

Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles

Communication n° 392 - Atelier 6 : Primaire
2 juillet 2015

Soutien à l'apprentissage par la lecture des élèves : collaboration entre personnel scolaire et chercheur

Sylvie C. Cartier, professeure, Université de Montréal, Québec, Canada
Aline Boulanger, directrice adjointe, Services éducatifs, CSDGS, Québec, Canada
Julie Arseneault, Éliane Mourad, Manal Raoui et Thaïs Guertin-Baril, assistantes de
recherche, Université de Montréal, Québec, Canada

Résumé

La contribution traite d'une recherche-action collaborative réalisée entre personnel scolaire et chercheur visant à développer une approche de développement professionnel des conseillers pédagogiques sur le soutien à l'apprentissage par la lecture (APL) des élèves, activité importante pour leur réussite (OCDE, 2013). Avec des visées régionales et locales, l'approche mise en œuvre par les coordonnateurs accompagnés par la chercheuse ciblait le soutien aux pratiques de classe reposant sur l'évaluation formative du processus d'APL servant à planifier l'enseignement, ce qui en fait une étude originale (Lafortune et Allal, 2008). L'objectif de la communication est de présenter deux études de cas de cette collaboration.

Mots clés

Évaluation formative, apprentissage par la lecture, recherche-action en collaboration, soutien à l'apprentissage, école primaire

Summary

This contribution is about a collaborative action research conducted between school board coordinators and researcher to develop a professional development approach to pedagogical consultants on the pedagogical support of learning through reading (LTR) of students, an important activity for their success (OECD, 2013). With regional and local goals, the approach developed by the coordinators accompanied by the researcher targeted the regulation of classroom practices based on the formative assessment of the APL process, making it an original study (Lafortune and Allal, 2008). The aim of the paper is to present three case studies for that collaboration.

Key words

Formative assessment, learning through reading, collaborative action-research, learning support, elementary school

Introduction

La lecture est une compétence complexe reconnue essentielle pour la réussite scolaire de l'élève. L'élève qui réussit bien est motivé, comprend les tâches qui lui sont proposées, possède les connaissances de base suffisantes, traite l'information de manière adéquate et gère bien la réalisation de la lecture, de l'apprentissage et de la tâche, ce que nous nommons « apprendre par la lecture » (APL) (Cartier, 2006). Or, les élèves sont nombreux à éprouver des difficultés reliées à la lecture à l'école (CMÉC, 2012; OCDE, 2013).

Pour assurer la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves, différentes pratiques d'enseignement ont été évaluées favorables ou prometteuses dans ce domaine (Cartier, 2007). Toutefois, des recherches montrent que les effets générés par l'appropriation de ces pratiques par les enseignants demeurent souvent modestes (Cartier, Boulanger & Langlais, 2009; Contant, 2009; Martel & Lévesque, 2010). Différentes conditions de mise en œuvre peuvent expliquer ces effets modestes, par exemple, le manque d'ajustement des pratiques des enseignants prenant en compte les besoins spécifiques des élèves de leur classe (Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montésinos-Gelet & Turcotte, 2012).

Pour soutenir la mise en œuvre de pratiques d'enseignement qui correspondent aux avancées scientifiques dans le domaine de l'APL et aux besoins des élèves dans les classes, différentes approches de « formation » des intervenants sont mises en œuvre dans les universités francophones, dont des recherches-actions collaboratives avec les milieux scolaires, le type de recherche dont il est question dans cette étude. Ainsi, un regroupement de commissions scolaires dans la grande région de Montréal (Québec, Canada) ont retenu la lecture dans un contexte d'apprentissage comme principale orientation pour les années subséquentes. Les membres de ce regroupement, les coordonnateurs pédagogiques, se sont engagés dans un projet de recherche-action collaborative avec la chercheuse de ce texte. La finalité de cette collaboration était de favoriser le succès en APL des élèves à l'école. Le projet en est à sa cinquième étape (2015-2018). Nous présentons dans ce projet, les résultats de la deuxième étape.

Lors de cette deuxième étape du projet (2008-2010), les coordonnateurs pédagogiques, accompagnés par la chercheuse, ont planifié et mis en œuvre des mesures d'accompagnement de leur équipe de conseillers pédagogiques (CP). Le but consistait à partager des orientations communes et à développer une approche d'accompagnement des enseignants pour qu'ils s'approprient des pratiques d'enseignement sur l'APL des élèves. L'approche reposait sur la résolution de problème en deux phases : 1) évaluation formative des besoins des élèves en relation aux activités proposées et 2) planification en prenant en compte les résultats obtenus. Dans ce contexte, les CP étaient amenés à accompagner les enseignants dans les écoles afin de planifier et de réaliser la passation du questionnaire « Lire pour apprendre » (Cartier & Butler, 2003; 2004) auprès des élèves. Ce questionnaire permet d'évaluer de manière formative le point de vue des élèves sur leur processus d'apprentissage dans une situation d'APL. Il s'agit de leur émotion et de leurs perceptions motivationnelles dans cette activité, de même que leur interprétation de ses

exigences et leurs objectifs personnels, ainsi que la perception qu'ils ont de leurs stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage.

La première année (2008-2009), les coordonnateurs en collaboration avec la chercheuse, ont accompagné les CP dans deux types de regroupements : 1) régional pour tous les participants réunis et 2) local pour les participants dans leur commission scolaire respective. Plusieurs questions se sont posées à ce moment dont l'une d'entre elles est : quelle approche de développement professionnel des CP, dans un projet aux visées régionales et locales, les coordonnateurs pédagogiques accompagnés par la chercheuse ont-ils planifiée et mise en œuvre? C'est à cette question que tente de répondre la présente contribution.

Cadre théorique du développement professionnel

L'approche mise en œuvre par les coordonnateurs repose sur une perspective de développement professionnel (DP) du personnel scolaire. Du point de vue de l'enseignant, le DP peut se définir comme un processus individuel et collectif d'analyse et d'ajustement des pratiques d'enseignement afin d'assumer pleinement son rôle et ses responsabilités professionnelles (Day, 1999). Nous étendons cette définition aux CP qui sont amenés, en mode individuel et collectif, à analyser et à ajuster leurs pratiques d'accompagnement d'enseignants afin d'assumer pleinement leur rôle et leurs responsabilités professionnelles.

Pour favoriser le DP des intervenants scolaires, plusieurs auteurs proposent le recours à l'autorégulation de l'apprentissage (Butler, 2005; Tillema, 2005)¹. L'autorégulation de l'apprentissage se définit comme étant « self-generated thoughts, feelings and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals » (Zimmerman, 2000, p.14). Il permet ainsi aux enseignants d'autoévaluer et de prendre en charge leur DP afin de devenir autonomes et responsables (Butler, 2005).

Au début d'une activité d'apprentissage, un apprenant autorégulé interprète les exigences de ce qui est à faire en précisant ce que l'on attend de lui. Cette interprétation est rendue possible par la prise en compte des consignes et des précisions qui sont données et aussi par les connaissances qu'il a de cette activité. Fort de cette interprétation plus ou moins précise et de sa motivation à réaliser l'activité, l'apprenant se fixe des objectifs personnels. Il gère ensuite son apprentissage tout au long de l'activité en mobilisant une variété de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, par exemple, faire un plan au début de l'activité et le réviser pendant celle-ci. Pour réaliser l'apprentissage ciblé, il recourt à des stratégies cognitives.

Il a été montré que l'apprentissage autorégulé varie selon le contexte dans lequel il est réalisé (Zimmerman, 2000; Hadwin, Winne, Stockley, Nesbit & Woszczyzna, 2001; Winne & Perry, 2000). Une recension de la littérature scientifique (Cartier & Bouchard,

¹ Partie qui suit reprise intégralement du rapport de la première étape de ce projet (Cartier, Boulanger & Langlais, 2009).

2009) a permis d'identifier trois composantes principales à prendre en compte pour créer un contexte de DP propice à l'autorégulation de l'apprentissage.

Ce contexte doit comprendre : a) un environnement scolaire favorable, b) une situation de DP appropriée et c) des mesures de soutien individuelles et collectives adaptées. « L'environnement, c'est le contexte physique, social et culturel dans lequel le discours est produit et reçu » (Legendre 1993, p. 545). En contexte scolaire, l'environnement peut correspondre à la commission scolaire et à l'école, par exemple, la culture scolaire véhiculée et la cohérence d'ensemble des actions de ces milieux. Dans le cas des situations de DP, elles se présentent comme étant l'ensemble des activités et des tâches proposées aux intervenants pour atteindre le but souhaité, les occasions de les réaliser et les ressources disponibles. Afin de favoriser l'apprentissage autorégulé et soutenir l'intégration de connaissances, les activités doivent être complexes (Perry, 1998), pertinentes (Cartier, 2007) et avoir un caractère motivant (Viau, 2009). Les pratiques de soutien pour leur part peuvent être en mode individuel et collectif pour favoriser l'apprentissage autorégulé de l'intervenant (Cartier, 2007, Tillema, 2005). On retrouve, entre autres, l'étaiyage, la discussion, la modélisation et la coopération. Ces pratiques ciblent l'une ou l'autre des composantes du processus d'autorégulation de l'apprentissage, soit : les connaissances antérieures, la motivation, les émotions, l'interprétation des exigences de l'activité, les objectifs personnels, les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (planification, contrôle, ajustement et autoévaluation) et les stratégies cognitives.

En lien avec ce cadre de référence, une approche de DP a été développée et mise à l'essai à l'étape précédente de ce projet entre un chercheur et des CP (Cartier, Boulanger & Langlais, 2009). Cette approche possède les caractéristiques suivantes ; a) une démarche de résolution de problème soutenant la recherche de pratiques utiles pour répondre aux besoins en APL des élèves dans chaque classe, b) la mise à profit des expériences et compétences de tous, d) la relation étroite entre ces expériences et compétences et les connaissances issues de la recherche, et e) une démarche d'appropriation de pratiques en quatre temps : 1) interprétation commune des buts du projet et identification d'objectifs personnels, 2) planification de pratiques pédagogiques fondées sur des données obtenues sur le processus d'APL des élèves, 3) réalisation de la planification et ajustement au besoin et 4) évaluation finale.

Dans la présente étude, nous nous pencherons sur la question de la contextualisation de l'approche de DP développée antérieurement dans un projet incluant les coordonnateurs, accompagnés par la chercheuse, et les CP. Qu'ont-ils planifié et mis en œuvre comme approche d'accompagnement au DP de leur équipe de CP dans un projet sur la régulation de pratiques sur l'APL des élèves aux visées régionales et locales?

Objectifs de recherche

En lien avec la question de recherche énoncée, les deux objectifs de recherche sont : 1) décrire la situation de DP mise de l'avant et 2) décrire le processus de DP et son soutien par les coordonnateurs pédagogiques, soutenus par la chercheuse. Cette étude est

importante, car elle montre dans quel contexte et comment les CP ont été accompagnés pour soutenir les enseignants dans la régulation de pratiques sur l'APL des élèves.

Aspects méthodologiques

Cette contribution repose sur diverses études de cas (Yin, 2009).

Participants au projet

Les participants au projet ont été les coordonnateurs pédagogiques (n=3) de trois commissions scolaires, tous leurs CP (n=25) et la chercheuse de l'étude.

Deux coordonnateurs étaient à leur première expérience de coordination de commission scolaire et de participation au projet (CS2 et CS3), alors que le troisième (CS1) avait cinq ans d'expérience comme coordonnateur et deux ans de participation au projet. Quant aux CP, leur nombre selon leurs années de participation au projet d'APL par commission scolaire est présenté dans le tableau 1 qui suit.

Tableau 1. Nombre et années de participation au projet d'APL des CP par commission scolaire

CS (n)	CP		
	Nouveau	1 an	2 ans
A (16)	9	—	7
B (11)	10	—	1
C (6)	6	—	—

Démarche de la recherche

Le projet de DP a été réalisé sur la période d'une année scolaire, d'octobre 2008 à juin 2009, selon la formule de regroupements variés développée les années précédentes (Cartier, Boulanger & Langlais, 2009). Le projet avait comme caractéristique d'être sous la responsabilité des coordonnateurs pédagogiques, accompagnés par la chercheuse. De plus, les activités de DP des CP ont été réalisées dans le nouveau regroupement régional (RR) créé pour ce projet et dans leur commission scolaire (CS) respective. Le tableau 1 présente les moments de rencontre des regroupements régionaux (RR) et locaux (RL)

Tableau 1. Rencontres pour les deux regroupements régionaux (RR) et locaux (RL)

Moments/ participants	Oct.	Nov.	Déc.	Janv.	Fév.	Mars	Avril	Mai	Juin
RR Coordo- CP		17	15		11	31		8	
RL Coordo-CP					2	23	6	4-25	22

Les rencontres locales (Coordo-CP) avaient pour but de permettre l'appropriation collective du projet dans les commissions scolaires respectives et l'approfondissement des connaissances : trois rencontres dans la CSA, une dans la CSB, deux dans la CSC.

Outils de collecte de données

Questionnaires aux coordonnateurs

Au début du projet, un questionnaire à réponses ouvertes a été rempli par les coordonnateurs. Ce questionnaire était divisé en deux parties dont la première concernait différentes informations professionnelles du coordonnateur : son expérience en enseignement, comme CP et comme coordonnateur ainsi que les formations déjà suivies en lien avec le thème du projet. Une deuxième partie concernait leurs connaissances sur le sujet (APL, intervention et démarche d'accompagnement), leurs attentes et leurs objectifs. Contrairement aux années précédentes, aucun journal de bord n'a été demandé aux participants. Toutefois, un participant a complété un récit de pratiques.

Enregistrement des rencontres sur bandes audio

Toutes les rencontres du projet ont été enregistrées sur bandes audio. Il s'agit au total de onze rencontres dans les commissions scolaires comprenant le coordonnateur et les CP. On trouve cinq rencontres régionales et six rencontres locales. Elles ont toutes été enregistrées sur bandes audio. C'est près de 26 heures d'enregistrement qui ont été obtenues pour un total de 305 pages de texte à analyser.

Méthodes de compilation des données

Afin de répondre aux deux objectifs de recherche : 1) décrire la situation de DP mise de l'avant et 2) décrire le processus de DP et son soutien par les coordonnateurs pédagogiques, soutenus par la chercheuse, la présente étude repose sur une analyse thématique (Van der Maren, 2003). Toutes les données recueillies ont été codées dans le logiciel QDA Miner à partir d'une grille développée en lien avec les thèmes que l'on trouve dans le cadre théorique du DP présenté plus haut (voir Cartier, 2009). Dans le présent rapport, deux catégories d'analyse du DP sont présentées : 1) la situation de DP et 2) le processus de DP et son soutien.

La grille de codification de la situation de DP comprend huit caractéristiques dont cinq portent sur l'activité (pertinence, complexité, caractère motivant et aspect collectif et individuel), un sur les occasions (fréquence des activités), deux sur les domaines d'apprentissage (les connaissances ciblées) et un sur la direction (direction de la chercheuse, du coordonnateur ou du CP).

La grille du soutien au processus de DP comprend dix caractéristiques, soit de porte sur : 1) les connaissances antérieures, 2) la motivation, 3) les émotions, 4) l'interprétation des exigences, 5) les objectifs personnels, 6) les stratégies de planification, 7) la mise en œuvre des stratégies, 8) les stratégies de contrôle et d'ajustement, 9) les stratégies d'autoévaluation et 10) la performance.

En ce qui concerne la validation interjuge sur les codages relatifs à la situation de DP, 10% de l'ensemble des données ont été codés séparément par deux évaluateurs à différents moments du codage et comparés afin de s'assurer d'une codification uniforme. Pour le soutien au processus, compte tenu de l'ampleur de la grille, les deux assistants ont codé tous les deux séparément le premier tiers des documents, moment où ils ont atteint 80% de codage identique. Dans le cas des deux tiers restants, tous les textes codés par

l'un des codeurs ont été vérifiés par l'autre. Dans tous les cas où il y a eu des différends, des discussions ont permis d'ajuster la compréhension des codes. Dans le cas où le partage de compréhension commune amenait des ajustements au codage, les corrections étaient apportées aux codifications dans tous les textes déjà codés. À la fin de cette opération, plusieurs catégories de codification ont été revues par la chercheuse.

Méthodes d'analyse des données

Dans le présent texte, l'analyse a consisté à faire ressortir l'essentiel du discours des participants en fonction des grandes questions guidant les objectifs de recherche. Quelle a été la situation de DP vécue par les participants pour l'appropriation de pratiques pédagogiques? Quel processus d'appropriation de pratiques pédagogiques a été sollicité chez les participants dans ce contexte et quel soutien ont-ils reçu? Pour ce faire, des études de cas (Yin, 2009) ont été réalisées pour les deux regroupements de participants : régional et local.

De plus, pour chacun des regroupements, l'analyse a porté distinctement sur la situation et sur le processus d'appropriation et son soutien, et ce, pour chacune des rencontres. Pour ce faire, deux types d'analyse ont été réalisés: 1) en compilant le nombre de codes pour chacune des composantes et pour chacun des critères afin de déterminer les actions et attentions les plus fréquentes et 2) en analysant les thèmes spécifiques à ces actions et attentions.

Dans le présent texte, nous présentons les résultats issus de ces analyses pour chacun des regroupements. Dans chaque cas, nous identifions les participants à ce regroupement, le nombre de rencontres réalisées et les objectifs poursuivis pour chacune. Ensuite, nous présentons les constats généraux et spécifiques obtenus sur la situation de DP, suivis de ceux sur le processus de DP et le soutien.

Résultats

Les résultats sont présentés par regroupements : régional et local.

Regroupement régional

Le premier regroupement comprenait tous les coordonnateurs et les CP des commissions scolaires lors de rencontres régionales. Au total, quatre rencontres collectives ont eu lieu. Elles avaient pour buts de favoriser l'appropriation collective régionale du projet et l'approfondissement des connaissances sur le modèle «Apprendre en lisant». Il s'agissait de partager entre eux leurs connaissances sur l'APL, sur les pratiques pédagogiques des enseignants et sur le modèle d'accompagnement dans la commission scolaire.

Les principaux résultats montrent que la plupart des rencontres collectives ont misé sur la réalisation de tâches collectives et individuelles. Les regroupements de participants étaient principalement homogènes (CP seulement et par disciplines). Toutefois, la présence de CP de différents domaines d'apprentissage a facilité les interactions et la collaboration, notamment lors de partage d'expériences et du bilan de cette année. Plusieurs thèmes ont été abordés sur l'APL : processus de l'élève, situation

d'apprentissage, pratique de soutien. De plus, les CP ont eu à traiter l'information de différentes façons (planifier, expérimenter, présenter et analyser). Lors de la deuxième rencontre, certains CP ont présenté les stratégies de lecture à leurs collègues. Les conseillers, animateurs de la rencontre 2, ont répondu aux préoccupations de leurs collègues. Tous ont pu exprimer leurs intérêts en lien avec ces stratégies de lecture de même qu'avec l'ouvrage de référence sur l'APL. Lors de ces rencontres, des tâches variées et diversifiées ont été proposées, les consignes ont été explicitées et les CP ont pu faire part de leurs préoccupations. Lors des rencontres 2 et 4, les CP ont fait part de leurs connaissances sur les stratégies de lecture et sur la lecture dans différentes disciplines. De plus, des précisions concernant le processus d'autorégulation de l'apprentissage, la situation et le soutien ont été mentionnées. Des connaissances issues de la recherche et des milieux scolaires ont été abordées lors de ces rencontres. Le leadership de l'« intervenant » a été partagé entre les coordonnateurs (rencontres 1,3 et 4). À la dernière rencontre, le coordonnateur présent a favorisé de manière importante la concertation au regard des besoins des CP et un retour a été fait sur l'année.

Dans ce regroupement, les coordonnateurs ont soutenu les CP sur les connaissances antérieures de divers domaines d'apprentissage, dont les pratiques d'enseignement. Les CP ont aussi parlé des conceptions que les enseignants entretiennent à l'égard des élèves et ils ont exprimé leurs connaissances sur les élèves lorsqu'ils lisent pour apprendre. Quant aux objectifs personnels, ils ont mentionné ceux relatifs à l'accompagnement des enseignants et au soutien de l'enseignement des stratégies cognitives. Les coordonnateurs et les CP ont aussi témoigné de leur planification du projet pour l'année à venir. Dans une moindre mesure, les CP ont planifié des stratégies d'apprentissage pour bien s'approprier le modèle de référence sur l'APL. Celles mises en œuvre consistaient principalement à réfléchir, à proposer des solutions, à expliquer les composantes du modèle APL et à discuter de leurs stratégies d'accompagnement auprès des enseignants. Ils ont mis en œuvre de manière importante des stratégies de gestion de ressources pour apprendre. Les coordonnateurs, pour leur part, ont principalement fait des exposés sur le modèle d'APL et fait le point sur son appropriation par les CP. Ils ont également donné des consignes pour le déroulement des activités ou des rencontres en général. Les stratégies de gestion de temps ont aussi été mobilisées. À la dernière rencontre collective, les coordonnateurs ont guidé les CP pour qu'ils autoévaluent leurs stratégies en lien avec l'accompagnement et avec le projet et ils les ont amenés à partager ce qu'ils ont appris quant à leur rôle d'accompagnateurs.

Regroupement local

Le deuxième regroupement comprenait le coordonnateur et les CP lors des rencontres locales au sein de chacune des commissions scolaires.

Dans le cas de la commission scolaire A, trois rencontres ont eu lieu. La première rencontre permettait aux CP de témoigner de l'état de leur développement sur l'APL et d'envisager les perspectives futures. Lors des deuxième et troisième rencontres, ils ont partagé ce qu'ils faisaient avec leur groupe d'enseignants, ils ont échangé du matériel et ils ont discuté, une fois de plus, des perspectives futures.

Les deux premières rencontres ont ciblé la mise en relation par les CP des différents éléments d'informations sur l'APL (stratégies de lecture et compétence transversale, APL et enseignement stratégique). Ils ont aussi eu à planifier et à voir comment ils pouvaient mettre en œuvre l'APL durant l'année. Le leadership s'est manifesté par la mise en place d'une structure qui visait à garder l'accent sur les buts établis, soit en partageant les outils entre CP, soit en discutant de leurs travaux dans des comités régionaux regroupés par disciplines. Lors des trois rencontres, les conseillers ont exprimé de nombreux intérêts en lien avec la mise en œuvre du projet. De son côté, le coordonnateur a sollicité les CP à travers divers questionnements qui leur ont permis d'exprimer des préoccupations quant aux formations dispensées aux enseignants, aux formations complémentaires disponibles en lien avec l'APL, aux pratiques actuelles des enseignants ainsi qu'à la place de l'APL dans certaines disciplines. Ils ont aussi identifié des défis à relever particulièrement en lien avec la formation en APL aux enseignants. Dans ce contexte, l'APL a été discuté dans le cas de diverses disciplines. De plus, des connaissances sur le contexte social et culturel des écoles et de la CS ont pu être abordées par les CP. La majorité de ces connaissances portaient sur l'APL en français et en mathématique, sur la pratique enseignante et sur les élèves.

Au sujet du soutien au processus de DP, les CP ont parlé d'eux-mêmes comme accompagnateurs et, plus précisément, des pratiques des enseignants et du soutien qu'ils leur apportent. Leurs connaissances sont principalement liées à leur accompagnement des enseignants dans leur appropriation du modèle d'APL. Ils accordent, en général, une valeur positive à leur accompagnement auprès des enseignants. Dans ces rencontres, les CP ont également échangé sur leur planification des stratégies d'accompagnement et des stratégies en lien avec le projet pour l'année suivante. Le coordonnateur a soutenu les CP en exposant différentes informations sur les pratiques d'enseignement en APL. Leur mise en œuvre de stratégies d'apprentissage a été importante lors des trois rencontres et particulièrement lors de la deuxième. Ces stratégies mises en œuvre sont : réfléchir, proposer une solution et poser des questions. Les stratégies en lien avec l'accompagnement portaient essentiellement sur des pratiques relatives à l'utilisation de stratégies cognitives en APL. Surtout lors de la deuxième rencontre, les CP ont utilisé plusieurs ressources matérielles en vue de l'accompagnement des enseignants (textes, présentation PowerPoint, organisateur graphique, etc.). Et pendant la dernière rencontre, les CP ont évalué leurs stratégies d'accompagnement.

À la commission scolaire B, une seule rencontre a eu lieu. Elle avait pour but de faire le point sur l'appropriation du modèle d'APL et de réfléchir à l'accompagnement des enseignants l'année suivante.

Lors de cette rencontre, l'activité de DP a été réalisée en mode collectif dans le cadre de regroupements multidisciplinaires et en mode individuel. Les tâches ont principalement demandé d'expérimenter et d'apporter des éléments de réponse aux questions du coordonnateur. Les CP ont également fait part de leurs intérêts concernant principalement le partage de connaissances entre collègues sur l'APL et sur le modèle de référence ainsi que sur leurs préoccupations. Le coordonnateur pour sa part a considéré les interventions des conseillers et a répondu à leurs questionnements. Des connaissances portant sur le

contexte social et culturel, de même que celles issues de la recherche et des milieux scolaires ont été mobilisées chez les participants. Le leadership du coordonnateur a mis l'accent sur la concertation autour des besoins des conseillers.

Dans le cas de leurs connaissances antérieures, les CP ont principalement parlé des activités d'apprentissage. Ils ont exprimé l'importance qu'ils accordaient à leur apprentissage sur l'APL et au projet. L'interprétation des exigences portait surtout sur l'accompagnement des enseignants et, plus précisément, sur leur appropriation de l'APL. Le coordonnateur a mis en œuvre différentes stratégies d'enseignement qui étaient essentiellement celles de l'exposé des informations sur la situation d'APL et du questionnement. Les CP, quant à eux, ont mis en œuvre des stratégies d'apprentissage qui permettaient de réfléchir, de proposer une solution et de poser des questions.

La commission scolaire C a tenu deux rencontres locales. La première avait pour but de permettre aux CP de se situer par rapport à leur DP. La deuxième visait à dresser le bilan de l'année sur l'APL, sur la lecture elle-même et sur la construction de savoirs, ainsi qu'à faire des suggestions pour l'année suivante.

La première rencontre de l'activité de DP a favorisé le travail collectif et individuel. Les CP ont échangé entre eux et ils ont fait des lectures ou travaillé seuls. Les tâches ont demandé d'expérimenter et d'analyser. Les CP ont fait part de leurs préoccupations à leur coordonnateur et ils ont répondu à ses questionnements. Ce dernier a répondu aux CP tout en considérant leurs propos. Les CP ont mentionné certains défis à relever pour réaliser le projet d'APL au regard des directions d'école, de leur travail en mode individuel et de la cible de changement de pratiques chez les enseignants. Des connaissances sur le contexte social et culturel ainsi que d'autres issues de la recherche, des milieux scolaires et ministériels ont pu être exprimées par les conseillers. Lors des rencontres, le coordonnateur a assumé un leadership ciblant la connaissance des besoins des conseillers.

Au regard du processus de DP, les CP ont partagé leurs connaissances sur eux-mêmes comme accompagnateurs, notamment sur leur façon de soutenir les enseignants, ainsi que sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Ils ont aussi mentionné une faible perception de compétence au sujet de leur accompagnement tout en accordant une valeur positive au projet. Lors de la première rencontre, les CP se sont fixé des objectifs d'accompagnement visant l'amélioration des pratiques d'enseignement en lien avec l'APL et ils ont planifié plusieurs stratégies d'accompagnement. Le coordonnateur a soutenu les CP dans leur utilisation de ressources matérielles en lien avec leur apprentissage sur l'APL. Dans la seconde rencontre, ils ont échangé sur les ressources matérielles qu'ils désiraient mettre en œuvre l'année suivante. Tant à la première qu'à la deuxième rencontre, le coordonnateur a exposé des informations aux CP et il les a questionnés. Lors de ces rencontres, les CP ont, pour leur part, mis en œuvre des stratégies d'apprentissage qui consistaient à questionner, à réfléchir, à proposer des solutions et à expliquer.

Discussion et conclusion

Les objectifs de cette contribution ont été de décrire : 1) la situation de DP mise en œuvre et 2) le processus de DP et son soutien de deux regroupements de participants, soit les coordonnateurs et les CP réunis a) tous ensemble lors des rencontres régionales et b) dans leur commission scolaire respective lors de rencontres locales. En 2008-2009, les coordonnateurs pédagogiques avaient la responsabilité d'accompagner les CP dans leur DP sur l'APL. Ils étaient alors soutenus par la chercheuse.

Sur le plan empirique, les résultats montrent que l'approche de DP développée pour soutenir le processus d'autorégulation de l'apprentissage de regroupements régionaux et locaux de CP a pu être mise en œuvre dans ces divers contextes, en ayant des caractéristiques communes et spécifiques aux contextes. En effet, la plupart des activités régionales et locales démontrent un caractère motivant (signifiante) et une pertinence pour favoriser le traitement de l'information sur les caractéristiques des élèves de la classe et du contexte de l'école. Le soutien, pour sa part, a reposé sur divers aspects du processus de DP, par exemple, les connaissances des participants et leurs stratégies d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et les stratégies d'accompagnement. Par ailleurs, en reposant sur le processus même d'autorégulation de l'apprentissage des participants, cette approche a permis de répondre aux besoins spécifiques des sous-groupes, par exemple selon les CS, nombre, buts et objectifs des rencontres ainsi que soutien à l'appropriation de pratiques différentes (p.ex. CS1 : soutien sur l'accompagnement dans les écoles; CS2 : soutien sur les connaissances en APL; CS 3 : soutien sur l'utilisation de ressources matérielles).

Quant aux apports pour le milieu scolaire, tous les CP des trois commissions scolaires de la région ont participé au projet. Le but de développer l'expertise régionale sur l'APL a été atteint, mais à des niveaux variables selon les commissions scolaires. Les CP impliqués dans le projet depuis le tout début en 2006 et qui bénéficiaient du soutien du coordonnateur se sont appropriés suffisamment l'APL et les pratiques pédagogiques pour avoir tous fait un suivi auprès des enseignants sur ce thème. Le suivi a principalement porté sur les pratiques en lien avec les critères d'une activité d'APL, et moins sur l'évaluation formative du processus d'APL. Trois ans ont été nécessaires pour arriver à un tel résultat.

Les résultats montrent aussi que des défis persistent quant à l'approche d'accompagnement de certains conseillers qui proposent des « formations » clés en main aux enseignants. Ces CP peinent à voir comment sensibiliser les enseignants au soutien au processus d'APL autrement qu'en proposant des formules préétablies d'enseignement explicite de stratégies sans prendre en compte les caractéristiques de l'activité d'APL ou des textes et les besoins spécifiques de chacun des groupes d'élèves. Les besoins ressortis à ce moment étaient aussi à l'effet d'approfondir les aspects disciplinaires de l'APL et d'insérer le soutien au CP dans des structures d'échange entre commissions scolaires déjà mises en place, afin d'assurer la pérennité du projet. Dans ce regroupement, des sous-comités reliés aux domaines d'apprentissage étaient déjà présents. L'étape suivante du projet a été planifiée et réalisée en ce sens (Cartier et coll., 2014).

Références bibliographiques

Bélangier, J., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I., & Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie, numéro thématique sur la gestion et l'appropriation du changement en éducation*. XL(1), 56-75. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-056_BELANGER.pdf

Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le DP des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.

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, mieux analyser*. Anjou : Éditions CEC.

Cartier, S. C. en coll. avec Bouchard, N. (2009). *Autorégulation de l'apprentissage des élèves et DP des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé ; deuxième année de recherche-action en collaboration menée à l'école Jules-Verne*. Rapport de recherche, Université de Montréal. Repéré sur le site de la chercheuse : http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Rapport_Cartier_coll-_Bouchard_2009-2.pdf

Cartier, S.C., & Butler, D.L. (2003) *Questionnaire Apprendre par la lecture (QAPL)*. Document inédit. Université de Montréal.

Cartier, S.C., & Butler, D.L. (2004). *Assessing Self-Regulated Learning in two different activities : Reading to learn and conducting research*. Congrès de la Société canadienne de l'étude de l'éducation, Winnipeg. Repéré sur le site de la chercheuse : http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Cartier_and_Butler_2004_.pdf

Cartier, S. C., Boulanger, A., & Langlais, F. (2009). *DP des CP engagés dans une recherche-action en collaboration*. Rapport de recherche, Université de Montréal. Repéré sur le site de la chercheuse : http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Rapport_Cartier_coll-_Boulanger_et_Langlais-2009-2.pdf

Cartier, S. C., Arseneault, J., Leblanc, P.-M., Mourad, É., Raoui, M. en coll. avec Boulanger, A. (2014). *Apprendre en lisant : développement professionnel de coordonnateurs et conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration, rapport 2008-2010*. Rapport de recherche, Université de Montréal. Repéré sur le site de la chercheuse : http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Cartier_et_coll-_rapport_2014-2.pdf

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMÉC) (2012). *PIRLS 2011, le contexte au Canada : Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire*. Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation.

Contant, H. (2009). *Exploration d'interventions pédagogiques sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Londres : Falmer Press.

Hadwin, A.F., Winne, P.H., Stockley, D. B., Nesbit, J., & Woszczyzna, C. (2001). Context moderates students' self-reports about how they study. *Journal of educational psychology*, 93, 477-487.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire de l'éducation 2e édition*. Montréal: Guérin.

Martel, V., & Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regards sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.

OCDE (2013). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Éditions OCDE.

Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of educational psychology*. 90(4), 715-729.

Tillema, H. H. (2005). Miroir de l'autorégulation de l'apprentissage : les dilemmes des formateurs d'enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 111-131.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: DeBoeck.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Saint-Laurent: ERPI.

Winne, P.H., & Perry, N.E. (2000). Measuring self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M.Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). San Diego, CA: Academic Press.

Yin, R. K. (2009). *Applications of case study research 2^e édition*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-Regulation : a social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.) *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39).