils efficaces pouvant favoriser l'autorégulation des élèves en lecture : « Compréhension des éléments significatifs d'un ou de plusieurs textes; Interprétation fondée d'un ou de plusieurs textes; Justification pertinente des réactions à un ou plusieurs textes; Jugement critique et fondé sur divers textes ou œuvres à partir de critères; Recours à des stratégies de lecture appropriées. » (MÉLS, 2003, p. 101)

2. Question et hypothèse de recherche

Pour qu'un élève consolide sa compétence à lire et apprécier et maîtrise² tous les processus qu'elle implique, il doit disposer d'outils qui proposent un découpage clair des différentes composantes de la compétence. Ces descriptions lui permettront de renforcer son contrôle sur ses processus de lecture et, ultimement, faciliteront l'évaluation de ses

¹ En 2006, le ministère de l'Éducation (MÉQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS).

² Ce texte adopte l'orthographe rectifié.

performances. Or, cette évaluation ne doit pas être effectuée uniquement au terme de l'apprentissage ni seulement envisagée du point de vue de la note, c'est-à-dire de la réussite ou de l'échec. En effet, de nombreux chercheurs ont lié l'apprentissage de la lecture à une évaluation formative continue, fréquente et explicite. Ainsi, évaluer la compréhension en lecture, par exemple, s'inscrit aussi - et surtout, dirions-nous - au cœur du processus d'apprentissage. Dans cette optique, l'évaluation devient partie prenante de ce processus et requiert des outils clairs, qui accroissent le contrôle de l'élève sur ses tâches de lecture.

Ainsi, notre recherche vise essentiellement à répondre à la question suivante : comment construire des outils d'enseignement et d'évaluation pour clarifier les composantes de la compétence à lire et apprécier des textes variés en français au premier cycle du secondaire?

3. Objectifs poursuivis :

À la lumière des problèmes liés à la définition de la compétence en lecture, à la progression des apprentissages et à leur évaluation, nous nous sommes donné comme objectif de recherche de concevoir et valider deux outils d'évaluation portant sur les processus de lecture : un premier, d'ordre sommatif, pour aider les enseignants à dresser un bilan des apprentissages des élèves; un second, d'ordre formatif, pour favoriser l'autorégulation des élèves dans le développement de la compétence à *lire et apprécier des textes variés* en français au secondaire. Ces deux outils d'évaluation sont construits autour des mêmes items, pour que les élèves soient évalués sur les processus et stratégies de lecture qu'ils ont appris à maîtriser dans toutes les activités de lecture menées avec leur enseignant. Les différents outils méthodologiques que nous avons construits nous ont permis de valider tant la pertinence des outils d'évaluation et

d'enseignement que leur impact sur le renforcement des compétences des élèves et de leur motivation en lecture.

Nous avons implanté dans des classes une démarche d'enseignement explicite des stratégies de lecture qui repose sur l'utilisation de notre outil d'évaluation formative. Pour faciliter la mise en œuvre de cette démarche dans les classes de français du premier cycle du secondaire, nous avons développé différents types d'outils : des affiches destinées aux élèves qui décrivent toutes les composantes et sous-composantes à développer en lecture en présentant les stratégies à utiliser et les questions qu'ils doivent se poser pour utiliser efficacement la stratégie; un guide didactique à l'intention des enseignants qui reprend, sous forme de fiches référant à la démarche d'enseignement explicite, l'ensemble des stratégies présentées dans les affiches destinées aux élèves. La grille d'évaluation formative et les affiches destinées aux élèves visent à favoriser leur travail d'autorégulation et d'autoquestionnement dans l'utilisation des stratégies. Ils disposent ainsi d'une définition claire des processus à maîtriser pour bien lire (comprendre, interpréter, réagir, etc.) et savent quelles questions se poser pour y parvenir.

PARTIE B – Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications de nos travaux

Nos travaux s'adressent d'abord aux enseignants de français du secondaire puisque ce sont eux qui mettent en œuvre dans leur classe la démarche d'enseignement explicite des stratégies de lecture à l'aide des outils d'évaluation formative et sommative et des outils d'enseignement que nous avons créés. Les conseillers pédagogiques peuvent également tirer profit de nos travaux dans la mesure où ils peuvent utiliser les outils élaborés pour former les enseignants à la démarche proposée qui implique à la fois l'enseignement et l'évaluation de la compétence à lire et apprécier des textes variés. Nous pensons que les conseillers pédagogiques pourraient aussi transposer nos outils et notre démarche (en les adaptant) dans d'autres disciplines scolaires où les élèves doivent déployer des stratégies de lecture pour lire des textes difficiles : univers social, éthique et culture religieuse, et même les disciplines reliés aux sciences naturelles et aux mathématiques. En outre, nos travaux peuvent intéresser les directions d'écoles et de commissions scolaires, car elles ont le pouvoir d'implanter à plus large échelle la démarche que nous préconisons et, par le fait même, de dynamiser leur milieu en invitant leurs enseignants à renouveler leur pratique. Pour ce faire, elles peuvent libérer les enseignants pour qu'ils participent à une démarche de formation continue que nous mettons actuellement sur pied et qui constitue le prolongement logique de ce projet de recherche (la formation s'étendra de 2012 à 2014 et bénéficie d'une subvention du Programme de formation du personnel enseignant, Chantier 7).

Cette démarche de formation continue, tout comme l'ensemble du projet de recherche dont il est question dans ce rapport, s'inscrit dans une volonté d'enrichissement et de renouvellement des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compétence à lire et

apprécier. L'un des apports principaux de notre travail réside dans le lien que nous avons tracé constamment entre l'évaluation de la compétence à des fins certificatives et l'évaluation imbriquée aux activités d'apprentissage en lecture. Il nous apparaissait primordial que ce dernier type d'évaluation soit validé par une recherche rigoureuse comme celle que nous avons menée. De cette façon, les enseignants et les conseillers pédagogiques disposent désormais de repères validés pour accompagner les élèves et pour renforcer leur compétence et leur autorégulation en lecture. Répétons enfin, si besoin est, l'importance de la lecture dans toutes les disciplines scolaires. Les élèves qui éprouvent des problèmes de compréhension importants en lecture sont susceptibles d'éprouver des problèmes dans toutes les disciplines scolaires, parce qu'ils seront toujours gênés pour acquérir des connaissances à partir de l'écrit. Ainsi, en travaillant sur le renforcement des compétences en lecture, nous visons la réussite dans toutes les disciplines.

Pour arriver à ces résultats, il est nécessaire d'implanter auprès des enseignants une démarche de formation continue étendue dans le temps qui ne se limite pas à un atelier de 90 minutes. En effet, une activité ponctuelle de formation s'avère nettement insuffisante pour modifier des pratiques de façon durable. Dans cette optique, nous avons le souci d'assurer la pérennité du projet, non seulement en élaborant la démarche de formation continue mentionnée ci-haut, mais aussi en rendant accessible en ligne (sur le *Portail pour l'enseignement du français*³) l'ensemble des outils que nous avons créés : les grilles d'évaluation formative et sommative de la compétence à lire et apprécier des textes variés; les affiches destinées aux élèves qui décrivent toutes les composantes et sous-composantes à développer en lecture en présentant les stratégies à utiliser et les

³ <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>

Dans la section recherche en didactique du français / L'évaluation de la compétence à lire et apprécier des textes variés.

questions qu'ils doivent se poser; le guide didactique à l'intention des enseignants qui reprend, sous forme de fiches référant à la démarche d'enseignement explicite, l'ensemble des stratégies présentées dans les affiches destinées aux élèves. D'autres outils s'inscrivent dans le présent projet de recherche, en guise de complément, pour assurer la pérennité de ceux déjà créés et viser l'ensemble des années du secondaire, d'où notre travail au 2^e cycle: un document de formation présentant de façon détaillées chacune des étapes de l'enseignement explicite ainsi que diverses considérations théoriques liées à l'autorégulation; une annexe constituée de plusieurs exemples d'enseignement explicite, certains sous la forme de séquences didactiques déjà construites, d'autres sous la forme d'extraits vidéo filmés dans une classe réelle. Nous avons élaboré avec une enseignante de première secondaire une séquence didactique autour de la légende arthurienne qui fait appel à l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Nous avons ensuite filmé l'enseignante pendant qu'elle animait cette séquence en classe. Tous les documents et outils didactiques développés pour cette séquence seront également déposés en ligne (recueil de textes, cahier de l'élève, outil d'enseignement). La diffusion large de l'appareillage didactique élaboré dans le cadre de notre projet Action concertée constitue certes l'une des retombées principales de notre projet de recherche, mais nous ne pouvons passer sous silence certaines limites importantes liées à la phase exploratoire qui invitent à conserver une certaine réserve dans l'interprétation et la généralisation des résultats.

En effet, notre projet comporte une limite importante quant à l'échantillon restreint d'enseignants ayant participé au GE (n=5) durant les phases d'implantation et de validation de nos outils; si cet échantillon fournit certains résultats statistiquement significatifs, nous ne pouvons pousser très loin la comparaison entre enseignants étant

donné la grande déperdition d'élèves⁴. En outre, si les résultats sont statistiquement significatifs et démontrent une amélioration des capacités des élèves de 2^e secondaire du GE, tous les outils d'enseignement décrits ci-haut n'étaient pas complétés au moment de l'implantation des outils dans les classes du GE. La démarche nous apparaît donc beaucoup plus riche et complète maintenant, c'est pourquoi nous poursuivrons le projet grâce à la subvention obtenue pour la formation continue (Chantier 7).

D'autres lacunes dans notre devis de recherche sont en partie liées à la difficulté que nous avons à recruter des enseignants de français et à notre volonté d'adopter les méthodes les moins intrusives possible. Mais à trop vouloir atténuer les irritants d'un dispositif de recherche, nous avons sacrifié en partie notre contrôle sur l'implantation de nos outils et des stratégies d'enseignement que nous préconisons. Ainsi, dans la démarche de formation continue que nous entamons en septembre 2012, au cours de laquelle nous accompagnerons un plus grand nombre d'enseignants dans l'utilisation de nos outils d'enseignement et d'évaluation de la lecture, nous nous montrerons un peu plus contrôlants. Pour recueillir des données fiables quant à la façon dont les enseignants implantent notre approche, nous les suivrons de façon plus régulière, en adoptant un calendrier de formation structuré, qui prévoit de couvrir toutes les stratégies liées à l'enseignement explicite de la lecture, à partir des tâches de lecture que mènent les enseignants participants dans leurs classes. De cette façon, nous obtiendrons de nouvelles données expérimentales mieux contrôlées et qui pourront être comparées aux résultats des élèves du groupe témoin.

4 Cette déperdition est due en grande partie aux formulaires de consentement adressés aux parents qui en ont rebutés plus d'un. Sans ce contentement, nous avons dû écarter un grand nombre d'élèves, plus du tiers (90 % dans certaines classes). Les formulaires de consentement imposés par notre comité d'éthique sont ainsi LA principale cause à laquelle nous attribuons notre problème d'échantillonnage.

Malgré ces quelques limites, les résultats obtenus durant la première phase de la recherche sont encourageants et les enseignants répondent de façon extrêmement positive aux formations qu'ils ont reçues dans le cadre d'ateliers lors de colloques ou de journées pédagogiques. Les directions d'écoles et de commissions scolaires montrent un intérêt similaire pour nos résultats, pour nos outils et pour l'ensemble de la démarche proposée, et le recrutement de participants pour la seconde phase de la recherche s'avère beaucoup plus aisé que nous l'avions espéré. Il nous semble fort pertinent de faire connaître au milieu de l'éducation québécois l'enseignement explicite qui est un modèle largement reconnu par la recherche, notamment dans le monde anglo-saxon. Nos résultats confirment d'ailleurs l'intérêt de cette approche, surtout pour les élèves en difficulté qui bénéficient particulièrement de l'explicitation des stratégies à maîtriser.

PARTIE C- Méthodologie

L'élaboration des outils d'évaluation a été menée conjointement avec 13 enseignants de français du premier cycle du secondaire et conseillers pédagogiques. Le rôle des enseignants et conseillers collaborateurs a été central puisqu'ils ont participé activement à l'identification des indicateurs ainsi qu'à la mise à l'essai des outils élaborés lors de la 2^e année de la recherche. Ils ont notamment été invités à identifier les processus de lecture les mieux et les moins maîtrisés par leurs élèves; ils ont aussi validé la clarté de la formulation des items de la grille, pour qu'elle constitue un guide d'apprentissage pour les élèves et un guide d'évaluation pour les enseignants.

Les outils créés ont ensuite été implantés dans les classes de 5 enseignants de français qui ont fait partie du groupe expérimental (GE, n=5; 323 élèves) qui ont utilisé la grille d'évaluation formative et les outils d'enseignement dans toutes les tâches de lecture effectuées en classe en s'appuyant sur la démarche d'enseignement explicite. Six enseignants faisaient partie du groupe témoin dont les élèves (GT, n=279 élèves) passaient les mêmes tests que ceux du GE. Pour évaluer l'impact des outils d'évaluation sur les apprentissages et la motivation en lecture des élèves, les enseignants ont soumis leurs élèves à trois tests de compréhension et de motivation. Les tests ont tous été corrigés par notre équipe de recherche pour assurer l'uniformité des résultats des élèves de tous les enseignants. Plusieurs participants ont omis de répondre à certains énoncés de notre questionnaire. Nous avons procédé à l'estimation des données manquantes en imputant cinq fichiers de données. Cette méthode de traitement des données manquantes est largement reconnue dans les écrits scientifiques et est préférable à l'utilisation d'autres méthodes dont l'élimination de participants ou la substitution de la valeur manquante par une moyenne.

PARTIE D – Résultats

Des outils d'évaluation et d'enseignement

Le principal résultat obtenu dans le cadre de notre recherche est constitué de l'ensemble des outils et du dispositif didactique créé. Notre projet visait d'abord à élaborer deux outils d'évaluation de la compétence à lire et apprécier des textes variés : un premier, d'ordre formatif, pour clarifier l'ensemble des composantes de la compétence en lecture et favoriser l'autorégulation des élèves dans le développement de la compétence en lecture; un second, d'ordre sommatif, pour aider les enseignants à dresser un bilan des apprentissages des élèves.

Pour élaborer l'outil d'évaluation formative pour le 1^{er} cycle du secondaire, nous avons d'abord recensé toutes les composantes de la compétence en lecture identifiées dans le programme du 1^{er} cycle. Nous avons éliminé les redites, reformulé tous les items pour qu'ils soient lisibles par des élèves de 12-14 ans, précisé certaines composantes – l'interprétation par exemple – pour lesquelles le programme de formation offrait peu d'informations utiles à l'évaluation. Les mêmes principes de base adoptés dans la grille de 1^{er} cycle ont été réemployés dans celle de 2^e cycle. Toutefois, il nous a fallu modifier et complexifier plusieurs stratégies associées à ces sous-composantes (ainsi qu'aux autres sous-composantes – planification, jugement critique, etc.) pour nous adapter aux capacités d'élèves de 15-17 ans, aux exigences du programme de 2^e cycle et à celles émanant de la Progression des apprentissages au secondaire (document qui n'existait pas lorsque nous avons élaboré la grille du 1^{er} cycle). Les outils sommatifs ont ensuite été construits à partir des versions validées des outils formatifs (par des enseignants du secondaire, des conseillers pédagogiques ainsi que des professeurs chercheurs experts en lecture). Nous avons tenté d'identifier des observables à partir des stratégies présentées dans la grille formative. Par exemple, pour évaluer si l'élève maîtrise les

stratégies de planification en lecture, l'enseignant doit vérifier dans quelle mesure *l'élève montre qu'il a planifié sa lecture en portant attention aux éléments qui entourent le texte pour en prédire le contenu, en activant les connaissances pertinentes au sujet ou au genre du texte* (on ne peut vérifier de quelle façon un élève planifie sa lecture si on ne lui demande pas de laisser des traces, orales ou écrites, de cette planification).

En plus des grilles d'évaluation formative et sommative, nous avons produit divers outils destinés à aider les enseignants à mettre en œuvre en classe la démarche que nous proposons axée sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture et sur l'autorégulation. Ces outils prennent différentes formes : des affiches destinées aux élèves qui décrivent toutes les composantes et sous-composantes à développer en lecture en présentant les stratégies à utiliser et les questions qu'ils doivent se poser pour utiliser efficacement la stratégie ainsi qu'un guide didactique à l'intention des enseignants qui reprend, sous forme de fiches référant à la démarche d'enseignement explicite, l'ensemble des stratégies présentées dans les affiches destinées aux élèves. La grille d'évaluation formative et les affiches destinées aux élèves visent à favoriser leur travail d'autorégulation et d'autoquestionnement dans l'utilisation des stratégies. Ils disposent ainsi d'une définition claire des processus à maîtriser pour bien lire (comprendre, interpréter, réagir, etc.) et savent quelles questions se poser pour y parvenir. Quant au guide didactique élaboré pour les enseignants, il leur fournit les informations pertinentes pour accompagner efficacement les élèves dans l'utilisation de la grille formative et dans l'apprentissage des stratégies de lecture.

Les résultats chiffrés

Notre projet de recherche recoupe deux types de résultats : un premier type, les outils créés en collaboration avec des enseignants, relève de l'objectif même de cette recherche, soit la création et la validation de grilles d'évaluation en lecture; un second

type, lié à l'expérimentation de nos outils dans des classes du premier cycle du secondaire, durant l'année scolaire 2010-2011, qui nous a permis de valider nos outils et leur effet sur les apprentissages des élèves en lecture. Nous avons déjà montré dans ce rapport de quelle façon les outils d'enseignement et d'évaluation de la lecture que nous avons créés ont été diffusés dans le milieu scolaire. Le second type de résultat, issu de l'expérimentation, montre des pistes encourageantes tout en soulignant certaines lacunes de notre dispositif. Parmi les élèves de 1^{re} et de 2^e secondaire qui ont participé à notre expérimentation, seuls les 2^e – les plus vieux – ont performé mieux que les élèves des groupes témoins au terme de l'année d'implantation. C'est donc dire que nos outils et la démarche d'enseignement explicite implantés aident davantage les élèves plus vieux, et ce, dans des proportions statistiquement significatives.

Tableau 1

Moyenne des élèves de 2^e secondaire aux tests de lecture

Groupe	Résultats au pré-test	Résultats au posttest	Différence post/pré
Groupe expérim.	2,945	3,763	0,818
Groupe témoin	2,984	3,982	0,998

Ce sont les seuls résultats statistiquement significatifs que nous ayons obtenus sur le plan de la compétence en lecture. Une nouvelle phase d'expérimentation lancée à l'automne 2012 verra à rendre la démarche plus accessible à tous les élèves du secondaire et nous permettra d'aller chercher des données plus fines sur les stratégies effectivement mises en œuvre par les élèves, au moyen de protocoles de réflexion à voix haute notamment.

Nous avons aussi étudié la motivation des élèves à utiliser des stratégies pour mieux lire et comprendre des textes. Les résultats de notre expérimentation montrent que les

élèves du groupe expérimental – 1^{re} et 2^e secondaire – voient leur motivation augmenter au cours de l’année d’expérimentation, et ce, dans des proportions supérieures à ceux du groupe témoin.

Contribution de la recherche à l’avancement des connaissances

Notre recherche a contribué à adapter pour l’univers francophone une démarche d’enseignement largement expérimentée et documentée dans le monde anglo-saxon en créant des outils qui correspondent aux pratiques des enseignants québécois et au programme de formation en vigueur. Pour élaborer une démarche d’enseignement explicite des stratégies de lecture axée sur l’autoévaluation et l’autorégulation, nous avons dû étoffer nos assises théoriques afin d’appuyer les pratiques proposées sur une méthode scientifique éprouvée (il est ressorti de cet effort de synthèse un article publié à l’été 2012 dans la revue belge *Enjeux*). Nous avons cependant constaté que peu de chercheurs francophones s’étaient intéressés à la validation scientifique de l’enseignement explicite⁵. Aussi, nous a-t-il fallu nous tourner vers les travaux de chercheurs américains pour mieux comprendre ce qu’implique l’enseignement explicite, ses étapes, ses objectifs et, aussi, pour transposer ce cadre théorique dans une démarche de formation vulgarisée et ancrée dans la pratique des enseignants québécois.

⁵ Nous ne pouvons affirmer avoir fait une recherche exhaustive, néanmoins nous avons trouvé très peu de références francophones en dehors des travaux de synthèse de J. Giasson (1990) et de S. Bissonnette, M. Richard, et C. Gauthier (2005) qui, eux-mêmes, s’appuient essentiellement sur les recherches issues du monde anglo-saxon.

PARTIE E – Pistes de recherche

En nous tournant vers les travaux de chercheurs américains pour fonder nos assises théoriques concernant l'enseignement et l'évaluation des stratégies de lecture, nous avons constaté que ces chercheurs ont effectué un travail similaire concernant les stratégies à développer en écriture. Aussi, nous semblerait-il utile de poursuivre notre travail d'adaptation à l'univers francophone québécois des recherches anglophones en nous penchant sur l'apprentissage et l'évaluation des compétences en écriture en y intégrant la question de l'utilisation des outils technologiques dans l'apprentissage des processus d'écriture.

Nous comptons donc présenter une nouvelle demande de financement pour entreprendre une recherche qui reprendra essentiellement le même canevas que celle menée en lecture (élaboration de grilles d'évaluation formative et sommative, élaboration d'une démarche axée sur l'enseignement explicite des stratégies, sur l'autoévaluation et l'auto-régulation), mais qui visera cette fois à étudier l'impact sur les performances en écriture d'élèves du primaire et du secondaire d'un programme d'enseignement explicite et d'évaluation des processus d'écriture et d'auto-régulation, lorsqu'ils utilisent le traitement de texte.

PARTIE F – Références et bibliographie

- Allal, L., Bain, D., & Perrenoud, P. (Ed.). (1993). *L'évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Baudelot, C., Cartier, M. et Detrez, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Paris : Éditions du Seuil.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Chabanne, J.-C. (1998). La lecture avant la lecture. *Le français aujourd'hui*. 117. 88-98.
- Chartrand, S.-G. (dir., 1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques.
- Dabène, M. (1994). Principes et méthodes d'une évaluation didactique de savoir-lire (p. 25-40). Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.). *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Éd. Logiques.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. New York: The University of Rochester Press.
- Dufays, J.-L. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Falardeau, É. (2004). La place des lecteurs dans les classes de littérature. *Québec français*. 135. 38-41.
- Fallon, M.A., Hammons, J.-A., Brown, S., Wann, J. (1997). Continuous assessment plans: A model for implementation. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8(2), 21-40.
- Fayol, M. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D. & Rémond, M. (dir., 2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-le-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Giasson, J. (1995b). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation (p. 182-204). Dans D. Gaonac'h & M. Fayol (dir.). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Paris : Hachette.
- Gonzalez, N. A., Cauce, A. M., & Mason, C. A. (1996). Interobserver agreement in the assessment of parental behavior and parent-adolescent conflict : African American mothers, daughters, and independent observers. *Child Development*. 67. 1483-1498.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*. 96. 403-423.
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and application*. Boston: Kluwer-Nijhoff.

- Harlen, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for learning (chap. 4). In J. Gardner (Eds.), *Assessment and Learning*. London: Sage Publication.
- Langlade, G. (2002). *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées ; Paris : Delagrave.
- Laurier, M. (2003). *La production d'indicateurs de compétence pour l'établissement d'échelles descriptives*. In J.-G. Blais & G. Raïche (Eds.), *Regards sur la modélisation de la mesure en éducation et en sciences sociales*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Lebrun, M. (dir., 2004) *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : Éditions multimondes.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1997). Academic Self-Concept: Beyond the Dustbowl. In G. D. Phyre (Ed.), *Handbook of Classroom Assessment: Learning, Achievement, and Adjustment*. (pp. 131-198). San Diego, CA: Academic Press Inc.
- MÉQ (2001) *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2006a). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2006b). *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement secondaire. Premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry. *American Psychologist*, 50(9), 741-749.
- Pierre, R. (1994). Savoir-lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire (p. 275-317). Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.). *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Éd. Logiques.
- Rémond. M. (2003). Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs (p. 205-232). Dans D. Gaonac'h & M. Fayol (dir.). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Paris : Hachette.
- Reuter, Y. (2004). Quelques éléments de réflexion autour de la didactique de la lecture. *Enjeux*, 59, 155-166.
- Rogers, T. et al. (2006). Developing the IRIS: Toward situated and valid assessment measures in collaborative professional development and school reform in literacy. *The Reading Teacher*. (59) 6. 544-553.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 70. 767-779.