

APPRENDRE EN LISANT : DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE CONSEILLERS
PÉDAGOGIQUES ENGAGÉS DANS UNE RECHERCHE-ACTION EN COLLABORATION

Rapport de 2008-2009 et de 2009-2010

Sylvie C. Cartier, direction de recherche
Julie Arseneault, M.Éd., coordonnatrice de recherche
Pierre-Marc Leblanc, assistant de recherche
Éliane Mourad, M. Éd., assistante de recherche
Manal Raoui, M.Éd., assistante de recherche
Université de Montréal

En collaboration avec
Aline Boulanger, directrice adjointe aux services éducatifs
Commission scolaire des Grandes-Seigneuries

Entente de recherche obtenue avec
le regroupement des commissions scolaires de la Montérégie 2008-2010

©Octobre 2014

Table des matières

Liste des tableaux	ii
Remerciements	iii
Équipes de recherche 2008-2009; 2009-2010	iv
Sommaire exécutif	1
Contexte	15
Cadre théorique du développement professionnel	16
Buts du rapport et objectifs de recherche	17
Aspects méthodologiques communs aux deux années de l'étude	17
Présentations des deux années de l'étude	20
A) Projets 2008-2009	20
B) Projets 2009-2010	60
Discussion et conclusion	93
Références bibliographiques	96

Liste des tableaux

Tableau 1	Plan des rencontres à l'automne 2008 et au printemps 2009 pour les différents regroupements de participants	20
Tableau 2	Nombre et années de participation au projet d'APL des conseiller pédagogique par commission scolaire	21
Tableau 3	Situation de développement professionnel du regroupement comprenant la chercheuse et les coordonnateurs pédagogiques	24
Tableau 4	Processus de développement professionnel et soutien lors des cinq rencontres	26
Tableau 5	Situation de développement professionnel entre la chercheuse, les coordonnateurs pédagogiques et les conseillers pédagogiques	33
Tableau 6	Processus et soutien au développement professionnel lors de cette rencontre entre la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques	35
Tableau 7	Situation de développement professionnel du regroupement comprenant les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques lors de rencontres régionales	37
Tableau 8	Processus de développement professionnel et soutien au lors des quatre rencontres	41
Tableau 9	Situation de développement professionnel du regroupement comprenant les coordonnateurs pédagogiques et les conseillers pédagogiques lors de rencontres locales	47
Tableau 10	Processus de développement professionnel et soutien entre les coordonnateurs pédagogiques et les conseillers pédagogiques lors de rencontres locales	49
Tableau 11	Plan des rencontres analysées pour les différents regroupements de participants à l'automne 2009 et au printemps 2010	61
Tableau 12	Nombre et années de participation au projet d'APL des conseillers pédagogiques par commission scolaire	61
Tableau 13	Situation de développement professionnel du regroupement comprenant la chercheuse et coordonnateurs pédagogiques	64
Tableau 14	Processus de développement professionnel et soutien entre la chercheuse et les coordonnateurs	66
Tableau 15	Activité de développement professionnel entre la chercheuse, les coordonnateurs pédagogiques et les conseillers pédagogiques	72
Tableau 16	Processus de développement professionnel et soutien pour le regroupement comprenant la chercheuse, le coordonnateur et les conseillers pédagogiques dans deux commissions scolaires	73
Tableau 17	Situation de développement professionnel du regroupement comprenant les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques lors de rencontres locales	80
Tableau 18	Processus de développement professionnel et soutien dans les rencontres locales	81
Tableau 19	Situation de développement professionnel entre les conseillers pédagogiques dans les sous-comités de domaines d'apprentissage	87
Tableau 20	Développement professionnel et soutien entre les conseillers pédagogiques dans les sous-comités régionaux	89

Remerciements

Nous souhaitons souligner la collaboration exceptionnelle de l'ensemble des participants à cette étude. Nous remercions tous ceux qui ont accepté de participer à cette recherche, soit les coordonnateurs pédagogiques, les conseillers pédagogiques, les enseignants, les élèves ainsi que leurs parents. Leur collaboration a été très précieuse. Nous remercions par ailleurs le sous-comité de gestion de l'éducation et le regroupement des commissions scolaires de la Montérégie qui ont financé ce projet de recherche-action en collaboration.

Dans ce rapport de recherche, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Équipes de recherche 2008-2009 (en ordre alphabétique)

Judith Ainsworth, assistante de recherche^a
Julie Arseneault, coordonnatrice de recherche^a
Aline Boulanger, collaboratrice de recherche^b
Sylvie C. Cartier, chercheuse, professeure^a
Émilie Comtois, assistante de recherche^a
Isabelle DeSève, assistante de recherche^a
Viorica Dobrica, assistante de recherche^a
Nathalie Jucker, assistante de recherche^a
Pierre-Marc Leblanc, assistant de recherche^a
Éliane Mourad, assistante de recherche^a
Normand Roy, consultant banque de données^a

Transcription de verbatim
Marie-France Lauzon^a

Équipe de recherche 2009-2010 (en ordre alphabétique)

Julie Arseneault, coordonnatrice de recherche^a
Aline Boulanger, collaboratrice de recherche^b
Sylvie C. Cartier, chercheuse, professeure^a
Isabelle DeSève, assistante de recherche^a
Karl-Emanuel Dionne, assistant de recherche^a
Ariane Dupuis, assistante de recherche^a
Nathalie Jucker, assistante de recherche^a
Carine Lacasse, assistante de recherche^a
Pierre-Marc Leblanc, assistant de recherche^a
Éliane Mourad, assistante de recherche^a
Nicole Teta Nokam, assistante de recherche^a
Annelise Voisin, assistante de recherche^a
Vincent Boutonnet, assistant de recherche^a

Transcription de verbatim
Marie-France Lauzon^a

^a Université de Montréal

^b Commission scolaire des Grandes-Seigneuries

Sommaire exécutif

La lecture est une compétence complexe reconnue essentielle pour la réussite scolaire de l'élève. Elle suppose : 1) qu'il décode les mots et comprenne le sens d'une phrase, d'un paragraphe et d'un texte en lien avec des repères personnels, sociaux et culturels et 2) qu'il s'engage et persévère dans la lecture de manière à réaliser des activités d'apprentissage sur différents sujets (Cartier, 2000). Ceci implique qu'il doit être motivé pour ce faire, comprendre les tâches qui lui sont proposées, posséder les connaissances de base suffisantes, traiter l'information de manière adéquate et bien gérer la réalisation de la lecture, de l'apprentissage et de la tâche (Cartier, 2006).

Dans le cadre du plan d'action de la Montérégie en 2006, les membres du sous-comité de gestion de l'enseignement (SCGE) ont retenu la lecture dans un contexte d'apprentissage comme principale orientation pour les années subséquentes. Pour ce faire, une recherche-action en collaboration a été entreprise avec l'Université de Montréal afin de développer une démarche de développement professionnel des intervenants scolaires sur l'apprentissage par la lecture (2006-2008, voir à ce sujet le rapport de Cartier, Boulanger et Langlais, 2009). La finalité de cette collaboration est de viser le développement régional des CP sur l'apprentissage par la lecture (APL) dans un contexte d'accompagnement à l'appropriation de nouvelles pratiques par les enseignants. Les deux premières années du projet, c'est la chercheuse qui a pris la responsabilité des activités de développement professionnel et du soutien pour des conseillers pédagogiques provenant de sept commissions scolaires de la région. Un des constats de cette étape a été l'importance attribuée à la présence et l'implication des coordonnateurs pédagogiques dans la réalisation d'un projet d'une telle ampleur. Forts des constats obtenus ces deux premières années, deux nouvelles structures de développement régional ont été mises à l'essai dans les années suivantes.

Le but de ce rapport est de présenter les résultats de ces troisième et quatrième années (2008-2009 et 2009-2010) du projet de développement professionnel des conseillers pédagogiques de cette région et principalement de trois commissions scolaires. Le projet a été réalisé toujours dans le cadre d'une recherche-action en collaboration réalisée cette fois par la chercheuse et deux coordonnateurs et une directrice adjointe aux services éducatifs. Ces derniers sont membres du sous-comité de gestion de l'éducation de la Montérégie.

Les deux objectifs poursuivis entre 2008 et 2010 dans le cadre de cette recherche-action en collaboration sont : 1) décrire la situation de développement professionnel mise de l'avant ces deux années, lesquelles ont pris en compte les résultats obtenus les deux premières années du projet (Cartier, Boulanger et Langlais, 2009) et 2) décrire le processus de développement professionnel et son soutien par les coordonnateurs pédagogiques en collaboration avec la chercheuse.

Le projet de développement professionnel a été réalisé en reprenant la formule de regroupements variés de divers participants, développée les années précédentes afin de respecter les rôles et responsabilités de chacun. Les participants ciblés dans ce projet sont : la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques de diverses commissions scolaires dans la Montérégie. Les situations de développement professionnel et le soutien au processus de développement professionnel ont reposé sur un modèle d'autorégulation de l'apprentissage dans des activités complexes (Butler et Cartier, 2004; Cartier et Butler, 2004).

Projet de 2008-2009

En 2008-2009, le projet avait comme caractéristique d'être sous la responsabilité des coordonnateurs pédagogiques accompagnés par la chercheuse. De plus, les activités de développement professionnel des conseillers pédagogiques ont été réalisées : 1) dans un nouveau regroupement régional créé pour ce projet et 2) dans leur commission scolaire respective (pour quatre des cinq commissions scolaires dont le coordonnateur participait au projet). Lors de ces rencontres, les conseillers pédagogiques ont été amenés à prendre connaissance de l'APL de manière générale et à accompagner les enseignants en ce sens. Le besoin ressorti à ce moment était l'approfondissement plus disciplinaire de l'apprentissage par la lecture.

Dans ce contexte, six regroupements de participants comprenaient la chercheuse, quatre coordonnateurs, 51 conseillers pédagogiques de cinq commissions scolaires et les enseignants et les élèves. Deux premiers regroupements (chercheuse et coordonnateurs pédagogiques; chercheuse, coordonnateurs et conseillers pédagogiques) ont visé principalement à planifier le projet et à sa mise en œuvre, alors que les deux suivants (coordonnateurs et conseillers pédagogiques dans des rencontres régionales; coordonnateurs et conseillers pédagogiques dans des rencontres locales) traitaient explicitement des connaissances et des compétences à développer par les CP. L'organisation de ces rencontres a reposé sur l'autorégulation de l'apprentissage, processus à la base de la démarche de développement professionnel retenue dans le projet. Enfin, un cinquième regroupement a mobilisé les conseillers pédagogiques et les enseignants dans les écoles et un sixième groupe a été représenté par les enseignants et les élèves (parfois soutenus par les CP). Diverses rencontres ont eu lieu pour planifier et pour faire la passation du questionnaire auprès des élèves (dont le choix de l'activité de référence). Le nombre de rencontres, les moments et les modalités ont varié selon les commissions scolaires et selon les écoles. Ces données ne sont pas directement en lien avec les objectifs du présent rapport. Elles ne sont donc pas présentées dans ce document.

Regroupement comprenant la chercheuse et trois coordonnateurs pédagogiques

Le premier regroupement de collaboration comprenait la chercheuse et trois coordonnateurs pédagogiques des commissions scolaires. Cinq rencontres ont eu lieu pour ce groupe. La contribution de la chercheuse consistait à partager avec eux ses connaissances scientifiques sur l'APL, sur les pratiques pédagogiques dans ce domaine, sur les conseillers pédagogiques et les enseignants, ainsi que sur le développement professionnel. Les coordonnateurs, pour leur part, ont échangé avec elle leurs connaissances sur les pratiques de développement professionnel dans les commissions scolaires et dans les écoles, et sur les modèles de gestion de projet et d'accompagnement des élèves. Fort du partage de ces connaissances, ils ont planifié ensemble le projet pour les CP.

La première rencontre d'une demi-journée ciblait l'interprétation collective des exigences du projet de développement professionnel et de collaboration afin de se donner une vision commune du projet. Les participants ont été amenés à préciser leurs objectifs personnels de développement professionnel de même qu'à planifier les moyens qu'ils comptaient utiliser pour les atteindre. La deuxième rencontre d'une demi-journée a servi à faire le point sur les résultats du projet de la Montérégie des deux années précédentes ainsi qu'à poursuivre la planification du projet et le suivi dans les commissions scolaires. La troisième rencontre d'une journée avait pour objectif d'aborder l'avancement des objectifs personnels de chacun des membres (contrôle). La quatrième rencontre d'une journée ciblait spécifiquement le thème de l'accompagnement d'équipes de conseillers, alors que la cinquième rencontre d'une journée a permis de faire l'évaluation du projet et de réfléchir à une suite éventuelle.

En résumé, les résultats pour ce regroupement montrent que la situation proposée dans ce regroupement comprenait principalement des activités de nature à favoriser la motivation des coordonnateurs. Les échanges ont porté de manière importante sur la signification du projet pour les participants et, dans une moindre mesure, sur les connaissances situées (prise en compte des contextes des trois commissions scolaires). Ces échanges ont aussi favorisé l'acquisition de connaissances, proposé diverses façons de traiter l'information et favorisé la réalisation d'activités de manières individuelle et collective. Le leadership de la chercheuse a consisté à faire le lien entre les exigences administratives que suppose la poursuite d'un projet collectif et la place accordée à la poursuite d'objectifs d'amélioration par commission scolaire. Quant au soutien au développement professionnel, les cinq rencontres ont ciblé la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'enseignement, de même que l'accompagnement des conseillers pédagogiques et la gestion de ressources dans le projet. La première rencontre a mis l'accent sur l'interprétation des exigences du projet, de même que l'établissement des objectifs personnels. Bien que présente à chaque rencontre, la planification est davantage soutenue lors des première et troisième rencontres.

Regroupement comprenant la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques

Un deuxième regroupement de collaboration comprenait la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques. Il a été créé à la demande des coordonnateurs qui ont souhaité que la chercheuse partage avec eux ses connaissances scientifiques sur l'APL, sur les pratiques pédagogiques dans ce domaine, sur le travail des conseillers pédagogiques et des enseignants, ainsi que sur le développement professionnel. Une seule rencontre a eu lieu pour ce regroupement. Les coordonnateurs et les conseillers pour leur part ont échangé leurs connaissances sur les pratiques de développement professionnel dans les commissions scolaires et dans les écoles et sur les modèles de gestion de projet et d'accompagnement des élèves. La rencontre d'une journée avait pour objectif de faire le point sur la démarche de développement professionnel des participants.

En résumé, les résultats obtenus pour l'activité dans ce regroupement montrent que les tâches ont été réalisées de manière collective et individuelle comprenant une interdépendance de faible niveau (regroupement par discipline). Les tâches proposées ont demandé de planifier les activités de développement professionnel des enseignants et des discussions ont porté sur les résultats de recherche en lien avec les années antérieures du projet. Les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques ont pu faire part de leurs préoccupations concernant la recherche et l'accompagnement tout en répondant aux questions de la chercheuse. De leur côté, les coordonnateurs et la chercheuse ont aussi répondu aux questions des conseillers pédagogiques tout en prenant en considération leurs interventions. Cette rencontre a permis aux conseillers pédagogiques d'interagir et de collaborer entre eux et ce sont surtout les domaines d'apprentissage sur l'APL issus de la recherche, des milieux scolaires et ministériels qui ont été abordés. Le leadership de la chercheuse a été un aspect important de cette rencontre et il s'est manifesté de deux façons : 1) la précision des obligations rattachées au projet et 2) l'encouragement d'initiatives visant les améliorations dans les CS, aspect important de cette rencontre. Concernant le soutien au développement professionnel, la chercheuse a abordé avec les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques leur perception de la valeur du projet. De même, elle les a amenés à réfléchir aux exigences que comporte le projet. Enfin, elle a exposé différentes informations sur l'APL aux participants. Par exemple, le rôle de la structure des textes lors de l'APL et la prise en compte de l'aspect disciplinaire.

Regroupement comprenant les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques des commissions scolaires lors de rencontres régionales

Le troisième regroupement comprenait les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques des commissions scolaires lors de rencontres régionales. Au total, quatre rencontres collectives ont eu lieu entre les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques participants au projet. Ces rencontres avaient pour buts de permettre 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.

En résumé, la plupart des rencontres collectives ont misé sur la réalisation de tâches collectives et individuelles. Les regroupements de participants étaient principalement homogènes (conseillers pédagogiques seulement et par disciplines). Toutefois, la présence de conseillers pédagogiques 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 en lien avec le sujet principal des rencontres. De plus, les conseillers pédagogiques ont eu à traiter l'information de différentes façons (planifier, expérimenter, présenter et analyser). Lors de la deuxième rencontre, certains conseillers pédagogiques 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. Lors de ces rencontres, des tâches variées et diversifiées ont été proposées, les consignes ont été explicitées et les conseillers pédagogiques ont pu faire part de leurs préoccupations. Lors des rencontres 2 et 4, les conseillers pédagogiques ont fait part de connaissances situées socialement et culturellement en lien surtout avec les stratégies de lecture et 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, des milieux scolaires et ministériels 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 les activités de ce regroupement, les conseillers pédagogiques ont été soutenus par leurs coordonnateurs sur les connaissances antérieures de divers domaines d'apprentissage dont les pratiques d'enseignement. Les conseillers pédagogiques 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 conseillers pédagogiques ont aussi témoigné de leur planification du projet pour l'année à venir. Dans une moindre mesure, les conseillers pédagogiques ont planifié des stratégies d'apprentissage. 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 des stratégies de gestion de ressources pour apprendre d'une manière importante. 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 conseillers pédagogiques 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 comprenant le coordonnateur et les conseillers pédagogiques lors des rencontres locales au sein de chacune des commissions scolaires

Le quatrième regroupement comprenait le coordonnateur et les conseillers pédagogiques 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 conseillers pédagogiques de témoigner de l'état de leur développement sur l'apprentissage par la lecture 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 se sont échangés 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 conseillers pédagogiques des différents éléments d'informations (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 tables disciplinaires. 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 conseillers pédagogiques à travers divers questionnements qui ont permis aux conseillers d'exprimer des préoccupations quant aux formations dispensées aux enseignants, aux formations complémentaires disponibles en lien avec l'APL, à la pratique enseignante 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 et des connaissances situées socialement et culturellement 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 développement professionnel, les conseillers pédagogiques 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 conseillers pédagogiques 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 conseillers pédagogiques 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. Enfin, surtout lors de la deuxième rencontre, les conseillers pédagogiques ont utilisé plusieurs ressources matérielles (textes, présentation PowerPoint, organisateur graphique, etc.) en vue de l'accompagnement des enseignants. Les conseillers pédagogiques ont aussi évalué leurs stratégies d'accompagnement pendant la dernière rencontre.

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

Cette rencontre a favorisé la réalisation de l'activité de développement professionnel de manière collective et individuelle, en engageant une interdépendance de faible niveau, et ce, dans le cadre de regroupements multidisciplinaires. Les tâches ont principalement demandé d'expérimenter et

d'apporter des éléments de réponse aux questions du coordonnateur. Ils ont également fait part de leurs intérêts concernant principalement le partage entre collègues sur l'APL, du modèle et de leurs préoccupations. Pour sa part, le coordonnateur a considéré les interventions des conseillers et a répondu à leurs questionnements. Des connaissances situées socialement et culturellement et issues de la recherche, des milieux scolaires et ministériels ont été mobilisées et le leadership du coordonnateur a mis l'accent sur la concertation autour des besoins des conseillers.

Dans le cas de leurs connaissances antérieures, les conseillers pédagogiques 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 consistaient essentiellement à exposer des informations sur la situation d'APL et à poser des questions. 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 conseillers pédagogiques de se situer par rapport à leur développement professionnel. 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 développement professionnel a favorisé le travail collectif et individuel. Les conseillers pédagogiques ont échangé entre eux et ils ont fait des lectures ou travaillé seul. Les tâches ont demandé d'expérimenter et d'analyser. Les conseillers pédagogiques ont fait part de leurs préoccupations à leur coordonnateur et ils ont répondu à ses questionnements. Ce dernier a répondu aux conseillers pédagogiques tout en considérant leurs interventions. Les conseillers pédagogiques ont mentionné certains défis à relever pour réaliser le projet d'APL : au regard des directions d'école, de leur travail en mode individuel ou du but de cibler le changement de pratiques chez les enseignants. Des connaissances situées socialement et culturellement ainsi que des connaissances 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 développement professionnel : les conseillers pédagogiques 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 conseillers pédagogiques 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 conseillers pédagogiques 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 conseillers pédagogiques et il les a questionnés. Lors de ces rencontres, les conseillers pédagogiques ont, pour leur part, mis en œuvre des stratégies d'apprentissage qui consistaient à poser des questions, à réfléchir, à proposer des solutions et à expliquer.

Projet de 2009-2010

Le projet de développement professionnel s'est déroulé de septembre 2009 à mai 2010 toujours selon la formule de regroupements variés en interaction. Sous la responsabilité des coordonnateurs pédagogiques, accompagnés par la chercheuse, la particularité du projet à ce moment a été d'intégrer les rencontres régionales à une structure existante, soit les sous-comités de domaines d'apprentissage. Le but est de respecter les structures en place afin de favoriser le développement de l'expertise, son transfert et son maintien dans la région. Dans ce contexte, une autre particularité du projet a été de mettre à contribution les conseillers de la commission scolaire A (CSA), impliqués dans le projet depuis le début, dans l'animation de ces rencontres régionales disciplinaires sur l'APL. Ceci a impliqué que tous les conseillers de toutes les commissions scolaires de la région ont été informés sur l'APL et sur les pratiques pédagogiques. Par ailleurs, dans ce contexte, le soutien de la chercheuse a été offert au regroupement des coordonnateurs et aussi à deux commissions scolaires (A et B) pour répondre à des besoins précis. En 2009-2010, cinq regroupements divers de participants ont été formés.

Regroupement comprenant la chercheuse et les coordonnateurs pédagogiques

Dans ce projet, un premier regroupement de collaboration comprenait la chercheuse et les coordonnateurs pédagogiques. La contribution de la chercheuse consistait à partager avec eux ses connaissances scientifiques sur l'APL, sur les pratiques pédagogiques dans ce domaine, sur les conseillers pédagogiques et les enseignants, ainsi que sur le développement professionnel. Les coordonnateurs pour leur part ont échangé avec elle leurs connaissances sur les pratiques de développement professionnel dans les commissions scolaires et dans les écoles et sur les modèles de gestion de projet et d'accompagnement des élèves. Fort du partage de ces connaissances, ils ont planifié ensemble le projet pour les CP.

L'organisation des quatre rencontres a reposé sur l'autorégulation de l'apprentissage tout comme en 2008-2009, processus à la base de la démarche de développement professionnel retenue dans le projet. Les quatre rencontres ont donc poursuivi les objectifs suivants. La première rencontre d'une demi-journée avait pour but la planification du déroulement du projet. La deuxième rencontre d'une demi-journée consistait à échanger avec le coordonnateur de la commission scolaire B, à sa demande, sur ce qui est mis en place dans sa commission scolaire. La troisième rencontre d'une journée avait pour objectif de faire le point sur l'avancement du projet. La quatrième rencontre d'une journée ciblait la planification de la présentation pour l'ACFAS ainsi que la discussion portant sur la passation du QAPL et sur le projet pilote de l'année suivante.

Trois rencontres ont mis l'accent sur les connaissances antérieures des coordonnateurs sur divers aspects. La planification était présente à chaque rencontre, mais davantage lors de la première rencontre. Les quatre rencontres ont ciblé la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage, d'enseignement de même que les stratégies d'accompagnement des CP. Plusieurs connaissances ont été traitées dans ces rencontres en lien avec leur contexte de coordination (leur équipe, les enseignants), avec leur commission scolaire ou avec la recherche.

Lors de la première rencontre, des liens entre les buts de chacun des participants au projet ont été faits. De plus, les coordonnateurs ont fait mention des défis qu'ils rencontrent dans ce type d'organisation dans les sous-comités disciplinaires. Ils ont nommé par exemple : l'engagement de tous les conseillers pédagogiques, le fait que leur commission scolaire participe explicitement ou non au projet et les spécificités des sous-groupes de diverses disciplines. À ce moment, la chercheuse s'est assurée de comprendre les besoins des coordonnateurs. Lors des deux premières rencontres, les coordonnateurs ont fait part de leurs initiatives personnelles dans leur commission scolaire en lien avec le projet d'APL. Pour trois des rencontres (1, 2 et 4), plusieurs thèmes traités

étaient en lien avec le sujet principal. De plus, plusieurs préoccupations et intérêts ont été mentionnés lors des rencontres, ce qui témoigne de leur signifiante. La chercheuse, quant à elle, a posé plusieurs questions et considéré ce que les participants lui ont fait part. Lors de la deuxième rencontre, diverses tâches ont aussi été réalisées dont l'inscription au congrès de l'ACFAS et la lecture du résumé pour la présentation au congrès. Lors des rencontres 1 et 4, les coordonnateurs ont mentionné quelques défis concernant ce projet dont la gestion des CP de diverses commissions scolaires et de divers domaines d'expertise. À la dernière rencontre, ils ont été invités à collaborer et à interagir ensemble.

À la première rencontre, les coordonnateurs ont interprété les exigences du projet et ils ont parlé d'eux-mêmes, spécifiquement de leur accompagnement des CP. La chercheuse a guidé les coordonnateurs dans la planification des ressources en lien avec le projet. Le partage de leurs connaissances antérieures sur les conseillers pédagogiques a été important lors de trois rencontres (1, 2 et 4). Ils ont témoigné du changement de pratiques de certains CP. Ils ont de même identifié certaines caractéristiques des conseillers pédagogiques pouvant constituer des obstacles à l'accompagnement auprès des enseignants. Enfin, les coordonnateurs ont aussi échangé des connaissances sur les directions d'école et sur les commissions scolaires.

Lors des rencontres 1 et 4, les coordonnateurs ont formulé leurs perceptions de la valeur du projet sur l'APL. Ils ont aussi interprété les exigences de leur accompagnement en APL et ils ont évalué leurs propres stratégies d'accompagnement.

Lors de toutes les rencontres, la chercheuse a soutenu les coordonnateurs dans la planification des stratégies d'accompagnement et les coordonnateurs ont planifié différentes stratégies d'accompagnement visant, entre autres, la préparation des rencontres des CP (diffusion d'information et discussion). Elles ont aussi ciblé la mise en œuvre de stratégies d'enseignement (exposer et questionner) et de stratégies d'apprentissage (réfléchir, proposer des solutions, expliquer sa compréhension). Par exemple, la chercheuse a mis en œuvre différentes stratégies d'enseignement pour soutenir les coordonnateurs, telles que faire des exposés et poser des questions.

Regroupement comprenant la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques dans deux commissions scolaires

Un deuxième regroupement comprenait la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques dans deux commissions scolaires. Deux rencontres se sont tenues entre la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques : une dans la commission scolaire A et une dans la commission scolaire B. La première avait pour but de permettre l'échange entre les conseillers pédagogiques qui vont former leurs collègues sur l'APL à l'intérieur des tables disciplinaires. La deuxième avait pour but d'accroître la compréhension de l'APL dans les différentes disciplines.

Rencontre à la Commission scolaire A. Dans le cas de la situation de développement professionnel : la rencontre à la Commission scolaire A a visé à ce que les conseillers planifient des tâches qui serviraient à accompagner d'autres conseillers de la même discipline dans l'appropriation de connaissances sur l'APL. Plusieurs préoccupations et intérêts ont été mentionnés à la chercheuse. Elle a posé plusieurs questions et considéré ce que les participants lui ont fait part lors de la rencontre. De plus, les conseillers pédagogiques ont mentionné quelques défis concernant cette expérience d'accompagnement, entre autres, la prise en compte de la discipline lors d'APL. Les conseillers pédagogiques et la chercheuse ont mobilisé plusieurs connaissances relevant de divers domaines d'apprentissage, soit en lien avec leur situation, leurs milieux ou la recherche.

Le processus de développement professionnel et son soutien a porté sur la stratégie d'autorégulation : planification ainsi que sur le partage des connaissances antérieures et sur l'identification des objectifs personnels. Concernant leurs connaissances, les conseillers pédagogiques ont parlé de la façon dont ils accompagnent les enseignants dans le projet et ils ont également partagé leurs connaissances sur leurs collègues conseillers pédagogiques, notamment sur les difficultés qu'ils éprouvent dans leur appropriation du modèle d'APL et sur les pratiques des enseignants. Les conseillers pédagogiques ont interprété les exigences que nécessite leur participation au projet de recherche-action et ils se sont fixés des objectifs personnels au regard de leur accompagnement en APL. Les aspects de la planification les plus présents dans ce regroupement ont été ceux en lien avec les stratégies d'accompagnement et celles reliées au projet. La chercheuse a guidé les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques à planifier des stratégies pour accompagner les enseignants. La chercheuse, le coordonnateur et les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre quelques stratégies d'enseignement et d'apprentissage dont l'explication.

Rencontre à la Commission scolaire B. La rencontre à la Commission scolaire B avait pour but de soutenir l'approfondissement des connaissances des conseillers sur l'APL dans les divers domaines de connaissances. Cette rencontre a favorisé la réalisation de l'activité de manière individuelle et collective. Les tâches proposées leur ont demandé d'analyser. Plusieurs préoccupations et intérêts ont été mentionnés à la chercheuse. Elle a elle-même posé plusieurs questions et considéré ce que les participants lui ont fait part. Les conseillers pédagogiques et la chercheuse ont fait part de connaissances situées socialement et culturellement, des connaissances sur le processus et la situation d'APL en lien avec le modèle de référence, des connaissances provenant de la recherche et d'autres connaissances plus générales. Dans ce contexte, la chercheuse a pris soin de connaître les besoins des conseillers pédagogiques et de s'assurer de leur compréhension des divers aspects du projet.

Sur le plan du processus de développement professionnel et de son soutien, les résultats montrent que cette rencontre a mis l'accent sur la stratégie d'autorégulation : planification ainsi que sur des échanges concernant la motivation des conseillers. L'aspect le plus important de la motivation a été celui de la perception de la valeur de l'activité d'apprentissage sur l'APL et du projet sur l'APL. La chercheuse a guidé le coordonnateur et les conseillers pédagogiques dans la planification de stratégies d'apprentissage et elle a aussi soutenu les stratégies en lien avec le projet. La chercheuse, le coordonnateur et les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. La chercheuse a, pour sa part, donné des consignes, fait un exposé et une démonstration. Le coordonnateur a eu recours à des stratégies d'apprentissage telles qu'expliquer sa compréhension du modèle et les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre des stratégies d'apprentissage qui consistaient principalement à réfléchir, à proposer des solutions, à questionner et à reformuler. La chercheuse a aussi soutenu les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques dans la gestion des ressources matérielles dont l'ouvrage de référence.

Regroupement comprenant la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques dans deux commissions scolaires

Deux rencontres se sont tenues entre la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques, une dans la commission scolaire A et une dans la commission scolaire B. La première avait pour but de permettre l'échange entre les conseillers pédagogiques qui vont former leurs collègues sur l'APL à l'intérieur des tables disciplinaires. La deuxième avait pour but d'accroître la compréhension de l'APL dans les différentes disciplines.

Commission scolaire A

Dans le cas de la situation de développement professionnel, la rencontre à la Commission scolaire A a visé à planifier des tâches qui serviraient à accompagner d'autres conseillers pédagogiques de leur discipline dans l'appropriation de connaissances sur l'APL. Plusieurs préoccupations et intérêts ont été mentionnés à la chercheuse. Elle a posé plusieurs questions et considéré ce que les participants lui ont fait part lors de la rencontre. De plus, les conseillers pédagogiques ont mentionné quelques défis concernant cette expérience d'accompagnement, entre autres, la prise en compte de la discipline lors d'APL. Les conseillers pédagogiques et la chercheuse ont mobilisé plusieurs connaissances relevant de divers domaines d'apprentissage, soit en lien avec leur situation, leurs milieux ou la recherche.

Le processus de développement professionnel et son soutien a porté sur la stratégie d'autorégulation de planification ainsi que sur le partage des connaissances antérieures et sur l'identification des objectifs personnels. Concernant leurs connaissances, les conseillers pédagogiques ont parlé de la façon dont ils accompagnaient les enseignants dans le projet et ils ont également partagé leurs connaissances sur leurs collègues conseillers pédagogiques, notamment sur les difficultés qu'ils éprouvent dans leur appropriation du modèle APL et sur les pratiques des enseignants. Les conseillers pédagogiques ont interprété les exigences que nécessite leur participation au projet de recherche-action et ils se sont fixés des objectifs personnels au regard de leur accompagnement en APL. Les aspects de la planification les plus présents dans ce regroupement ont été ceux en lien avec les stratégies d'accompagnement et ceux reliés au projet. La chercheuse a guidé les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques à planifier des stratégies pour accompagner les enseignants. La chercheuse, le coordonnateur et les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre quelques stratégies d'enseignement et d'apprentissage dont l'explication.

Commission scolaire B

La rencontre à la Commission scolaire B avait pour but de soutenir l'approfondissement des connaissances des conseillers sur l'APL dans les divers domaines de connaissances. Cette rencontre a favorisé la réalisation de l'activité de manière individuelle et collective. Les tâches proposées leur ont demandé d'analyser. Plusieurs préoccupations et intérêts ont été mentionnés à la chercheuse. Cette dernière a posé plusieurs questions et elle a considéré ce que les participants lui ont fait part. Les conseillers pédagogiques et la chercheuse ont fait part de connaissances situées socialement et culturellement, de connaissances sur le processus et la situation d'APL en lien avec le modèle de référence, des connaissances provenant de la recherche et d'autres connaissances plus générales. Dans ce contexte, la chercheuse a pris soin de connaître les besoins des conseillers pédagogiques et de s'assurer de leur compréhension.

Sur le plan du processus de développement professionnel et de son soutien, les résultats montrent que cette rencontre a mis l'accent sur la stratégie d'autorégulation : planification ainsi que sur des échanges concernant la motivation des conseillers. L'aspect le plus important de la motivation a été celui de la perception de la valeur de l'activité d'apprentissage sur l'APL et du projet sur l'APL. La chercheuse a guidé le coordonnateur et les conseillers pédagogiques dans la planification de stratégies d'apprentissage et elle a aussi soutenu les stratégies en lien avec le projet. La chercheuse, le coordonnateur et les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. La chercheuse a eu recours à l'exposé, à la démonstration. Elle a par ailleurs donné des consignes. Le coordonnateur pour sa part a eu recours à des stratégies d'apprentissage telles qu'expliquer sa compréhension du modèle et les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre des stratégies d'apprentissage qui consistaient principalement à réfléchir, à proposer des solutions, à questionner et à reformuler. La chercheuse

a aussi soutenu les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques dans la gestion des ressources matérielles dont l'ouvrage de référence.

Regroupement comprenant les coordonnateurs et conseillers pédagogiques lors des rencontres locales

Dans le cadre du regroupement comprenant les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques, lors de rencontres locales, deux rencontres se sont tenues au sein de la commission scolaire A. La première avait pour but d'offrir aux conseillers pédagogiques l'occasion d'échanger sur ce qu'ils voulaient partager avec leurs collègues qui amorcent le projet d'APL. La seconde rencontre avait plutôt pour but de faire un retour sur l'année. Dans la commission scolaire B, les conseillers ont eu à compléter un journal de bord et à rencontrer le coordonnateur lors de rencontres individuelles. De plus, les propos du coordonnateur sur l'état de situation des conseillers de cette commission scolaire ont été analysés pour la situation de développement professionnel de ce regroupement. Il s'agissait de propos tenus lors d'une rencontre du regroupement coordonnateurs et chercheuse du 5 février. Nous prenons en compte ici seulement ce que le coordonnateur a fait avec son équipe.

Commission scolaire A

En résumé, la première rencontre à la CSA a favorisé la réalisation de l'activité de manière collective et individuelle en permettant d'échanger et de discuter entre collègues. Les tâches ont aussi demandé d'expérimenter. Quelques préoccupations et intérêts ainsi que des défis à relever ont été mentionnés par les conseillers pédagogiques. Au sujet des domaines d'apprentissage abordés, les conseillers pédagogiques et le coordonnateur ont fait part de connaissances situées, soit en lien avec la situation de développement professionnel, soit en lien avec leur travail. De plus, lors de la deuxième rencontre, les participants ont également mentionné des connaissances concernant la situation d'APL.

Au sujet du processus de développement professionnel et de son soutien, lors de la première rencontre, les conseillers pédagogiques ont partagé leurs connaissances sur eux-mêmes comme accompagnateurs. Lors des deux rencontres, les conseillers pédagogiques ont fait part de leurs connaissances sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Ils ont aussi témoigné de la participation des enseignants au projet APL. Par ailleurs, les conseillers pédagogiques ont mentionné les objectifs d'accompagnement qu'ils ont poursuivis au courant de l'année, lesquels consistaient principalement à l'appropriation par les enseignants de nouvelles pratiques pédagogiques sur le soutien des élèves en APL. Les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre plusieurs stratégies d'apprentissage et d'accompagnement, et ce, tant dans les rencontres que dans le journal de bord. Les stratégies d'apprentissage consistaient principalement en des réflexions et des propositions de solutions. Ils ont aussi eu recours à des explications. Les conseillers pédagogiques ont traité des stratégies d'accompagnement : fournir des informations aux enseignants. Lors de la première rencontre, ils ont procédé à l'évaluation de quelques stratégies d'accompagnement.

Commission scolaire B

Pour la Commission scolaire B, en résumé, le journal de bord a été l'activité de développement professionnel des conseillers pédagogiques de diverses disciplines. À travers une série de questions, il leur a demandé de faire des liens entre différents éléments d'information. Dans ce contexte, ils ont surtout réalisé des tâches d'analyse. Dans ce journal, ils ont fait mention de leurs préoccupations ainsi que de leurs intérêts. Ils ont, par ailleurs, fait part de plusieurs connaissances, qu'elles soient en rapport à leur situation, au modèle de références, à la recherche ou à des connaissances plus générales. Concernant le leadership du coordonnateur, il a imposé

des tâches aux conseillers pédagogiques dans le journal de bord à réaliser, mais en laissant le choix des moyens.

Au sujet de leur processus de développement professionnel et de son soutien, à l'aide du journal de bord, les conseillers pédagogiques ont fait part de leurs connaissances sur les pratiques pédagogiques des enseignants et ils ont mentionné les difficultés qu'éprouvaient les élèves en APL. Ils ont aussi planifié leurs stratégies d'accompagnement. Les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre plusieurs stratégies d'apprentissage et d'accompagnement. Au regard des stratégies d'accompagnement, celles-ci se rapportent plutôt à des pratiques centrées sur l'action. Des stratégies de gestion des ressources matérielles ont aussi été mentionnées avoir été utilisées pour l'apprentissage et pour l'accompagnement. Ils ont principalement lu des documents pour leur apprentissage. Ils ont aussi mentionné avoir suggéré des lectures aux enseignants.

Regroupement comprenant les CP dans le cadre de rencontres de sous-comité de domaines d'apprentissage (CP-CP)

Dans le cadre de l'étude, nous avons écouté les bandes audio des rencontres des sous-comités en univers social, en mathématique et en éthique et culture religieuse. Dans tous les cas, les buts étaient les mêmes : permettre aux CP de la commission scolaire engagés dans le projet depuis trois ans de partager leurs connaissances et expériences d'accompagnement des enseignants sur l'APL et de favoriser les échanges entre conseillers pédagogiques à ce sujet. De plus, les rencontres étaient au nombre de trois et elles suivaient toutes le même déroulement. La première rencontre portait sur la présentation d'activité planifiée sur l'APL proposée à des enseignants par des conseillers, la deuxième était sur la connaissance du modèle et des échanges d'expériences avec les enseignants et la troisième portait sur le bilan du projet. Nous avons donc décidé de présenter un seul exemple de chacune des trois rencontres. Nous avons ainsi retenu le sous-comité en univers social pour l'analyse de la 1^{re} et de la 3^e rencontre et le sous-comité en éthique et culture religieuse pour la 2^e rencontre.

En résumé, concernant la situation de développement professionnel, à toutes les rencontres, les conseillers animateurs ont assumé leur leadership en s'assurant de connaître les besoins de leurs collègues et de voir s'ils comprenaient bien les explications. Les conseillers pédagogiques ont répondu aux questions de leur collègue animateur. Ils ont fait part de leurs préoccupations ainsi que de leurs intérêts. Quant au conseiller animateur, il a pris en considération ce que ses collègues lui ont mentionné, il a répondu aux nombreuses questions et il leur a posé quelques questions. Lors des trois rencontres, plusieurs connaissances ont été mentionnées, dont des connaissances situées, des connaissances sur le modèle d'APL, celles issues de la recherche et d'autres plus générales.

Lors de la première rencontre sur l'APL en univers social, les conseillers pédagogiques ont eu à réaliser une variété de tâches qui leur ont demandé de présenter et de traiter l'information de différentes façons dont lire des textes. Des consignes pour réaliser ces tâches leur ont, par ailleurs, été transmises. De plus, plusieurs sujets étaient en lien avec le thème principal de la rencontre, soit de présenter les ateliers proposées aux enseignants dans le cadre de la formation sur l'APL.

Au cours de la deuxième rencontre sur l'APL en ECR, les tâches ont demandé de faire des liens entre différents éléments d'information, alors qu'à la troisième rencontre en univers social, des productions authentiques d'enseignement ont été offertes aux participants.

Au sujet du processus de développement professionnel et de son soutien, principalement au sous-comité d'univers social, mais aussi à celui d'ECR, les conseillers pédagogiques ont parlé de la façon dont ils accompagnaient les enseignants dans le projet. À chacune des rencontres, et plus

particulièrement à la première du sous-comité d'univers social et à celle d'ECR, ils ont échangé sur les pratiques pédagogiques des enseignants, sur la participation des enseignants à leur développement professionnel en lien avec l'APL. Dans une moindre mesure, ils ont aussi échangé sur les élèves et sur leurs difficultés en APL. Lors de la première rencontre du sous-comité d'univers social et de celle du sous-comité d'ECR, les conseillers ont mis en œuvre un très grand nombre de stratégies d'apprentissage. Celles-ci consistaient surtout en des réflexions et/ou des propositions de solutions, des explications, des choix de pratiques centrées sur l'action et des questionnements. Les conseillers pédagogiques ont aussi mis en œuvre différentes stratégies de gestion des ressources matérielles. Celles en lien avec l'apprentissage consistent principalement en la lecture de textes. Les stratégies en lien avec l'accompagnement consistent plutôt à travailler et à réfléchir à partir d'un texte en compagnie des enseignants. Les conseillers, surtout ceux du sous-comité d'ECR, ont interprété les exigences que comporte leur accompagnement en APL. Ils ont aussi établi plusieurs objectifs d'accompagnement visant plus particulièrement à favoriser l'appropriation de l'APL chez les enseignants. Au regard des connaissances antérieures, ils ont discuté du contenu des textes que l'on retrouve dans différentes disciplines. Par ailleurs, ils ont planifié quelques stratégies d'accompagnement et ils ont mentionné certaines stratégies qui ont mis en œuvre et qui ont contribué au succès de leur accompagnement.

Discussion et conclusion

Le projet de développement professionnel a été réalisé en reprenant la formule de regroupements variés développée les années précédentes afin de respecter les rôles et responsabilités de chacun. Les situations de développement professionnel et le soutien au processus de développement professionnel ont reposé sur un modèle d'autorégulation de l'apprentissage dans des activités complexes (Butler et Cartier, 2004; Cartier et Butler, 2004). Trois groupes de participants ont collaboré à ce projet, comprenant la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques de diverses commissions scolaires de la Montérégie, et ce, dans divers regroupements.

En 2008-2009, les coordonnateurs pédagogiques, soutenus par la chercheuse, avaient la responsabilité d'accompagner les conseillers pédagogiques dans leur développement professionnel sur l'APL. Les regroupements ont été constitués de manière régionale et locale (leur commission scolaire). Lors des rencontres, ils ont été amenés à prendre connaissance de ce que l'APL et des pratiques pédagogiques favorables ainsi que de l'accompagnement dans ce domaine. Le besoin ressorti à ce moment était d'approfondir les aspects disciplinaires de l'apprentissage par la lecture. De plus, dans ce projet, le regroupement régional était un ajout aux structures d'échange entre commissions scolaires déjà mises en place, soit les sous-comités reliés aux domaines d'apprentissage.

En 2009-2010, il a été convenu que les coordonnateurs pédagogiques poursuivaient leur accompagnement des conseillers dans leur développement professionnel sur l'APL. Cette fois, le regroupement comprenait les conseillers pédagogiques participants aux sous-comités régionaux reliés aux domaines d'apprentissage, structure déjà existante. Dans ce contexte, les coordonnateurs ont convenu que ce serait les conseillers de la commission scolaire (CSA) impliqués dans le projet depuis le début qui animent ces rencontres régionales sur l'APL. Ceci a impliqué que les conseillers de toutes les commissions scolaires de la région ont été informés sur l'APL, sur les pratiques pédagogiques et sur l'accompagnement. Des échanges sur les pratiques et sur les outils de travail ont été réalisés. Par ailleurs, dans ce contexte, le soutien de la chercheuse a été offert au regroupement des coordonnateurs et aussi à deux commissions scolaires (A et B) pour répondre à des besoins précis.

Les apports de cette recherche-action en collaboration sont importants. Sur le plan empirique en général, les résultats montrent que la démarche de développement professionnel a respecté le processus d'autorégulation de l'apprentissage des participants en proposant une planification de situations et de soutien qui a respecté les critères identifiés dans les recherches. En effet, la réponse aux deux objectifs qui consistaient à décrire la mise en œuvre des activités de développement professionnel et de documenter le processus à la base de ce développement permet de constater que les activités ont pris en compte les principales composantes de la situation de développement professionnel, dont les aspects motivant (signifiante) et la pertinence des activités ainsi que le traitement de connaissances situées. Le soutien, pour sa part, a porté sur divers aspects du processus de développement professionnel, par exemple, les connaissances des participants et leurs stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'accompagnement.

Par ailleurs, les résultats montrent l'ampleur d'un défi à relever pour ceux qui veulent développer l'expertise régionale dans un domaine, ici l'apprentissage par la lecture. En 2008-2009, des conseillers de cinq commissions scolaires étaient engagés dans le projet, mais seulement quatre coordonnateurs ont participé aux rencontres avec la chercheuse et l'un d'entre eux n'a pas tenu de rencontres locales avec ses conseillers pour cause de maladie. L'accompagnement local des conseillers de ces deux commissions scolaires, condition importante de succès, n'a pas eu lieu. Par ailleurs, la mise en place d'une structure de regroupement régional différente à celles déjà existantes ajoute des déplacements et des frais aux commissions scolaires.

En 2009-2010, pour contrer l'impact de cet ajout de structure de rencontres, le regroupement régional a eu lieu dans les sous-groupes de domaine d'apprentissage déjà existants dans la région. Les défis dans ce contexte ont aussi été nombreux. Les conseillers participants provenaient de neuf commissions scolaires et, pour six d'entre-elles, les coordonnateurs ne participaient pas directement à ce projet. Par ailleurs, certains sous-groupes n'ont pas profité de la présence d'un coordonnateur, ce qui a permis à certains conseillers de contester le choix de traiter de l'APL dans ces rencontres. Dans cet exemple de rencontres régionales, les résultats tendent à montrer que l'ajout de structure régionale semble plus prometteur pour le développement d'un nouveau domaine d'expertise régionale. Le manque d'appui formel par certaines commissions scolaires et leur absence dans le projet peut expliquer en grande partie cet obstacle au développement et au déploiement régional d'expertise.

Quant aux apports pour le milieu scolaire, des conseillers pédagogiques des neuf commissions scolaires de la région ont participé au projet. Le but était de développer l'expertise régionale sur l'APL est donc atteint à des niveaux variables selon les commissions scolaires. Les conseillers pédagogiques impliqués dans le projet depuis le tout début en 2006 et qui bénéficient du soutien du coordonnateur se sont appropriés suffisamment l'APL et les pratiques pédagogiques pour avoir fait des suivis auprès des enseignants sur ce thème et avoir présenté leur travail et les outils développés à leurs collègues. Quatre ans ont été nécessaires pour arriver à un tel résultat.

Les résultats montrent aussi que certains défis persistent quant à l'approche d'accompagnement des conseillers qui tendent à proposer des « formations » clés en mains aux enseignants et qui 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.

Le but du prochain projet ira en ce sens. Il s'agira de soutenir le développement des conseillers pédagogiques de la compétence à accompagner les enseignants pour 1) évaluer de manière formative le processus d'APL des élèves dans une activité spécifique et 2) de planifier des activités qui répondent à leurs besoins.

Contexte

La lecture est une compétence complexe reconnue essentielle pour la réussite scolaire de l'élève. Elle suppose : 1) qu'il décode les mots et comprenne le sens d'une phrase, d'un paragraphe et d'un texte en lien avec des repères personnels, sociaux et culturels et 2) qu'il s'engage et persévère dans la lecture de manière à réaliser des activités d'apprentissage sur différents sujets (Cartier et Tardif, 2001). Ceci implique qu'il doit être motivé pour ce faire, comprendre les tâches qui lui sont proposées, posséder les connaissances de base suffisantes, traiter l'information de manière adéquate et bien gérer la réalisation de la lecture, de l'apprentissage et de la tâche (Cartier, 2006).

Or, les élèves sont nombreux à éprouver des difficultés diverses 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 efficaces ou prometteuses dans ce domaine. Toutefois, des recherches montrent que les effets générés par l'implantation de ces pratiques par les enseignants demeurent souvent modestes (Cartier et Théorêt, 2001; Cartier, Boulanger et Langlais, 2009; Contant, 2009; Martel et Lévesque, 2010).

Différentes conditions de mise en œuvre de ces interventions peuvent expliquer ces effets modestes, par exemple, l'ajustement que les enseignants doivent faire entre leurs pratiques et les connaissances scientifiques (Fisher et Ivey, 2005). Pour soutenir la mise en œuvre d'interventions qui correspondent aux avancées scientifiques dans le domaine et aux besoins des élèves dans les classes, différentes approches de « formation » des intervenants sont mises en œuvre dans les universités francophones. On y retrouve des programmes de formation initiale et continue crédités et des travaux de recherche réalisés avec la participation ou en collaboration avec les milieux scolaires.

Dans le cadre du plan d'action de la Montérégie en 2006, les membres du sous-comité de gestion de l'enseignement (SCGE) ont retenu la lecture dans un contexte d'apprentissage comme principale orientation pour les années subséquentes. Pour ce faire, une recherche-action en collaboration a été entreprise avec l'Université de Montréal afin de développer une démarche de développement professionnel des intervenants scolaires sur l'apprentissage par la lecture (2006-2008, voir à ce sujet le rapport de Cartier, et coll., 2009).

Certains constats ressortent de ces premières années, entre autres, l'importance de la mobilisation de tous les acteurs comme déterminant de changement de pratiques. Il a donc été convenu de poursuivre le projet pour réfléchir sur les conditions de l'accompagnement dans la perspective de changement de pratiques.

Ce projet s'est poursuivi sur deux ans. Les membres du SCGE (coordonnateurs pédagogiques) ont été accompagnés par la chercheuse dans leur analyse des conditions à mettre en place pour accompagner leur équipe de conseillères et de conseillers pédagogiques dans le partage d'orientations communes. Les conseillères et conseillers pédagogiques impliqués dans les deux cohortes du projet 2006-2008 ont été invités à se

regrouper afin de former une communauté leur permettant d'échanger sur l'accompagnement dans l'apprentissage par la lecture et de servir de mentors aux nouveaux CP. La première année, 2008-2009, les conseillers pédagogiques étaient regroupés dans une communauté régionale. Lors de ces rencontres, ils ont été amenés à prendre connaissance suffisamment de l'APL de manière générale. Le besoin ressorti à ce moment était l'approfondissement plus disciplinaire de l'apprentissage par la lecture.

En 2009-2010, il a été convenu que les conseillers pédagogiques poursuivent leur développement professionnel sur l'APL, mais cette fois dans les sous-comités disciplinaires de la région. Plusieurs de ces sous-comités étaient dirigés par des coordonnateurs pédagogiques impliqués dans le projet. Par ailleurs, les commissions scolaires participantes s'engageront à organiser des rencontres locales pour une appropriation accrue du modèle et l'actualisation dans les activités de formation /accompagnement des enseignants en vue d'un changement de pratiques chez les enseignants.

Cadre théorique du développement professionnel¹

Le développement professionnel pour un enseignant est un processus individuel et collectif d'analyse et d'ajustement de ses pratiques d'enseignement afin d'assumer pleinement son rôle et ses responsabilités professionnelles (Day, 1999).

Pour favoriser le développement professionnel des intervenants scolaires, plusieurs auteurs proposent le recours à l'autorégulation de l'apprentissage (Brodeur et Cartier, 2002; Kremer-Hayon et Tillema, 1999; Butler, 2005; Tillema, 2005). L'autorégulation de l'apprentissage se définit comme « self-generated thoughts, feelings and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals » (Zimmerman, 2000: 14). L'autorégulation de l'apprentissage permet aux enseignants d'autoévaluer et de prendre en charge leur développement professionnel afin de devenir autonomes et responsables (Butler, 2005; Kremer-Hayon & Tillema, 1999).

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. Ensuite, il gère son apprentissage tout au long de l'activité en mobilisant une variété de stratégies d'autorégulation, par exemple, faire un plan au début de l'activité et le réviser pendant celle-ci. Pour effectuer 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, & Woszczyna, 2001; Winne & Perry, 2000). Une recension de la littérature scientifique (Cartier et Bouchard,

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

2009) a permis d'identifier trois composantes principales à prendre en compte pour créer un contexte de développement professionnel propice à l'autorégulation de l'apprentissage. Ce contexte doit comprendre : a) un environnement scolaire favorable, b) une situation de développement professionnel 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 : 545). En contexte scolaire, l'environnement peut correspondre à la commission scolaire et à l'école dont la culture scolaire véhiculée et la cohérence d'ensemble des actions de ces milieux.

Les situations de développement professionnel se définissent comme 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).

Enfin, les pratiques de soutien à l'apprentissage autorégulé de l'intervenant sont individuelles et collectives (Cartier, 2007, Tillema, 2005). On retrouve, entre autres, l'étalement, la discussion, la modélisation et la coopération. Ces pratiques de soutien 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.

Buts du rapport et objectifs de recherche

Le but de ce rapport est de présenter les résultats de ces troisième et quatrième années du projet de développement professionnel des conseillers pédagogiques de trois commissions scolaires de cette région. Ce projet a été réalisé par la chercheuse et deux coordonnateurs et une directrice adjointe aux services éducatifs dans le cadre d'une recherche-action en collaboration. Les deux objectifs de recherche sont : 1) décrire la situation de développement professionnel mise de l'avant en prenant en compte les résultats de la recherche et ceux obtenus lors de la première étape de l'étude (Cartier, et coll., 2009) et 2) décrire le processus de développement professionnel et son soutien par les coordonnateurs pédagogiques soutenus par la chercheuse dans le cadre d'une recherche-action en collaboration.

Aspects méthodologiques communs aux deux années de l'étude

Cette étude repose sur des études de cas. Des analyses intrasites seront réalisées (Yin, 2009). Cette section traite des outils de collecte des données utilisés pendant les deux années de l'étude, ainsi que des méthodes de compilation et d'analyse des données.

Outils de collecte de données

Divers outils de collecte de données ont été utilisés dans cette étude.

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 conseiller pédagogique 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 pratique.

Questionnaire sur l'APL des élèves dont les données ont été analysées

En ce qui concerne les élèves, ils ont eu à répondre au questionnaire «Lire pour apprendre» (Cartier et Butler, 2003) à deux moments dans l'année : avant et après l'activité d'apprentissage prévue pour le projet. Ce questionnaire évalue la perception que les élèves ont de leurs émotions et motivation face à cette situation d'apprentissage de même que leur interprétation des exigences de l'activité, leurs objectifs personnels et leurs stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage. C'est une assistante de recherche qui a fait remplir le questionnaire aux deux moments. Les consignes, les questions et les choix de réponse au questionnaire ont été lus aux élèves par l'assistante tout au long de sa passation.

Enregistrement des rencontres sur bandes audio

Toutes les rencontres du projet ont été enregistrées sur bandes audio. Il s'agit de cinq rencontres du regroupement comprenant la chercheuse et les coordonnateurs, une rencontre du regroupement comprenant la chercheuse, les coordonnateurs et les CP, et un total de onze rencontres dans les commissions scolaires comprenant le coordonnateur et les conseillers pédagogiques.

Les rencontres entre la chercheuse et les coordonnateurs ont été enregistrées sur bandes audio. C'est près de 17 heures d'enregistrement qui a été recueillies. Par la suite, les propos tenus pendant ces rencontres ont été retranscrits en document Word (249 pages) pour être analysés dans le logiciel QDA Miner.

Une rencontre a eu lieu entre la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques de toutes les commissions scolaires participantes. C'est près de 4 heures d'enregistrement qui ont été recueillies. Par la suite, les propos tenus pendant cette rencontre ont été retranscrits en document Word (36 pages) pour être analysés dans le logiciel QDA Miner.

Dans les commissions scolaires, 11 rencontres au total ont eu lieu entre les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques, dont quatre conjointes (regroupement régional). Elles ont toutes été enregistrées sur bandes audio. C'est près de 36 heures d'enregistrement qui ont été obtenues pour un total de 399 pages de texte à analyser.

Méthodes de compilation et d'analyse des données

Toutes les données recueillies ont été enregistrées dans le logiciel QDA Miner. Une analyse thématique a été effectuée (Van der Maren, 2003). Les textes ont été codés à partir d'une grille développée en lien avec les thèmes que l'on trouve dans le cadre théorique du développement professionnel présenté plus haut (voir Cartier, 2009). Dans le présent rapport, trois catégories d'analyse du développement professionnel sont présentées : 1) l'environnement scolaire, 2) la situation de développement professionnel, 3) le processus de développement professionnel et son soutien.

La grille de codification de l'environnement scolaire comprend cinq critères : 1) les conceptions générales de la formation au regard du développement professionnel; 2) la cohérence entre les informations et les décisions provenant des différentes institutions; 3) les priorités; 4) les conditions de maintien des priorités et des changements et 5) le leadership.

La grille de codification de la situation de développement professionnel comprend huit critères dont cinq portent sur l'activité (pertinence, complexité, caractère motivant et l'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 développement professionnel comprend dix composantes : 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 développement professionnel, 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.

L'analyse des résultats a été réalisée séparément pour chacun des quatre regroupements (chercheuse - coordonnateurs, chercheuse – coordonnateurs – CP, coordonnateurs – conseillers pédagogiques et CP-écoles). De plus, l'analyse est aussi faite distinctement pour la situation (activité, domaine d'apprentissage et leadership) et le processus de développement professionnels, et ce, pour chacune des rencontres qui ont eu lieu. Pour ce faire, deux types d'analyse ont été réalisées : 1) en compilant le nombre de codes pour chacune des composantes et pour chacun des critères afin de déterminer les actions et les attentions les plus fréquentes et 2) en analysant la spécificité de ces résultats par une compilation des thèmes propres à chacun des constats. Les résultats sont présentés par regroupements.

Présentations des deux années de l'étude

Pour chacune des deux années de l'étude, le contexte de mise en œuvre du projet est présenté, suivi des participants au projet et des résultats obtenus.

A) Projets 2008-2009

Contexte de mise en œuvre du projet en 2008-2009

Le projet de développement professionnel 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. Le projet avait comme caractéristique d'être sous la responsabilité des coordonnateurs pédagogiques, accompagnés par la chercheuse. De plus, les activités de développement professionnel des conseillers pédagogiques ont été réalisées dans le nouveau regroupement régional créé pour ce projet et dans leur commission scolaire respective (pour quatre des cinq commissions scolaires dont le coordonnateur participait au projet). Le tableau 1 illustre les étapes de la démarche.

Tableau 1. Plan des rencontres à l'automne 2008 et au printemps 2009 pour les différents regroupements de participants

Moments/ participants	Oct.	Nov.	Déc.	Janv.	Fév.	Mars	Avril	Mai	Juin
Cher.- Coordo	16			16	27		22		2
Cher.- Coordo-CP						31			
RM Coordo- CP		17	15		11	31		8	
CS Coordo-CP					2	23	6	4-25	22

Les activités du projet ont été réalisées pour les quatre regroupements. En tout, il y a eu 16 rencontres pendant l'année. Un premier regroupement a mobilisé la chercheuse principale et les coordonnateurs (Cher.-Coordo), lesquels se sont rencontrés à cinq reprises pendant le projet. Un deuxième regroupement régional comprenait tous les

coordonnateurs, les conseillers pédagogiques et la chercheuse (Cher.-Coordo-CP). Un troisième regroupement comprenait tous les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques participants. Cinq rencontres montérégiennes de ce regroupement ont eu lieu. Un quatrième regroupement comprenait les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques dans chacune des commissions scolaires, rencontres locales (Coordo-CP). Ces rencontres avaient pour but de permettre l'appropriation collective locale du projet et l'approfondissement des connaissances : trois rencontres dans la CSA, une dans la CSB, deux dans la CSC, aucune dans la CSD. Quant à la CSE, le coordonnateur n'ayant pas participé au projet, cette appropriation collective n'a pas eu lieu.

Enfin, un cinquième regroupement a mobilisé les conseillers pédagogiques et les enseignants dans les écoles et un sixième groupe a été représenté par les enseignants et les élèves (parfois soutenus par les CP). Diverses rencontres ont eu lieu pour planifier et pour faire la passation du questionnaire auprès des élèves (dont le choix de l'activité de référence). Le nombre de rencontres, les moments et les modalités ont varié selon les commissions scolaires et selon les écoles. Ces données ne sont pas directement en lien avec les objectifs du présent rapport. Elles ne sont donc pas présentées dans ce document.

Participants au projet en 2008-2009

Les participants au projet ont été les coordonnateurs à l'enseignement (n=4) de quatre commissions scolaires, tous leurs conseillers pédagogiques (n=41) provenant de cinq commissions scolaires de la Montérégie et la chercheuse de l'étude.

Ces coordonnateurs cumulaient en moyenne deux années d'expérience (allant de zéro à cinq ans). Trois d'entre eux en étaient à leur première participation au projet. Quant aux CP, leur nombre et année de participation au projet d'APL par commission scolaire sont présentés dans le tableau 2 qui suit.

Tableau 2. Nombre et années de participation au projet d'APL des conseillers pédagogiques par commission scolaire

CS (n)	CP		
	Nouveau	1 an	2 ans
A (16)	9	—	7
B (11)	10	—	1
C (6)	6	—	—
D (6)	5	1	—
E (2)	2	—	—

Parmi ces conseillers, deux ont réalisé un projet de développement professionnel en accompagnant chacun une équipe d'enseignantes du troisième cycle du primaire en milieu défavorisé. Ces équipes étaient constituées de trois enseignantes, mais l'une d'entre elles n'a pu terminer le projet. L'expérience en enseignement des cinq enseignantes qui ont complété le projet allait de six à dix ans pour deux d'entre elles, de 11 à 15 ans pour deux autres et de 16 à 20 ans pour la cinquième. Au total, 103 élèves de

trois écoles ont pris part au projet et accepté de participer à la recherche (53 garçons et 50 filles, l'âge moyen était de 11,69 ans).

Résultats 2008-2009

Cette partie présentera les résultats de l'étude en lien avec les objectifs poursuivis en 2008-2009. Les deux objectifs du projet, l'analyse de la situation de développement professionnel et du processus de développement professionnel et son soutien, seront traités en concomitance pour chacun des regroupements.

En 2008-2009, le projet avait comme caractéristique d'être sous la responsabilité des coordonnateurs pédagogiques accompagnés par la chercheuse. De plus, les activités de développement professionnel des conseillers pédagogiques ont été réalisées : 1) dans un nouveau regroupement régional créé pour ce projet et 2) dans leur commission scolaire respective (pour quatre des cinq commissions scolaires dont le coordonnateur participait au projet). Lors de ces rencontres, les conseillers pédagogiques ont été amenés à prendre connaissance de l'APL de manière générale et à accompagner les enseignants en ce sens. Le besoin ressorti à ce moment était l'approfondissement plus disciplinaire de l'apprentissage par la lecture.

Dans ce contexte, quatre regroupements de participants comprenaient la chercheuse, quatre coordonnateurs et 51 conseillers pédagogiques de cinq commissions scolaires. En tout, il y a eu 16 rencontres pendant l'année. Deux premiers regroupements ont visé principalement la planification du projet et sa mise en œuvre, alors que deux regroupements traitaient explicitement des connaissances et des compétences à développer par les CP. L'organisation des rencontres a reposé sur l'autorégulation de l'apprentissage, processus à la base de la démarche de développement professionnel retenue dans le projet.

Regroupement comprenant la chercheuse et trois coordonnateurs pédagogiques

Dans ce projet, un premier regroupement de collaboration comprenait la chercheuse de l'étude et trois coordonnateurs pédagogiques des commissions scolaires. Cinq rencontres ont eu lieu pour ce groupe. La contribution de la chercheuse consistait à partager avec eux ses connaissances scientifiques sur l'APL, sur les pratiques pédagogiques dans ce domaine, sur les conseillers pédagogiques et les enseignants, ainsi que sur le développement professionnel. Les coordonnateurs, pour leur part, ont échangé avec elle leurs connaissances sur les pratiques de développement professionnel dans les commissions scolaires et dans les écoles, et sur les modèles de gestion de projet et d'accompagnement des élèves. Fort du partage de ces connaissances, ils ont planifié ensemble le projet pour les CP.

La première rencontre d'une demi-journée ciblait l'interprétation collective des exigences du projet de développement professionnel et de collaboration afin de se donner une vision commune du projet. Les participants ont été amenés à préciser leurs objectifs personnels de développement professionnel de même qu'à planifier les moyens qu'ils comptaient

utiliser pour les atteindre. La deuxième rencontre d'une demi-journée a servi à faire le point sur les résultats du projet de la Montérégie des deux années précédentes ainsi qu'à poursuivre la planification du projet et le suivi dans les commissions scolaires. La troisième rencontre d'une journée avait pour objectif d'aborder l'avancement des objectifs personnels de chacun des membres (contrôle). La quatrième rencontre d'une journée ciblait spécifiquement le thème de l'accompagnement d'équipes de conseillers, alors que la cinquième rencontre d'une journée a permis de faire l'évaluation du projet et de réfléchir à une suite éventuelle.

En résumé, les résultats pour ce regroupement montrent que la situation proposée dans ce regroupement comprenait principalement des activités de nature à favoriser la motivation des coordonnateurs. Les échanges ont porté de manière importante sur la signification du projet pour les participants et, dans une moindre mesure, sur les connaissances situées (prise en compte des contextes des trois commissions scolaires). Ces échanges ont aussi favorisé l'acquisition de connaissances, proposé diverses façons de traiter l'information et favorisé la réalisation d'activités de manières individuelle et collective. Le leadership de la chercheuse a consisté à faire le lien entre les exigences administratives que suppose la poursuite d'un projet collectif et la place accordée à la poursuite d'objectifs d'amélioration par commission scolaire. Quant au soutien au développement professionnel, les cinq rencontres ont ciblé la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'enseignement, de même que l'accompagnement des conseillers pédagogiques et la gestion de ressources dans le projet. La première rencontre a mis l'accent sur l'interprétation des exigences du projet, de même que l'établissement des objectifs personnels. Bien que présente à chaque rencontre, la planification est davantage soutenue lors des première et troisième rencontres.

Dans les parties qui suivent, l'analyse de la situation de développement professionnel (activité, domaines d'apprentissage et leadership de la chercheuse) du regroupement comprenant la chercheuse et les coordonnateurs est d'abord présentée plus en détail, suivie de l'analyse du processus de développement professionnel et de son soutien.

Situation de développement professionnel du regroupement comprenant la chercheuse et coordonnateurs pédagogiques

Les résultats obtenus pour la situation de développement professionnel (DP) du regroupement comprenant la chercheuse et les coordonnateurs pédagogiques sont présentés dans le tableau 3 qui suit.

Tableau 3. Situation de développement professionnel du regroupement comprenant la chercheuse et les coordonnateurs pédagogiques

Composantes	Critères	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5
Pertinence de l'activité de DP	Favorise l'acquisition de connaissances	43	0	0	0	0
	Favorise la réalisation de l'activité de manières collective et individuelle	24	17	15	6	6
Complexité de l'activité de DP	Façons de traiter l'information	4	2	2	1	0
	Buts poursuivis	7	5	2	3	0
	Produits réalisés	5	3	2	0	0
	Couverture complète du sujet ciblé	23	11	11	6	2
	Autres	2	0	0	0	0
Caractère motivant de l'activité de DP	Signifiante	119	129	175	102	84
	Variété et intégration aux autres activités	9	3	2	1	0
	Défi	4	6	7	2	8
	Authenticité	0	0	0	0	0
	Engagement cognitif	1	1	0	0	0
	Choix	2	0	0	0	0
	Interaction et collaboration	13	8	0	0	3
	Caractère interdisciplinaire	11	11	7	5	7
	Consignes claires	0	0	0	0	0
Période de temps suffisant	9	4	0	2	1	
Domaine d'apprentissage du DP	Connaissances situées	48	39	38	36	15
	Information sur le modèle de référence	2	10	1	11	1
	Cohérence entre les sources d'information	10	15	12	28	9
	Connaissances autres	17	8	6	17	6
Leadership de la chercheuse	Prescription (Obligation administrative)	3	3	5	4	5
	Concertation (Vise la réalisation d'initiatives ciblant l'amélioration personnelle)	6	4	9	5	2

Activités de développement professionnel

Les résultats sur les activités de développement professionnel montrent qu'elles ont permis de nombreux échanges sur des préoccupations des coordonnateurs et des interrogations de la part de la chercheuse lors des cinq rencontres.

Au sujet de la pertinence de l'activité de développement professionnel, la première rencontre a permis de faire plusieurs liens avec les connaissances antérieures des coordonnateurs. En effet, un questionnaire devait être rempli par les participants. Des questions leur demandant ce qu'est une bonne situation de développement professionnel

pour les conseillers pédagogiques ou ce que veut dire l'expression « développement professionnel » leur ont été posées. De plus, des activités ont été réalisées de manière collective surtout pour les premières rencontres, soit le partage d'information et la prise de décisions communes.

Au niveau de la complexité : la première rencontre a permis de traiter des buts poursuivis par ce projet. De plus, plusieurs produits ont été réalisés dont un questionnaire et un journal de bord ou un récit de pratique. Cette première rencontre a également permis d'aborder différents sous-thèmes en lien avec le thème principal qui était celui de l'accompagnement aux changements de pratique. Les autres rencontres ont aussi permis de traiter l'information de différentes façons et d'aborder différents sujets, mais dans une moindre mesure.

Pour le caractère motivant des activités : l'accent a été mis principalement sur la signifiante. Elle a été observée dans la prise en compte des intérêts et des préoccupations des participants, ainsi que dans les considérations de la chercheuse. Pour les préoccupations, les coordonnateurs mentionnent souvent les mêmes, soit celles se rapportant à la recherche, au projet et surtout celles en lien avec l'accompagnement de leurs CP et comment les soutenir. Par exemple, « Je vais devoir réfléchir à comment j'attache les autres [tables] et je pense que pour le modèle, ça prend un modèle fragmenté pour que tout le monde s'y mette. Je vais essayer de l'attacher. (...)» (Coordo213, L140, verbatim 27 fév. 09), « Me situer dans l'action l'an prochain, élément qui va alimenter nos discussions, peur de tourner en rond. » (CP804, L442, verbatim 2 juin 09).

Le projet s'insère dans différentes disciplines et avec une variété d'activités. La chercheuse a permis aux participants de collaborer et d'interagir entre eux. Par exemple, les échanges qu'elle a animés ont permis aux coordonnateurs de témoigner de leur besoin de collaboration « Il faut qu'on se parle, nous, souvent parce que vous allez vouloir être positionnés puis je vais vouloir ne pas l'être tout de suite. Alors, il faut trouver tout cela. C'est en train de se placer, ça se place... » (Coordo213, L2020, verbatim 16 oct. 08).

Les participants ont également mentionné certains défis à relever dans le cadre de ce projet. Puis, une préoccupation en lien avec le temps a été traitée lors de la première rencontre. Par exemple, « Par contre, je trouve ça intéressant [inaudible], parce que je ne me permets pas de lire pendant que je travaille. Je vais le faire chez moi. (...) Quand je suis au travail, je suis dans l'action. Je suis comme ça. Si j'ai des lectures à faire, ça s'empile sur mon bureau, et c'est chez moi, la fin de semaine. Alors, quand je vois ça, moi ça m'allume parce que je me dis : c'est sûr que je leur donne du temps, mais jamais j'ai pris le temps de leur dire : vous pouvez faire des lectures pendant le temps de travail. (...). Moi en tout cas je m'analyse, je ne le fais pas moi-même, » (CP804, L1768, verbatim 16 oct. 08).

Domaines d'apprentissage

Au sujet des domaines d'apprentissage, les connaissances partagées entre les participants lors de ces cinq rencontres ont été situées, c'est-à-dire en lien avec les réalités des milieux. Par exemple, les coordonnateurs ont échangé sur les rôles et responsabilités que

doivent assumer les CP et sur la difficulté de certains d’entre eux à faire le passage du rôle d’enseignant à celui de CP. Ils ont aussi mentionné leur difficulté à accompagner des enseignants et à voir l’APL ailleurs qu’en français. Ils ont aussi échangé sur le soutien des directions et des coordonnateurs au niveau de la pratique enseignante. Dans ce projet, une attention a été portée à la cohérence entre les sources d’information sur la formation continue, sur l’APL et sur les programmes de formation, notamment lors de la quatrième rencontre. À la première rencontre, les participants ont fait part de différentes connaissances concernant le développement professionnel, l’accompagnement et d’autres sujets.

Leadership de la chercheuse

Quant au leadership de la chercheuse, il a été un aspect important du projet et il s’est manifesté sur deux aspects. D’abord, la précision des obligations rattachées au projet. Les discussions animées par la chercheuse ont mis en lien les obligations administratives reliées au projet étant donné qu’il ciblait le développement professionnel de tous les intervenants des commissions scolaires participantes. De plus, la chercheuse a encouragé les initiatives visant les améliorations dans les CS en s’assurant de connaître les besoins des coordonnateurs. Par exemple, « Actuellement, comme je l’ai dit en entrée de jeu, je ne sais pas où vous êtes rendus, qu’est-ce que vous avez besoin. Quand tu disais tantôt : *Je suis encore à approfondir le modèle*, est-ce qu’un des besoins serait que je le représente? Est-ce que ce serait utile? Qu’est-ce qui aiderait actuellement la suite pour vous soutenir? Le but, ici, c’était de soutenir les coordonnateurs pour pouvoir porter le projet dans les commissions scolaires. (...) » (Chercheuse, L498, verbatim 27 fév. 09).

Processus de développement professionnel et soutien pour le regroupement comprenant la chercheuse et les coordonnateurs pédagogiques

Pour l’ensemble des cinq rencontres, l’analyse générale du processus de développement professionnel et du soutien est proposée au tableau 4 qui suit. Les résultats aux cinq rencontres montrent que les échanges ont été plus importants lors des premières rencontres. Certains aspects se démarquent.

Tableau 4. Processus de développement professionnel et soutien lors des cinq rencontres

Composantes	Aspects	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5
Connaissances antérieures	APL en général	0	0	0	1	0
	Processus d’APL	0	1	0	0	0
	Situation d’APL	0	0	2	1	0
	Pratiques de soutien à l’APL	1	0	1	1	0
	Accompagnement	4	3	0	5	0
	Lui-même comme apprenant	2	3	0	0	1
	Lui-même comme accompagnateur	11	2	0	2	0
	Coordonnateurs	1	0	0	1	0
	Conseillers pédagogiques	33	24	7	5	2
	Enseignants	3	5	5	7	1
	Élèves	0	1	4	4	0
	Autres	25	11	4	1	0

Tableau 4. Processus de développement professionnel et soutien lors des cinq rencontres (suite)

Composantes	Aspects	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5
Motivation	Perception de compétence	2	6	1	0	0
	Perception de contrôlabilité	0	1	2	0	1
	Perception valeur	9	5	5	5	1
	Autres	1	1	0	0	0
Interprétation des exigences	Apprentissage	2	1	0	0	0
	Accompagnement	4	7	5	2	1
	Projet	29	4	4	4	0
Objectifs personnels	Apprentissage	0	0	3	1	1
	Accompagnement	7	4	2	6	2
	Projet	7	3	0	0	1
Planification	Stratégies	18	12	20	16	11
	Stratégies post-projet	0	0	0	0	5
	Stratégies de gestion des ressources	15	5	6	2	2
	Autre	4	2	0	0	0
Mise en œuvre de stratégie	Enseignement	23	12	38	37	7
	Apprentissage	27	28	23	16	6
	Accompagnement	36	20	12	5	4
Mise en œuvre des st. de gestion des ressources	Apprentissage	2	9	1	10	4
	Accompagnement	5	2	2	0	0
Contrôle et ajustement	Interprétation des exigences	1	0	1	0	0
	Stratégies	0	0	1	0	0
Autoévaluation	Interprétation des exigences	1	0	1	0	0
	Objectifs personnels	0	0	1	0	0
	Stratégies de gestion des ressources	1	0	1	0	0
	Autres	0	0	1	0	0
Performance	Sur l'APL en général	0	0	0	0	0
	Sur le processus d'APL	0	2	0	1	0
	Sur l'accompagnement	2	5	0	0	0
	Sur eux-mêmes	0	3	0	0	0
	Sur les conseillers pédagogiques	2	4	1	1	0
	Sur les élèves	0	2	0	0	0

En ce qui concerne les connaissances des coordonnateurs sur les CP, les conditions favorisant le développement professionnel ont été mentionnées. Par exemple, « À votre

avis, pourquoi ces conseillers pédagogiques réussissent-ils bien ? En d'autres mots, quelles sont les raisons de leurs succès ? Parce qu'ils/elles ont intégré la dimension du conseil auprès des adultes, parce qu'ils saisissent intuitivement les éléments qui doivent être modifiés et intégrés collectivement. (...) » (Coordo213, Questionnaire L60).

Ils ont de plus identifié certaines caractéristiques des conseillers pédagogiques pouvant constituer des obstacles à leur développement professionnel. À cet effet, ils ont mentionné que les conseillers pédagogiques avaient l'impression de n'être pas suffisamment préparés pour accompagner adéquatement les enseignants. Par exemple, cet échange entre un coordonnateur et un CP « Exactement, ils n'ont pas le contrôle. Ils n'arrivent pas avec leurs papiers tout préparés, leur ordre du jour... (...). Quelque chose qu'ils n'ont pas non plus : des habiletés pour gérer, tu sais, au niveau d'un groupe (Coordo213). Bien, c'est parce que quand tu te places en codéveloppement aussi, ça te demande une position » (CP804, Rencontre1, 16-10-08 L181).

Ils ont mentionné que les conseillers pédagogiques se sentaient déstabilisés par la démarche de développement professionnel. Par exemple, « L'autre aspect, tu parles, par exemple de la déstabilisation. (...). Nouveau et ancien CP, j'aimerais parler d'ancien CP, façon de parler. Ça réagit, parce qu'au niveau du rôle, les mots sont pas exacts, mais c'était plus à la fin de la présentation, c'est que l'attente, le vide, c'est dont paniquant. Et ces coordonnateurs-là qui nous accompagne, parce qu'on a à réfléchir comment nous les accompagnons, comment ça se fait qu'ils n'arrivent pas avec leurs petits kits, puis ramener un contenu, puis là, ils vont nous dire quoi faire, puis là on va l'exécuter, puis là on va ramener le petit kit dans la classe » (Coordo704, Rencontre2, 16-01-09 L54b).

Dans le cas où ils ont exprimé leurs connaissances sur eux-mêmes comme accompagnateurs, ils ont parlé de leur propre façon de faire avec les CP. Par exemple, « Par rapport avec mes CP, elle [relation] est d'un ordre particulier où ils doivent considérer qu'effectivement, je suis nouveau. En même temps, ils doivent considérer ma vision des choses. Pour moi, j'arrive en poste, puis ils s'y plient actuellement. Ils apprennent à travailler dans le cadre dans lequel je fonctionne. (...) moi la construction, le développement d'un dossier, ça peut être bien désordonné au départ. Ça ne me dérange pas, le désordre ne me dérange pas. Mais au fur et à mesure que l'on réfléchit et il y a des trucs que l'on intègre au dossier, et on laisse le temps au dossier de se placer. Ça, j'en ai, j'en ai des cartésiens, qui, au départ, ils ne trouvaient pas ça « l'fun ». Mais ils sont en train de se placer face à mon mode de fonctionnement » (Coordo213, Rencontre1, 16-10-08 L1082).

Ils ont de plus fait part de certaines difficultés des conseillers pédagogiques qui ont été confrontés dans la gestion de leur accompagnement. Par exemple, « Non, ce n'est pas un karma, mais on a appris à composer avec (...) des profils de personnes. Quand on parle d'insécurité, moi ce qui me renverse toujours, j'ai de la difficulté à gérer ça, c'est quand j'ai des personnes que ça fait quinze ans qu'elles ont ce rôle-là, et qui me disent que ça leur prend deux semaines à préparer une présentation d'une demi-journée en sachant très bien qu'ils maîtrisent bien toutes les composantes. J'ai de la difficulté avec ça, puis moi ça me permet de comprendre qu'ils ont de la difficulté à travailler dans ce modèle-là parce

qu'ils gèrent... Ça leur prend un temps fou de préparation (...) Alors que bon, s'ils travaillent avec une équipe sur les stratégies, ils connaissent les stratégies. Mais il y a toujours de la préparation. Moi, ça me questionne »... (CP804, Rencontre1, 16-10-08 L1922).

Enfin, quant au thème des connaissances sur d'autres sujets, les coordonnateurs ont parlé du développement professionnel. Par exemple, à la question : « Selon vous, que veut dire l'expression « développement professionnel ? », une des réponses a été « Intégration dans la pratique de la formation reçue ou sollicitée. Cette définition suppose donc une analyse de pratique afin d'identifier les composantes ou les aspects de la pratique à modifier pour intégrer les nouvelles connaissances » (Coordo107, Questionnaire L35).

Le milieu de l'éducation a aussi été abordé comme autre sujet de connaissances. Par exemple, « Effectivement, j'ai l'impression que, dans le domaine de l'éducation, on rend peu de comptes, on nous dit, voici la patinoire, vous devez faire ça, puis on vous demande d'amener les élèves d'abord à rester à l'école, puis de développer leurs connaissances, de faire des apprentissages. Mais, moi, ce qui me frappe beaucoup, c'est qu'on a peu de regards différents sur ce qu'on dit pendant des années. Des millénaires quasiment, on a travaillé comme ça, ça ne fonctionne pas, nos taux de diplomations augmentent pas, montent pas, on va essayer de le regarder différemment. Pas nécessairement à 360 degrés, mais tourner le prisme un peu. On le fait peu » (Coordo107, L969, verbatim 16 janv. 09).

Des travaux de divers chercheurs ont aussi été abordés. Par exemple, « Lenoir là, il dit que c'est des matières de la construction de la réalité, univers social, science et techno, et des matières d'expression de la réalité, français, maths, puis des matières d'entrer en relation avec la réalité, l'éducation physique, éthique et culture religieuse. Non les arts, il place ça au centre. Pour lui, il place les arts au centre. Tu as les trois » (Coordo107, L560, verbatim 16 janv. 09).

Dans le cas du soutien à la motivation, les coordonnateurs ont formulé leur perception de la valeur de leur accompagnement et du projet d'APL. La perception de la valeur de l'accompagnement a été discutée selon le fait que les conseillers pédagogiques avaient amélioré leur compréhension des pratiques pédagogiques. Par exemple, « Puis là, on va avoir un objet à leur proposer qui va permettre le développement de leurs pratiques, puis leur faire aussi du codéveloppement. Puis ça va permettre aussi pour nous de nous placer en leader pédagogique d'une certaine façon, mais en même temps, en observateur de l'impact que cet objet-là aura dans la pratique. Puis pour moi, c'est l'aspect le plus intéressant, la dynamique d'équipe » (Coordo213, L662, verbatim 16 oct. 08).

La perception de la valeur du projet a été soulignée au regard de la participation de différents groupes de conseillers pédagogiques et de la façon dont ils s'approprièrent le développement de leurs pratiques tout au long du projet. Par exemple, « Oui, le projet va être intéressant parce qu'en même temps, on va avoir à observer de nouveaux CP, des conseillers pédagogiques d'expérience, puis des CP, déjà quand on est dans un rôle de conseillers pédagogiques qui est le leur depuis plusieurs années. La beauté de la chose,

c'est qu'on a un pouvoir d'influence intéressant. Tandis qu'avec les anciens, il va falloir qu'on travaille plutôt un pouvoir de... comment je dirais ça... de conviction. Il va falloir qu'on convainque que oui, c'est comme ça, c'est plus fonctionnel, c'est plus gagnant. Ça va être intéressant pour le coordonnateur de voir un peu les réactions, la variété des réactions auxquelles on va faire face » (Coordo213, Rencontre1, 16-10-08 L511).

Les coordonnateurs ont également manifesté leur motivation selon leur perception de compétence à accompagner les CP. Par exemple, « C'est donc dur, je n'étais pas dans le fond étonné quand vous avez présenté les deux années d'entendre tout ce désistement, toutes les résistances qui font partie du processus. C'est quelque chose dans le fond de dire, de demander. Puis je suis là-dedans moi-même comme coordonnateur. Que fais-tu, que suggères-tu pour les mettre dans ces situations là et dans un processus comme ça? Qu'attendez-vous comme résultat, changement de pratique, lesquelles? Qu'est-ce qui est le transfert à envisager? Je dis ça simplement, mais ce n'est pas simple » (Coordo704, Rencontre2, 16-01-09 L232).

La chercheuse a principalement soutenu les coordonnateurs dans leur interprétation des exigences que comporte le projet en APL. Il a été reconnu que les exigences du projet référaient à la compréhension du cadre théorique sur lequel repose le projet. Par exemple, aux questions : « Qu'est-ce que vous comprenez de ce projet de formation ? Que pensez-vous qu'on vous demande de faire dans ce projet ? », des exemples de réponses sont : « De mettre en place, par le biais de l'APL, les conditions d'apprentissage, de transfert pour les conseillers pédagogiques dans une perspective stricte d'appropriation de ce cadre théorique et plus largement de leur développement professionnel collectif et personnel » (Coordo213, Questionnaire L87).

Leur interprétation des exigences a aussi porté sur les différentes tâches qu'ils devront réaliser. Par exemple, « Observation des CP, de leur développement, mise en place d'un cadre de travail qui favorisera le transfert, accompagnement et questionnements de leurs demandes, analyse de mon accompagnement » (Coordo213 Questionnaire L100).

Enfin, les conditions de succès de la démarche de développement professionnel ont été abordées lors de l'interprétation des exigences du projet. Par exemple, « Les conditions de succès de la formation : sur le plan de la commission scolaire, un projet sur l'APL reconnu dans la charge individuelle et dans « l'ordre du jour de l'équipe », une volonté et un support de la direction (patron), une formation inscrite dans la tâche, des rôles et responsabilités en lien de cohérence avec l'expertise développée, l'importance attribuée à la formation, la présence dans le plan de réussite de la CS, du temps réservé lors des journées pédagogiques et sur les heures de travail, etc., une reconnaissance attribuée à l'expertise (mentor, tuteur des pairs), des conseillers pédagogiques volontaires regroupés autour d'un projet professionnel collectif (organisation apprenante), une possibilité d'engagement dans la formation à moyen et à long terme (mobilité des CP) » (Chercheuse, PPT1, 16-10-08 L131).

Dans une moindre mesure, les coordonnateurs ont interprété les exigences de leur accompagnement en APL. Par exemple, « Mais souvent, ce sont des enseignants à qui on

a fait l'approche - je reprends l'expression de Coordo704- des petits kits. On découpe les savoirs, on suppose que le transfert va se faire par morceau qu'on aura présenté et là nous, on n'est pas dans une approche semblable, il faut que ce soit maîtrisé, qu'on voie, qu'on comprenne bien l'ensemble du cadre » (Coordo213, Rencontre2, 16-01-09 L88).

Les objectifs des coordonnateurs sur l'accompagnement ciblaient notamment l'appropriation par les conseillers pédagogiques du cadre théorique. Par exemple, « Les nouveaux CP, je voulais qu'ils prennent le temps de s'approprier le modèle » (Coordo213, Rencontre4, 22-04-09 L356).

Les objectifs sur l'accompagnement visaient aussi le changement de pratiques des CP. Par exemple, « Pour moi il y a comme un changement, puis un petit peu ce qu'on discutait dernièrement, c'était de dire : oui c'est normal, quand on arrive, il y a un nouveau programme. Oui on a besoin de sécuriser les enseignants, on ne peut pas tout leur donner. Mais à un moment donné, il faut passer à autre chose. Là, pour moi, on est comme à une étape où là, il faut en arriver à passer à un autre palier. On n'est plus là comme fournisseur d'outils. Il faut maintenant en arriver à vouloir changer des pratiques. Alors là, c'est tout ça. Alors, il faut comme user des deux, dire oui, c'était correct, mais... » (Coordo107, Rencontre1, 16-10-08 L526).

La planification des stratégies et des ressources a aussi été soutenue, surtout celles en lien avec l'accompagnement. Les coordonnateurs ont planifié, tout au long du projet, différentes stratégies d'accompagnement visant, entre autres, la préparation des rencontres de développement professionnel des CP. Par exemple, « Planifier dans mon agenda des plages de travail pour compléter mon journal de bord, préparer les questions d'échange, réfléchir à mes pratiques » (Coordo107, Questionnaire L161).

Ils ont aussi planifié des stratégies visant l'adhésion des conseillers pédagogiques au projet d'APL. Par exemple, « Je me demande avec notre site, notre conférence de conseillers pédagogiques qu'on a au service de renseignement, après ces rencontres-là, je pense que je vais leur demander d'exprimer, de partager, soit pour soi, mais juste une question par fois, pour qu'ils puissent partager leur état d'esprit, leurs réactions, leurs appréciations, leurs commentaires, leurs suggestions avec leurs collègues, à l'écrit. De prendre ce temps-là, parce que c'est avec ça, je pense, qu'on va repartir » (Coordo704, Rencontre2, 16-01-09 L346).

De même, la planification des ressources portait sur le matériel et le temps que nécessitent les rencontres. Par exemple, « Prévoir dans le calendrier des rencontres de mon équipe de conseillers pédagogiques des moments formels d'échanges sur le sujet » (Coordo107, Questionnaire L154).

Les rencontres ont de plus ciblé la mise en œuvre de stratégies d'enseignement et de stratégies d'apprentissage, de même que l'accompagnement des conseillers pédagogiques et la gestion de ressources pour l'apprentissage. La chercheuse a mis en œuvre différentes stratégies d'enseignement pour soutenir les coordonnateurs, par exemple, faire des exposés et poser des questions. Par exemple, « Il est reconnu que les modèles de

développement professionnel des intervenants scolaires se fondant sur l'autorégulation de l'apprentissage donnent des résultats encourageants. Il importe d'évaluer les impacts des interventions mises en place dans le système scolaire afin de s'assurer de leur pertinence pour la formation des élèves. Les recherches suggèrent que les élèves qui autorégulent leur apprentissage de façon intentionnelle et réfléchie et qui ont développé « résoudre des situations complexes, qu'on appelle situations de développement professionnel » (PPT, 16 janv. 09).

Les stratégies d'accompagnement pour leur part ont porté sur la diffusion d'information et sur la discussion de pratiques fondées sur l'action. Par exemple, « Je disais au CP, vous n'avez pas à intervenir, vous n'êtes pas en supervision avec eux, mais vous nous donnez une copie des feuilles, puis on va le donner à la direction de l'école. Parce que (...) on n'a jamais fait de plan nous en soit. Ç'a toujours été, travailler avec les directions de l'école au printemps. On détermine une journée pédagogique et sur quoi à peu près » (Coordo107, L1217, verbatim 16 janv. 09).

La mise en œuvre de stratégies de gestion de ressources a porté sur les ressources matérielles, par exemple, le travail à l'aide de l'ouvrage de référence « Apprendre en lisant au primaire et au secondaire ». Par exemple, « C'est que comme dans le chapitre 1, d'avoir des intentions de lecture, d'avoir une intention codéveloppement, dans le fond de répéter tout ce qu'on a dit au début du lancement. Alors, à savoir, je pense qu'il faut nommer ça que, le modèle de codéveloppement, d'être en équipe autour d'un objet, c'est parce qu'on demande à des professionnels, on vous demande de cocréer, de réfléchir, entre vous à travers la lecture, sur la lecture, autour d'un objet, pour amener un changement de pratique » (Coordo704, L662, verbatim 16 janv. 09).

Regroupement comprenant la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques

Un deuxième regroupement de collaboration comprenait la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques. Il a été créé à la demande des coordonnateurs qui ont souhaité que la chercheuse partage avec eux ses connaissances scientifiques sur l'APL, sur les pratiques pédagogiques dans ce domaine, sur le travail des conseillers pédagogiques et des enseignants, ainsi que sur le développement professionnel. Une seule rencontre a eu lieu pour ce regroupement. Les coordonnateurs et les conseillers pour leur part ont échangé leurs connaissances sur les pratiques de développement professionnel dans les commissions scolaires et dans les écoles et sur les modèles de gestion de projet et d'accompagnement des élèves. La rencontre d'une journée avait pour objectif de faire le point sur la démarche de développement professionnel des participants.

En résumé, les résultats obtenus pour l'activité dans ce regroupement montrent que les tâches ont été réalisées de manière collective et individuelle comprenant une interdépendance de faible niveau (regroupement par discipline). Les tâches proposées ont demandé de planifier les activités de développement professionnel des enseignants et des discussions ont porté sur les résultats de recherche en lien avec les années antérieures du

projet. Les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques ont pu faire part de leurs préoccupations concernant la recherche et l'accompagnement tout en répondant aux questions de la chercheuse. De leur côté, les coordonnateurs et la chercheuse ont aussi répondu aux questions des conseillers pédagogiques tout en prenant en considération leurs interventions. Cette rencontre a permis aux conseillers pédagogiques d'interagir et de collaborer entre eux et ce sont surtout les domaines d'apprentissage sur l'APL issus de la recherche, des milieux scolaires et ministériels qui ont été abordés. Le leadership de la chercheuse a été un aspect important de cette rencontre et il s'est manifesté de deux façons : 1) la précision des obligations rattachées au projet et 2) l'encouragement d'initiatives visant les améliorations dans les CS, aspect important de cette rencontre. Concernant le soutien au développement professionnel, la chercheuse a abordé avec les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques leur perception de la valeur du projet. De même, elle les a amenés à réfléchir aux exigences que comporte le projet. Enfin, elle a exposé différentes informations sur l'APL aux participants. Par exemple, le rôle de la structure des textes lors de l'APL et la prise en compte de l'aspect disciplinaire.

Situation de développement professionnel du regroupement comprenant la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques

Les résultats obtenus pour la situation de développement professionnel du regroupement comprenant la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques sont présentés dans le tableau 5 qui suit.

Tableau 5. Situation de développement professionnel entre la chercheuse, les coordonnateurs pédagogiques et les conseillers pédagogiques

Composantes	Critères	R 1
Pertinence de l'activité de développement professionnel	Favorise l'acquisition de connaissances	0
	Favorise la réalisation de l'activité de manières collective et individuelle	11
Complexité de l'activité de DP	Façons de traiter l'information	11
	Buts poursuivis	4
	Produits réalisés	0
	Couverture complète du sujet ciblé	21
Caractère motivant de l'activité de DP	Signifiante	98
	Variété et intégration aux autres activités	1
	Défi	5
	Authenticité	0
	Engagement cognitif	1
	Choix	0
	Interaction et collaboration	6
	Caractère interdisciplinaire	10
	Consignes claires	1
Période de temps suffisant	1	
Domaine d'apprentissage du DP	Connaissances situées	9
	Information sur le modèle de référence	14
	Cohérence entre les sources d'information	22
	Connaissances autres	2
Leadership de l'intervenant	Prescription (Obligation administrative)	6
	Concertation (Vise la réalisation d'initiatives ciblant l'amélioration personnelle)	21

Activité de développement professionnel

L'analyse de la pertinence de l'activité de développement professionnel montre que la rencontre a favorisé le travail de manière collective et individuelle engageant une interdépendance de faible niveau (voir tableau 5). En effet, les conseillers pédagogiques étaient regroupés par table disciplinaire, le regroupement était donc unidisciplinaire. Par exemple, « On échangeait sur comment on a fait pour comprendre ça et c'était très intéressant. » (CP102, L759, verbatim 31 mars 09).

Au niveau de la complexité : les tâches ont demandé de planifier. Par exemple, « Donc, on est revenu à comment est-ce qu'on va faire en sorte que l'APL, comment dire, prenne vie à la table d'univers social. Évidemment, ce n'est pas suffisant que la Montérégie nous dise de leur proposer des projets sur les stratégies de lecture. Ça ne peut pas émerger parce qu'on pense qu'il y a trop d'inégalité entre les gens des membres participants à la table. Donc on s'est dit qu'est-ce qu'on va leur offrir à ces gens-là, comment est-ce qu'on va former des conseillers pédagogiques en univers social, comment est-ce qu'on va les outiller, pour faire quoi, comment est-ce qu'on va les accompagner dans tout ce travail-là, si on veut qu'un jour, à moyen terme, il y ait des projets en lecture émergente à la table d'univers social. Donc, je pense qu'on est bon pour continuer à parler de ça un petit bout, mais pour que ça puisse probablement devenir un projet à la table 2009-2010. » (CP109, L1577, verbatim 31 mars 09).

Puis, différentes informations en lien avec le sujet principal, qui est de discuter des résultats de recherche, ont été abordées pendant la rencontre. Par exemple, « Je vais expliquer les résultats et je vais revenir sur le projet en général, histoire de rafraîchir un peu ce qu'on vit ensemble, le cadre de référence du développement professionnel pour vous comme conseillers pédagogiques ... » (Chercheuse, verbatim L26, 31 mars 09).

Quant au caractère motivant des activités, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques ont pu faire part de leurs préoccupations concernant la recherche et l'accompagnement tout en répondant aux questions de la chercheuse présente à cette rencontre. De leur côté, les coordonnateurs et la chercheuse ont aussi répondu aux questions des conseillers pédagogiques tout en prenant en considération leurs interventions. Cette rencontre a permis aux conseillers pédagogiques d'interagir et de collaborer entre eux.

Domaines d'apprentissage

Lors de cette rencontre, ce sont surtout les domaines d'apprentissage sur l'APL, issus de la recherche, des milieux scolaires et ministériels qui ont été mobilisés.

Leadership de la chercheuse

Le leadership de la chercheuse a été un aspect important de cette rencontre. Le leadership s'est manifesté sur deux aspects : 1) la précision des obligations rattachées au projet et 2) l'encouragement d'initiatives visant les améliorations dans les CS. C'est principalement ce deuxième aspect qui est ressorti dans cette rencontre. En effet, la chercheuse a pris soin de connaître les besoins des participants. Par exemple « Si vous avez des questions, des réactions, n'hésitez pas, parce que vraiment, ce que je présente là, ce sont des

informations qui viennent passablement de vous. Donc, si vous ne vous retrouvez pas là-dedans, il faut le dire aussi. » (Chercheuse, L413, verbatim 31 mars 09).

Les résultats sur le processus de développement professionnel et le soutien pour le regroupement comprenant la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques sont présentés au tableau 6 qui suit.

Tableau 6. Processus et soutien au développement professionnel lors de cette rencontre entre la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques

Composantes	Aspects	R1
Connaissances antérieures	Sur lui-même comme accompagnateur	1
	Sur les enseignants	2
Motivation	Perception de compétence	8
	Perception de la valeur	11
	Autre	1
	Accompagnement	1
	Projet	11
	Autre	1
Objectifs personnels	Apprentissage	2
	Accompagnement	4
	Projet	1
Planification	Apprentissage	2
	Accompagnement	1
	Projet	3
	Autre	1
Mise en œuvre des stratégies	Enseignement	56
	Apprentissage	18
	Accompagnement	3
Mise en œuvre des strat. de gestion des ressources	Apprentissage	4
Performance	Sur la situation d'APL	1
	Sur l'accompagnement	3
	Sur les enseignants	1

Les principaux résultats montrent que la chercheuse a soutenu les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques quant à leur perception de la valeur du projet d'APL. Par exemple, «C'était vraiment primaire, deuxième et troisième cycle. Et on a vu des effets. Mais les enseignants avaient retenu certaines pratiques, pas l'ensemble de la démarche, mais certaines pratiques auprès des élèves que l'on pouvait voir chez ces derniers, certaines stratégies maintenues. Et c'était cohérent avec ce que les enseignants avaient dit qu'ils avaient maintenu. Par exemple, un enseignant disait qu'il avait continué à leur faire faire des toiles d'araignée et les élèves disaient qu'ils continuaient à faire des liens entre les éléments de réponse. Ça va? Alors, c'est une bonne nouvelle.» (Chercheuse, verbatim 31-03-09 L245).

De même, elle les a amenés à réfléchir aux exigences que comporte le projet. Par exemple, «Je pense qu'on peut réfléchir à ça. C'est comme vous en tant que conseillers pédagogiques, si la direction d'école n'est pas là, comment vous pouvez porter ce projet-là? Il y a donc des questions là-dessus à réfléchir. Il faut donc, dans le cadre du travail et

des fonctions, la présence du porteur du projet. C'est important.» (Chercheuse, verbatim 31-03-09 L290).

Enfin, la chercheuse a exposé différentes informations sur l'APL aux participants. Par exemple, « Dans le domaine des langues, quel est le rôle de l'APL? En langue comme ailleurs... [Inaudible], on peut voir les apprentissages à travers ça. On parle de structure de textes, souvent on utilise des textes pour démontrer. Il y a aussi des textes qui informent sur les structures de texte. Comment même en langue, l'utilisation du texte informatif peut être utile pourvu qu'on l'utilise comme source documentaire sur les concepts à travailler avec les élèves? C'est vrai au secondaire particulièrement, c'est vrai aussi au primaire. (...). Comment de textes informatifs peuvent documenter sur le sens du concept, sur la valeur du concept, sur la définition du concept. C'est vrai en langues aussi. » (Chercheuse, verbatim 31-03-09).

Regroupement comprenant les coordonnateurs et conseillers pédagogiques lors des rencontres régionales

Le troisième regroupement comprenait les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques des commissions scolaires lors de rencontres régionales. Au total, quatre rencontres collectives ont eu lieu entre les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques participants au projet. Ces rencontres avaient pour buts de permettre 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.

En résumé, la plupart des rencontres collectives ont misé sur la réalisation de tâches collectives et individuelles. Les regroupements de participants étaient principalement homogènes (conseillers pédagogiques seulement et par disciplines). Toutefois, la présence de conseillers pédagogiques 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 en lien avec le sujet principal des rencontres. De plus, les conseillers pédagogiques ont eu à traiter l'information de différentes façons (planifier, expérimenter, présenter et analyser). Lors de la deuxième rencontre, certains conseillers pédagogiques 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. Lors de ces rencontres, des tâches variées et diversifiées ont été proposées, les consignes ont été explicitées et les conseillers pédagogiques ont pu faire part de leurs préoccupations. Lors des rencontres 2 et 4, les conseillers pédagogiques ont fait part de connaissances situées socialement et culturellement en lien surtout avec les stratégies de lecture et 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, des milieux scolaires et ministériels 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 a favorisé de manière importante la concertation sur les besoins des CP et un retour a été fait sur l'année.

Dans les activités de ce regroupement, les conseillers pédagogiques ont été soutenus par leurs coordonnateurs sur les connaissances antérieures de divers domaines d'apprentissage dont les pratiques d'enseignement. Les conseillers pédagogiques 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 conseillers pédagogiques ont aussi témoigné de leur planification du projet pour l'année à venir. Dans une moindre mesure, les conseillers pédagogiques ont planifié des stratégies d'apprentissage et celles mises en œuvre consistaient principalement à réfléchir, à proposer des solutions, à expliquer les composantes du modèle d'APL et à discuter de leurs stratégies d'accompagnement auprès des enseignants. Ils ont mis en œuvre des stratégies de gestion de ressources pour apprendre d'une manière importante. Les coordonnateurs, pour leur part, ont principalement fait des exposés sur le modèle d'APL et ils ont 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 conseillers pédagogiques 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.

Situation de développement professionnel du regroupement comprenant les coordonnateurs et conseillers pédagogiques lors des rencontres régionales

Les résultats obtenus à la situation de développement professionnel du regroupement comprenant la chercheuse et coordonnateurs pédagogiques sont présentés dans le tableau 7 qui suit.

Tableau 7. Situation de développement professionnel du regroupement comprenant les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques lors de rencontres régionales

Composantes	Critères	Rencontre 1 ²	Rencontre 2	Rencontre 3	Rencontre 4
Pertinence de l'activité de DP	Favorise l'acquisition de connaissances	0	1	0	2
	Favorise la réalisation de l'activité de manières collective et individuelle	4	12	9	16
Complexité de l'activité de DP	Façons de traiter l'information	4	15	2	22
	Buts poursuivis	3	3	0	1
	Produits réalisés	0	2	0	0
	Couverture complète du sujet ciblé	15	16	3	6

² Aucun membre de l'équipe de recherche n'a pu être présent à la 1re rencontre et elle n'a pas fait l'objet d'un enregistrement audio. Ainsi, nous n'avons pu analyser que le document de présentation ayant servi lors de la rencontre. Ceci explique le fait qu'il y a peu de données pour cette première rencontre collective.

Tableau 7. Situation de développement professionnel du regroupement comprenant les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques lors de rencontres régionales (suite)

Composantes	Critères	Rencontre 1	Rencontre 2	Rencontre 3	Rencontre 4
Caractère motivant de l'activité de DP	Signifiante	0	33	33	139
	Variété et intégration aux autres activités	1	10	2	11
	Défi	1	2	0	6
	Authenticité	0	2	0	0
	Engagement cognitif	3	3	1	4
	Choix	0	4	0	8
	Interaction et collaboration	10	7	5	10
	Caractère interdisciplinaire	0	13	4	13
	Consignes claires	0	10	1	4
Période de temps suffisant	5	6	2	3	
Domaine d'apprentissage du DP	Connaissances situées	0	16	0	12
	Information sur le modèle de référence	0	44	1	28
	Cohérence entre les sources d'information	0	22	0	18
	Connaissances autres	3	10	0	9
Leadership de l'intervenant	Prescription (Obl. administrative)	0	0	0	1
	Concertation (Réalisation d'initiatives ciblant l'amélioration personnelle)	2	17	7	39

Activité de développement professionnel

Sur le plan de la pertinence de l'activité de développement professionnel, la plupart des rencontres collectives ont favorisé la réalisation de tâches de manière collective et individuelle, en permettant un partage entre les conseillers pédagogiques. Par exemple, « En équipe interdisciplinaire, proposer des situations de développement professionnel à mettre en place pour les enseignants et pour les conseillers pédagogiques en lien avec l'APL » (PPT1, 17 nov. 08).

De plus, les regroupements des participants étaient homogènes (conseillers pédagogiques seulement et par disciplines).

Pour la complexité de l'activité : plusieurs thèmes ont été abordés en lien avec le sujet principal des différentes rencontres. De plus, lors de la deuxième et de la dernière rencontre, les conseillers pédagogiques pouvaient traiter l'information de différentes façons : ils pouvaient planifier, expérimenter, présenter et analyser. Par exemple, « Tantôt, vous avez eu la chance de planifier les choses. » (CP109, L407, verbatim 15 déc. 08) et « on a de l'accompagnement pour le cycle, dans les écoles aussi pour leur tâche spécifiquement, dans lequel on leur fait créer une situation d'apprentissage. » (CP106, L971, verbatim 15 déc.08).

Témoignant du caractère motivant de l'activité, la première rencontre a permis aux conseillers pédagogiques d'interagir et de collaborer entre eux. N'ayant pas l'enregistrement de la première rencontre, nous n'avons pu analyser les préoccupations

des conseillers pédagogiques à ce moment. Toutefois, pour les autres rencontres, les préoccupations, les intérêts et les considérations ont pu être analysés. Ainsi, pour la deuxième rencontre collective, les conseillers pédagogiques ont exprimé leurs intérêts en lien avec les différentes stratégies de lecture de même qu'avec l'ouvrage « Apprendre en lisant ». Ils ont aussi fait part de leurs préoccupations. Il est important de mentionner que pour cette deuxième rencontre, le coordonnateur n'était présent que pour soutenir les CP. Ce sont les conseillers pédagogiques qui ont présenté les stratégies de lecture. Ce sont aussi eux qui ont répondu aux préoccupations de leurs collègues et non le coordonnateur présent. Ainsi, il y a eu peu de réponses de la part du coordonnateur à un certain nombre de préoccupations. Pour la dernière rencontre, un retour a été fait sur l'année qui venait de se terminer. Ainsi, les participants ont fait part de leurs intérêts et des constats. Par exemple, « Parce qu'il peut être intéressant pour moi, mais il y a 32 élèves en face, et des 32 élèves, il y en a 18 que ça va être correct, mais les autres, c'est pas correct, et c'est là que le soutien devient important, et ça été notre grande révélation, illumination. » (CP102, L454, verbatim 08 mai 09).

Par ailleurs, des tâches variées et diversifiées ont été proposées pour cette deuxième rencontre. Par exemple, « On va commencer par une page de lecture spécifiquement. Après ça, on va revoir le modèle étape par étape, ensuite on va regarder le modèle d'apprentissage par la lecture. Les modèles étape par étape. Ensuite, les stratégies de lecture plus précisément. On va regarder aussi la deuxième partie. Ça va être axé sur la mise en place du modèle. » (CP106, L41, verbatim 15 déc.08).

Pour ces tâches, les consignes ont été explicitées. Par exemple, « Pendant ce temps, ceux qui ont fait la formation l'an dernier, vous allez vous approprier une des stratégies de lecture de Sylvie Cartier et trouver un moyen de la présenter au groupe en 5 minutes. Pour chaque section, utiliser les questions et les poser au groupe et demander une réponse en lien direct avec l'activité vécue. » (CP106, PPT2, déc.08).

Lors de ces rencontres collectives, des conseillers pédagogiques de différentes disciplines du programme de formation étaient présents. Ceci a facilité les interactions et la collaboration, notamment lors de la dernière rencontre où les participants partageaient leur expérience et faisaient un bilan de cette année de formation.

Domaines d'apprentissage

Au sujet des domaines d'apprentissage, lors des rencontres 2 et 4, les conseillers pédagogiques ont fait part des quelques connaissances situées socialement et culturellement. Ces connaissances sont surtout en lien avec les stratégies de lecture et la lecture dans différentes disciplines. Par exemple, « Le soulignement, ça consiste à marquer les éléments importants d'un texte à l'aide de lignes ou d'autres symboles graphiques. Tous les élèves font ça à peu près, tous les enseignants font ça, à peu près. Qui l'enseigne? Pas grand monde parce qu'on est supposé savoir ça. » (CP102, L585, verbatim 15 déc. 08).

De plus, des précisions concernant le processus d'autorégulation de l'apprentissage, la situation et le soutien ainsi que des connaissances issues de la recherche, des milieux

scolaires et ministériels lors de ces deux rencontres ont été mentionnées. Par exemple : « Donc, c'est fondé sur différentes recherches, c'est les assises de ce qui concerne l'apprentissage par la lecture au regard de différentes recherches » (CP109, L1034, verbatim 15 déc.08).

À cette deuxième rencontre, les participants ont également fait part d'autres connaissances touchant principalement les stratégies de lecture. En fait, les conseillers pédagogiques présentaient différentes stratégies et en donnaient une brève définition. Par exemple, « Alors, ce que l'on dit de la prise de note, c'est que ça consiste à repérer les idées principales et les idées importantes du texte pour amener l'élève à organiser et à structurer. On vise, évidemment, un apprentissage qui soit signifiant. » (CP110, L673, verbatim 15 déc. 08).

Leadership de l'« intervenant »

Finalement, pour le leadership, il faut préciser que lors de la deuxième rencontre, ce sont certains conseillers pédagogiques qui ont pris la rencontre en main, donc ce sont eux qui ont pris soin de voir aux besoins des autres conseillers pédagogiques même si le coordonnateur était sur place. Par exemple, « On va regarder ce qui nous manque, ce qu'on pourrait avoir de besoin comme formation ultérieure » (CP109, L319, verbatim 15 déc.). Lors de la dernière rencontre, le coordonnateur présent a favorisé de manière importante la concertation au regard des besoins des conseillers pédagogiques.

Processus et soutien au développement professionnel du regroupement comprenant les coordonnateurs pédagogiques et les conseillers pédagogiques

Dans les activités de ce regroupement, les conseillers pédagogiques ont été soutenus par leurs coordonnateurs sur les connaissances antérieures (voir tableau 8 qui suit). Au regard de la situation d'APL, les conseillers pédagogiques ont partagé leurs connaissances sur les domaines d'apprentissage. Par exemple, « Parce qu'en mathématique, il est très très clair que la façon privilégiée d'apprendre, c'est de manipuler et d'abstraire des généralisations à partir de manipulation concrètes. On a cette possibilité-là, en mathématique, de soumettre aux enfants une situation problème de façon orale où l'élève peut la résoudre de façon concrète, et là abstraite et généraliser des concepts.» (CP116, Renc5, 08-05-09 L489).

Au sujet des connaissances sur les enseignants, les conseillers pédagogiques ont discuté de leurs pratiques d'enseignement. Par exemple, « Alors là, on va focaliser sur le rappel des connaissances antérieures. Je pourrais commencer avec la perception que les enseignants ont souvent de c'est quoi, rappeler des connaissances aux élèves. La première conception, ben c'est l'enseignant qui se dit : « Je lui ai enseigné la semaine passée, pis y s'en rappelle pu, je vais être obligé de lui dire encore une fois » Or, c'est une première conception très étroite, vous en conviendrez, du rappel des connaissances antérieures.» (CP116 Renc5 08-05-09 L237).

Tableau 8. Processus de développement professionnel et soutien lors des quatre rencontres

Composantes	Aspects	R1	R2	R 3	R4
Connaissances antérieures	Sur le processus d'APL	0	0	0	1
	Sur la situation d'APL	0	0	0	6
	Sur les pratiques de soutien à l'APL	0	0	0	2
	Sur lui-même comme accompagnateur	0	0	0	2
	Sur les conseillers pédagogiques	0	0	0	1
	Sur les enseignants	0	0	0	6
	Sur les élèves	0	8	0	4
	Autre	0	6	0	4
Motivation	Perception de compétence	0	0	0	4
	Perception de contrôlabilité	0	0	0	0
	Perception de la valeur	0	3	1	5
	Autre	0	3	0	0
Interprétation des exigences	Apprentissage	0	1	0	0
	Accompagnement	0	1	0	0
Objectifs personnels	Apprentissage	0	0	1	0
	Accompagnement	1	0	0	7
	Projet	1	0	0	0
	Autre	0	0	0	1
Planification	Apprentissage	0	2	2	0
	Accompagnement	2	4	0	4
	Projet	0	0	0	29
	Autre	0	0	0	0
Mise en œuvre des stratégies	Enseignement	8	4	7	35
	Apprentissage	0	62	5	50
	Accompagnement	0	1	0	13
Mise en œuvre des stratégies de gestion des ressources	Apprentissage	0	22	2	0
	Accompagnement	0	2	0	5
	Mise en œuvre des stratégies	0	1	0	5
	Gestion des ressources	0	0	0	1
Autoévaluation	Mise en œuvre des stratégies	0	1	1	10
	Gestion des ressources	0	0	1	2
Performance	Sur le processus d'APL	0	0	0	1
	Sur la situation d'APL	0	0	0	1
	Sur les pratiques de soutien à l'APL	0	0	0	2
	Sur l'accompagnement	0	0	0	1
	Sur eux-mêmes	0	0	0	5
	Sur les conseillers pédagogiques	0	0	2	0
	Sur les enseignants	0	0	0	1

Les conseillers pédagogiques ont aussi parlé des conceptions que les enseignants entretiennent à l'égard des élèves. Par exemple, «C'est qu'on disait que souvent, les enseignants se plaignent, en mathématique, que les élèves sont en difficulté au niveau de la compréhension en lecture.» (Intervention³, Renc5, 08-05-09 L1222).

³ Le terme *Intervention* est utilisé lorsqu'un interlocuteur n'a pas pu être identifié dans les bandes audio.

Enfin, ils ont exprimé leurs connaissances sur les élèves lorsqu'ils lisent pour apprendre. Par exemple, «C'est là tout le défi, c'est de trouver une stratégie qui va avec l'intention de lecture et qui lui permet d'accomplir la tâche. Développer sa motivation, on sait que l'élève, si déjà on l'a habilité à aller voir ses connaissances puis aller valider après, la motivation est plus grande.» (Intervention, Renc2, 15-12-08 L749).

Quant à leurs objectifs personnels, les conseillers pédagogiques ont mentionné vouloir accompagner les enseignants et les soutenir dans l'enseignement des stratégies cognitives. Par exemple, «Donc, on croit que les stratégies cognitives sont une porte d'entrée à prioriser. Donc, on aimerait travailler les stratégies d'apprentissage par la lecture que madame Cartier suggère. On n'en ciblerait quelques-unes tels (...) Et on voudrait également travailler des stratégies de compréhension et ça en plus, naturellement, amener les enseignants à ce questionner sur la planification d'une situation d'apprentissage, vérifier si elle est pertinente, sa complexité, la motivation, un peu comme vous, la (...), etc. Et on aimerait aussi que les élèves, pas les élèves excusez, que les enseignants soient en mesure de l'exploiter en classe pour (...) à mettre en place pour les élèves.» (Intervention, Renc5, 08-05-09 L1224).

Les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques ont aussi témoigné de leur planification du projet pour l'année suivante. D'une part, les coordonnateurs ont guidé les conseillers pédagogiques de façon importante à planifier leurs stratégies pour l'an prochain. Par exemple, «Vous avez mentionné aussi pour tester le modèle l'année prochaine sur le terrain, avec vos profs. Il serait intéressant de vous entendre témoigner l'année prochaine de comment le modèle, comment vous avez vécu dans le modèle, qu'est-ce que ça a permis, si c'était possible, je vous demanderais de boucler cette boucle-là avec nous... Ça vous convient? Merci. On va prendre une petite pause.» (Coordo213, Renc5, 08-05-09 L833).

D'autre part, les conseillers pédagogiques ont planifié des stratégies concernant dans une large mesure l'accompagnement. Par exemple, «Pour nous, c'est sûr et certain, on va retravailler sur les stratégies. C'est sûr que nous allons retravailler sur les comment on choisit les textes, pourquoi il faut choisir plusieurs textes et tout ça. Puis, on va finaliser ça avec le soutien et le soutien par les connaissances antérieures et c'est là qu'on va proposer l'analyse de la tâche.» (CP102, Renc5, 08-05-09 L1484)

Dans une moindre mesure, les conseillers pédagogiques ont planifié des stratégies d'apprentissage. Par exemple, «Pour l'an prochain on se disait, ça serait le fun de se rencontrer encore une fois pour planifier cette situation-là ensemble et également partager ce que l'on a fait avec nos profs et qu'est-ce (...) sont revenus avec quels questionnements sont revenus pour que l'on puisse faire un partage d'expertise ensemble.» (CP105, Renc5, 08-05-09 L1616).

En ce qui a trait aux différentes stratégies mentionnées dans ce projet, les coordonnateurs ont traité de stratégies d'enseignement qui consistaient principalement à exposer et à faire le point sur l'appropriation des conseillers pédagogiques du modèle d'APL. Par exemple, «Rappelez-vous aussi que pour les coordonnateurs, coordonnatrices, la

dimension importante, dans laquelle on s'est installé cette année c'est le co-développement. Pour nous, ce qui est important, c'est que vous cheminiez derrière le modèle, derrière la compréhension du modèle, puis derrière la compréhension de l'application à partir du modèle dans vos interventions. C'est ça qu'on a mis en place.» (Coordo213, Renc5, 08-05-09 L53).

Ils ont également, dans une moindre mesure, donné des consignes pour le déroulement d'une activité ou de la réunion en général. Par exemple, «Bonjour tout le monde, aujourd'hui c'est notre dernière rencontre APL pour l'année, donc on va faire le bilan. On va revenir un peu plus vite ce matin, il manque (...) en début d'activité. Il va falloir (inaudible), vous vous souvenez que cette année en APL, on avait (...) perspective de codéveloppement en APL survivait d'une part les comités, les disciplines que vous êtes en train de mettre en place. Il faut aussi témoigner de cette dimension-là pour nous dire si vous l'avez vécu dans le cadre de cette activité-là. Réviser dans le sens des préoccupations de chacune des disciplines qu'on abordera dans le cadre de la journée.» (Coordo213, Renc5, 08-05-09 L2).

Les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre des stratégies d'apprentissage qui consistaient principalement à réfléchir et à proposer des solutions. Par exemple, «Ben je pourrais dire, par rapport aux textes choisis, la chose que je dirais aux enseignants, faut en avoir plus qu'un, et puis faut avoir une intention de lecture, et puis une fois que ça, c'est fait, après, soutien l'élève. Ça se résume à ça pour les...» (CP102, Renc5, 08-05-09 L249).

Les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre des stratégies d'apprentissage qui consistaient à expliquer les composantes du modèle d'APL. Par exemple, «On va passer cet après-midi à faire une (inaudible) « Apprendre en lisant » de Sylvie Cartier. Cette mise à niveau-là a été conçue, bien la première partie a été conçue par l'équipe des CS10 l'année passée dans le but qu'on fasse la recherche-action avec Sylvie Cartier. Donc, il y a des collègues ici qui ne savent pas nécessairement, mais vous allez voir aujourd'hui, chacun de mes collègues qui prennent le cours pour différentes raisons (rires). Alors, ça va être ça pour cet après-midi. On va commencer par une page de lecture spécifiquement. Après ça, on va revoir le modèle étape par étape, ensuite on va regarder le modèle d'apprentissage par la lecture. Les modèles étape par étape, ensuite, les stratégies de lecture plus précisément. On va regarder aussi, la deuxième partie. Ça va être axé sur la mise en place du modèle. Donc là, vu qu'on s'adresse à des conseillers pédagogiques qui doivent aller faire une formation, on va se demander c'est quoi les portes d'entrée. Comment est-ce que l'on veut aller stimuler ou utiliser le modèle d'APL avec les enseignants en formation. Et on va aussi parler de comment le livre est conçu pour pouvoir vous aider à accompagner vos enseignants aussi. Si jamais il y a des questions au fur et à mesure, ne vous gênez pas. CP109 va m'accompagner, il y a des endroits spécifiques où il va intervenir à cause de sa grande maîtrise du contenu, donc il y a plein d'endroits où il va intervenir pour pouvoir (inaudible) tous les éléments de contenu à cet égard.» (CP106, Renc2, 15-12-08 L36).

Les conseillers pédagogiques ont discuté aussi de leurs stratégies d'accompagnement auprès des enseignants, notamment celles en lien avec les pratiques fondées sur l'action. Par exemple, «J'ai fait un organisateur graphique de ça et on a eu beaucoup de plaisir à faire ça, mettons à travailler les stratégies de lecture, ça allait bien, et on va vous expliquer ce petit tableau-là.» (CP102, Renc5, 08-05-09 L200).

Les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre des stratégies de gestion de ressources pour apprendre d'une manière importante. Ces ressources étaient principalement d'ordre matériel. Par exemple, «Juste deux trois choses, quand on parle de motivation et émotions, Madame Cartier va sortir dans son livre les liens qu'il existe entre la motivation et les émotions. Si je suis motivé à faire une tâche, il y a des chances que les émotions soient plus positives par rapport à cette tâche-là. Si je ne me sens pas très outillé, il y a des chances que je « feel » négatif, que j'ai le goût d'éviter même cette tâche-là.» (CP109, L284, verbatim 15 déc. 08).

Les stratégies de gestion de temps ont aussi été mobilisées. Par exemple, «Ce que je veux que vous fassiez maintenant, tournez votre texte à l'envers. Vous marquez une chose que vous avez apprise, et une chose qui vous a aidé à apprendre. Vous avez neuf minutes, go!» (CP106, L144, verbatim 15 déc. 08).

À la dernière rencontre collective, les coordonnateurs ont guidé les conseillers pédagogiques pour qu'ils autoévaluent leurs stratégies en lien avec l'accompagnement. Par exemple, «Donc, souvenez-vous que ce dont je veux entendre parler, c'est l'état d'avancement du projet. Être capable aussi de témoigner si vous avez rencontré des obstacles, des difficultés, vous les avez surmontés comment? Ça aussi c'est documenté. Si vous avez choisi une porte d'entrée privilégiée, on va avoir encore un peu à vivre comme l'exemple de ce matin, porte qui a été choisie, un angle particulier.» (Coordo213, Renc5, 08-05-09 L1061).

Les coordonnateurs ont guidé les conseillers pédagogiques pour qu'ils autoévaluent leurs stratégies en lien avec le projet. Par exemple, «Coordo 213 Je veux vous entendre sur le projet du codéveloppement... Comment vous avez cheminé, qu'est-ce qui est clair, qu'est-ce qui reste à clarifier? Ça aussi ça serait intéressant de documenter ça. Si vous aviez les réponses derrière ça, spontanées.» (Coordo213, Renc5, 08-05-09 L1119).

Finalement, les coordonnateurs ont amené les conseillers pédagogiques à partager ce qu'ils ont appris en tant qu'accompagnateurs. Par exemple, «J'aimerais aussi que vous me parliez brièvement de comment ce projet-là vous a permis de vous développer professionnellement. On s'est donné l'angle d'APL, mais il y avait pour nous, coordonnateurs, coordinatrices, la volonté de trouver une façon que vous intégriez le modèle dans la pratique et par le côtoiement des collègues, l'expertise des collègues derrière le modèle.» (Coordo213, Renc5, 08-05-09 L1066).

Regroupement comprenant le coordonnateur et les conseillers pédagogiques lors des rencontres locales au sein de chacune des commissions scolaires

Le quatrième regroupement comprenait le coordonnateur et les conseillers pédagogiques 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 conseillers pédagogiques de témoigner de l'état de leur développement sur l'apprentissage par la lecture 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 se sont échangés 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 conseillers pédagogiques des différents éléments d'informations (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 tables disciplinaires. 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 conseillers pédagogiques à travers divers questionnements qui ont permis aux conseillers d'exprimer des préoccupations quant aux formations dispensées aux enseignants, aux formations complémentaires disponibles en lien avec l'APL, à la pratique enseignante 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 et des connaissances situées socialement et culturellement 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 développement professionnel, les conseillers pédagogiques 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 conseillers pédagogiques 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 conseillers pédagogiques 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. Enfin, surtout lors de la deuxième rencontre, les conseillers pédagogiques ont utilisé plusieurs ressources matérielles (textes, document de

présentation, organisateur graphique, etc.) en vue de l'accompagnement des enseignants. Les conseillers pédagogiques ont aussi évalué leurs stratégies d'accompagnement pendant la dernière rencontre.

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

Cette rencontre a favorisé la réalisation de l'activité de développement professionnel de manière collective et individuelle, en engageant une interdépendance de faible niveau, et ce, dans le cadre de regroupements multidisciplinaires. Les tâches ont principalement demandé d'expérimenter et d'apporter des éléments de réponse aux questions du coordonnateur. Ils ont également fait part de leurs intérêts concernant principalement le partage entre collègues sur l'APL, du modèle et de leurs préoccupations. Pour sa part, le coordonnateur a considéré les interventions des conseillers et a répondu à leurs questionnements. Des connaissances situées socialement et culturellement et issues de la recherche, des milieux scolaires et ministériels ont été mobilisées et le leadership du coordonnateur a mis l'accent sur la concertation autour des besoins des conseillers.

Pour ce qui est de leurs connaissances antérieures, les conseillers pédagogiques 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 consistaient essentiellement à exposer des informations sur la situation d'APL et à poser des questions. 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 conseillers pédagogiques de se situer par rapport à leur développement professionnel. 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 développement professionnel a favorisé le travail collectif et individuel. Les conseillers pédagogiques ont échangé entre eux et ils ont fait des lectures ou travaillé seul. Les tâches ont demandé d'expérimenter et d'analyser. Ils ont fait part de leurs préoccupations à leur coordonnateur et ils ont répondu à ses questionnements. Ce dernier a répondu aux conseillers pédagogiques tout en considérant leurs interventions. Les conseillers pédagogiques ont mentionné certains défis à relever pour réaliser le projet d'APL : au regard des directions d'école, de leur travail en mode individuel ou du but de cibler le changement de pratique chez les enseignants. Des connaissances situées socialement et culturellement ainsi que des connaissances 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 développement professionnel : les conseillers pédagogiques 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 conseillers pédagogiques 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 conseillers pédagogiques 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 conseillers pédagogiques et il les a questionnés. Lors de ces rencontres, les conseillers pédagogiques ont, pour leur part, mis en œuvre des stratégies d'apprentissage qui consistaient à poser des questions, à réfléchir, à proposer des solutions et à expliquer.

Situation de développement professionnel, processus et soutien au développement professionnel

Les parties qui suivent présentent pour chacune des commissions scolaires les résultats sur la situation de développement professionnel vécue par les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques ainsi que sur le processus de développement professionnel et le soutien sont présentés. Ils sont présentés de manière détaillée et sont illustrés à l'aide d'exemples. Les résultats se trouvent au tableau 9 pour la situation de développement professionnel et au tableau 10 pour le processus de développement professionnel et le soutien.

Tableau 9. Situation de développement professionnel du regroupement comprenant les coordonnateurs pédagogiques et les conseillers pédagogiques lors de rencontres locales

Composantes	Critères	CS A			CS B	CS C	
		R 1	R 2	R 3	R 1	R 1	R 2
Pertinence de l'activité de DP	Favorise l'acquisition de connaissances	3	5	0	0	2	0
	Favorise la réalisation de l'activité de manières collective et individuelle	8	5	2	7	18	7
Complexité de l'activité de DP	Façons de traiter l'information	5	6	0	10	10	0
	Buts poursuivis	0	2	0	4	4	0
	Produits réalisés	1	0	0	0	0	0
	Couverture complète du sujet ciblé	1	1	1	2	2	6

Tableau 9. Situation de développement professionnel du regroupement comprenant les coordonnateurs pédagogiques et les conseillers pédagogiques lors de rencontres locales (suite)

Composantes	Critères	CS A			CS B	CS C	
		R 1	R 2	R 3	R 1	R 1	R 2
Caractère motivant de l'activité de DP	Signifiante	85	90	52	122	130	107
	Variété et intégration aux autres activités	1	0	1	3	1	0
	Défi	13	2	0	2	10	2
	Authenticité	0	0	0	0	0	0
	Engagement cognitif	1	0	0	0	2	0
	Choix	2	1	1	0	3	0
	Interaction et collaboration	6	4	1	10	8	2
	Caractère interdisciplinaire	16	13	4	8	16	9
	Consignes claires	1	0	0	1	0	1
	Période de temps suffisant	0	1	0	6	6	1
Domaine d'apprentissage du DP	Connaissances situées	45	23	5	8	15	7
	Information sur le modèle de référence	11	2	4	2	2	0
	Cohérence entre les sources d'information	5	26	6	8	10	7
	Connaissances autres	2	4	0	0	3	1
Leadership de l'intervenant	Prescription (Obl.adm.)	1	0	0	1	0	2
	Concertation (Réalisation d'initiatives ciblant l'amélioration personnelle)	3	6	0	11	13	14
Performance	Sur l'APL en général	0	0	0	0	0	0
	Sur le processus d'APL	2	1	0	0	0	0
	Sur la situation d'APL	0	0	0	1	0	2
	Sur les pratiques de soutien à l'APL	3	1	0	0	1	1
	Sur l'accompagnement	2	1	0	0	0	0
	Sur eux-mêmes	1	0	0	0	0	0
	Sur les conseillers pédagogiques	0	0	0	0	0	1
	Sur les enseignants	2	1	2	0	0	0

Tableau 10 Processus de développement professionnel et soutien entre les coordonnateurs pédagogiques et les conseillers pédagogiques lors de rencontres locales

Composantes	Aspects	CS A			CS B	CS C	
		R1	R2	R3	R1	R1	R2
Connaissances antérieures	Situation d'APL	0	3	0	3	3	1
	Soutien à l'APL	2	0	1	0	0	0
	Lui-même comme accompagnateur	7	2	0	0	7	0
	Lui-même comme apprenant	1	1	0	0	1	0
	Conseillers pédagogiques	0	0	0	1	0	1
	Enseignants	3	7	9	11	7	2
	Élèves	5	1	0	2	2	1
	Autre	1	2	0	1	0	0
Motivation	Perception de compétence	3	2	1	0	16	2
	Perception de contrôlabilité	0	1	0	0	0	0
	Perception de la valeur	7	9	5	21	15	15
	Autre	0	0	0	2	0	0
Interprétation des exigences	Apprentissage	0	0	0	2	1	0
	Accompagnement	7	2	2	11	7	4
	Projet	1	0	0	6	1	0
	Autre	1	0	0	0	2	0
Objectifs personnels	Apprentissage	2	0	0	2	0	0
	Accompagnement	7	11	5	0	9	3
	Projet	0	0	0	2	1	0
	Autre	0	0	0	0	0	1
Planification	Apprentissage	0	0	0	6	5	3
	Accompagnement	6	7	16	4	24	14
	Projet	10	0	0	2	1	1
	Autre	0	0	0	1	0	2
Mise en œuvre des stratégies	Enseignement	6	16	4	25	48	35
	Apprentissage	14	70	33	38	20	27
	Accompagnement	18	50	38	5	3	2
Mise en œuvre des strat. gest. des ress.	Apprentissage	4	2	0	2	7	1
	Accompagnement	0	31	10	1	0	0
Contrôle et ajustement	Mise en œuvre des stratégies	2	3	2	2	0	1
	Gestion des ressources	0	2	0	0	0	0
Autoévaluation	Objectifs personnels	0	0	1	0	0	0
	Mise en œuvre des stratégies	5	4	9	6	1	2
	Gestion des ressources	2	1	3	1	0	0

Commission scolaire A (CS A)

Situation de développement professionnel

Dans le cas de la Commission scolaire A, trois rencontres ont eu lieu. La première rencontre permettait aux conseillers pédagogiques de témoigner de l'état de leur développement sur l'apprentissage par la lecture 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 se sont échangés du matériel et ils ont discuté, une fois de plus, des perspectives futures.

Activité de développement professionnel

Lors des deux premières rencontres, la pertinence des tâches se trouve dans le fait de favoriser l'acquisition des connaissances en faisant faire des liens entre différents éléments d'informations. Par exemple, « On a essayé de faire un lien entre les stratégies de lecture et la compétence transversale, se donner des méthodes de travail efficaces. » (CP109, L616, verbatim 23 mars09). Autre exemple, « Il m'a l'air à y avoir des liens bien étroits entre l'enseignement stratégique et l'apprentissage par la lecture. Liens que je perçois de l'extérieur, mais je n'ai jamais eus de formation en enseignement stratégique. Dans le fond, à chaque fois que j'en entends parler, il me semble qu'il n'y pas de surprise là-dedans. » (CP109, L110, verbatim 4 mai09).

Quant à la complexité : à la première rencontre, les participants ont eu à planifier et à voir la façon dont ils pourront expérimenter l'APL durant l'année. Par exemple, « Donc c'était pour moi vraiment des belles découvertes, et puis c'est ça qui guide un peu ce que je vais faire l'année prochaine, vraiment travailler l'aspect adaptation, donc on a plusieurs textes, comment on peut les adapter, comment on peut travailler ça. C'est un peu ce qu'on a décidé de faire à la table de la coopération de la Montérégie là, donc c'est de travailler sur le choix des textes avec une grille d'analyse pour voir la qualité des textes, donc on est supposé se revoir là-dessus le 31, et donc on va peaufiner ça ce modèle-là. » (CP102, verbatim L231, 23 mars 09). Lors de la deuxième rencontre, les tâches étaient de présenter leurs projets à leurs collègues.

Au sujet du caractère motivant, lors des trois rencontres, les conseillers ont exprimé de nombreux intérêts en lien avec la mise en œuvre, que ce soit pour les formations qu'ils donnaient à une équipe d'enseignants ou lors d'observation en classe de la pratique enseignante et de l'APL.

Les préoccupations soulevées par les conseillers pédagogiques étaient à propos des formations données par les conseillers pédagogiques aux enseignants, des formations complémentaires disponibles en lien avec l'APL, de la pratique enseignante ainsi que de la place de l'APL dans certaines disciplines. En voici deux exemples en lien avec la discipline : 1) « J'aurais une question. J'ai une question, les enseignantes ne sont pas convaincues qu'ils devraient (...) les aider à apprendre à lire avec des textes sur la danse. Donc, c'est ça, la perception qu'ils ont les enseignants, que ce n'est pas leur rôle de les aider à trouver des stratégies pour lire. » (CP101, verbatim L445, 23 mars 09). 2) « Au

départ, j'ai été confronté à une attitude, puis c'était : Nous, on est des enseignants de français, on utilise des stratégies de lecture, nos élèves savent pas lire, qu'est-ce que tu peux faire pour nous aider avec ça? Et là, maintenant, il faut évaluer les stratégies de lecture, donc c'est ça qu'on s'en vient chercher. Alors, j'ai été un petit peu confronté à cette attitude-là au départ qui était très différente de l'expérience que j'avais vécue l'année d'avant. » (CP110, verbatim 23 mars 09).

De son côté, le coordonnateur a sollicité les conseillers pédagogiques à travers divers questionnements. Par exemple, « Les deux questions que j'ai posées au début, c'est, vous en êtes où avec le développement de l'APL cette année, et c'est quoi les perspectives de développement pour l'année prochaine? » (Coordo107, L167, verbatim 23 mars09). Lors de la dernière rencontre, ses interventions consistaient davantage à diriger la rencontre plutôt qu'à questionner les conseillers.

Lors de la première rencontre, les conseillers ont exprimé les défis à relever particulièrement en lien avec la formation en APL qu'ils donnent aux enseignants. Par exemple, « J'ai comme un gros défi, je dois encore en parler. Puis je dois repartir pour des gens qui ont, pour la plupart, vont déjà avoir des connaissances antérieures alignées avec. Donc, comment j'aborde ça pour que ça soit unifié pour l'école? » (CP106, L998, verbatim 23 mars09). Par ailleurs, diverses disciplines sont touchées par l'APL, telles que les mathématiques et les arts plastiques.

Domaines d'apprentissage

À propos des domaines d'apprentissage abordés, des connaissances situées socialement et culturellement ont pu être exprimées par les conseillers pédagogiques lors des trois rencontres. La majorité de ces connaissances portaient sur l'APL en français et en mathématique, sur la pratique enseignante et sur les élèves. Voici deux exemples :1) « Donc, c'est ça, la perception qu'ils ont les enseignants, que c'est pas leur rôle de les aider à trouver des stratégies pour lire. » (CP101, L447, verbatim 23 mars09) et 2) « Quand je regarde le modèle au complet, je me disais, comment je peux faire en sorte de faire avaler la pilule aux enseignants, sans qu'ils aient l'impression qu'on fait du français. » (CP102, verbatim L198, 23 mars 09).

De plus, des connaissances concernant la partie situation du modèle d'APL ont aussi été transmises à la première rencontre tandis qu'à la deuxième et troisième rencontre, ce sont plutôt des connaissances issues de la recherche, des milieux scolaires et ministériels qui ont été discutées.

Leadership de l'« intervenant »

Pour les deux premières rencontres, une structure a été mise en place pour garder le focus sur les buts établis soit en partageant les outils entre conseillers pédagogiques, soit en discutant dans leurs tables disciplinaires. Les conseillers pédagogiques souhaitent partager ce qu'ils font ainsi que leurs outils grâce à leur portail de la commission scolaire. Par exemple, « Ce que j'entends faire bien humblement, c'est de mettre tout ce matériel-là à votre disposition sur le portail, des CDs, quelque chose comme ça. » (CP109, L29, verbatim 4 mai09).

Processus et soutien au développement professionnel

Au sujet des connaissances antérieures, les conseillers pédagogiques ont principalement parlé d'eux-mêmes comme accompagnateurs et, plus précisément, du soutien qu'ils apportent aux enseignants. Par exemple, « Puis une autre chose qui a fait clic en jasant avec eux (...), quand on fait un projet, j'avais tendance à arriver en classe et à rappeler aux profs, parce que des fois ils l'oubliaient, c'est quoi l'intention. » (CP115, GS1 23-03-09 L131).

Les conseillers pédagogiques ont également exprimé leurs connaissances sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Par exemple, « Je regarde, en sciences, la démarche scientifique, normalement c'est ça qu'on doit enseigner, mais ils ne l'enseignent pas. Ils font appliquer, mais ils ne l'enseignent pas, c'est ça la difficulté au premier cycle. Faut montrer comment faire ça, faut modéliser, puis ensuite, quand c'est fait, faut le présenter aux autres. Ils font beaucoup de laboratoires, mais c'est chaque élève qui fait ça individuellement ou en équipe, mais ils ne partagent pas avec les autres ce qu'il a découvert et puis comment il a fait pour découvrir ça. Puis c'est ça qui est important : ah c'est comme ça qui faut faire! On ne passe pas assez de temps à faire ça. Donc, c'est un peu la même chose, parce qu'ils pensent qu'ils savent puis bon ils réussit, bon ici on peut passer à autre chose et il faut passer à autre chose, faut voir quelque chose de nouveau.» (CP102, verbatim 25-05-09 L404).

Concernant la motivation des conseillers pédagogiques, ils accordent la plupart du temps une valeur positive à leur accompagnement auprès des enseignants. Par exemple, « Puis, j'ai fait l'exercice dans ma dernière rencontre de communauté de pratique, avec des enseignants pour voir si les critères que je suivais, si eux, ils avaient la même idée que ça par rapport aux textes que je leurs avais proposés. Puis, c'était super intéressant, puis c'était intéressant de faire cet exercice-là avec eux, parce que c'est ce qu'ils vont avoir à faire. » (CP102, GS1, 23-03-09 L1024).

Les objectifs poursuivis par les conseillers pédagogiques sont principalement liés à leur accompagnement des enseignants dans leur appropriation du modèle APL. Par exemple, « Et, mes trois buts, mes trois objectifs pour ces formations-là, c'est toujours en gros, j'essaye de jamais perdre ça de la tête, c'est d'informer les enseignants sur ce que sont les stratégies d'apprentissage par la lecture, ensuite, c'est de les outiller concrètement sur certaines stratégies pour finalement les amener à faire quelque chose de concret en classe. » (CP109, GS1, 23-03-09 L637).

Les conseillers pédagogiques ont aussi échangé sur leur planification des stratégies d'accompagnement. Par exemple, « Donc, ils le font seuls d'abord et ensuite ils vont le faire en équipe, pour venir enrichir, parce qu'ils ont tous des textes différents. Alors, les quatre équipes ont un texte différent. Et ils vont composer une phrase synthèse pour chacun des éléments, donc pour chacun de ces quatre éléments-là, ils vont composer une phrase synthèse qui vient dégager l'idée de ce que Sylvie Cartier a dit. Donc en faisant ça, c'est un exercice de, justement, de synthèse, d'organisation des idées, puis de mettre ça dans une phrase claire, vulgarisée. Donc, c'est ça qu'on s'en va faire pour chacune, pour

chacune de faire quatre phrases en tout. Puis ensuite, on va les faire mettre sur des bandes, puis les faire mettre en commun sur le tableau. Retour réflexif évidemment, puis là on était rendu là.» (CP106, verbatim 25-05-09 L1168).

Dans une moindre mesure, les conseillers pédagogiques ont aussi échangé sur leur planification des stratégies en lien avec le projet pour l'année suivante. Par exemple, « Donc, c'est ça, on fait des petits pas, on s'approprie le modèle tranquillement, la perspective pour l'an prochain, c'est de continuer à cheminer là-dedans, de s'approprier les autres stratégies cognitives et de les amener encore plus loin dans le modèle, pour qu'on puisse se l'approprier totalement. Puis, je suis en train de regarder pour mathématiques, spécifiquement : qu'est-ce qu'on peut faire avec ça? Puis il y a sûrement quelque chose qui va se faire en ce sens-là l'année prochaine, parce qu'il y a des enseignants qui commencent à émettre beaucoup de besoins au niveau de la lecture en maths. » (CP114, GS1, 23-03-09 L502).

La mise en œuvre de stratégies a été importante lors des trois rencontres, particulièrement lors de la deuxième rencontre. Soulignons que les coordonnateurs ont soutenu les conseillers pédagogiques en exposant différentes informations sur les pratiques d'enseignement en APL. Par exemple, « Mais c'est vraiment être plus explicite qu'intuitif, puis les enseignants sont beaucoup sur l'intuition. T'sais quand conseillers pédagogiques 102, tu disais, les enseignants te disent qu'ils découvrent des choses quand vous dites qu'ils découvrent le KWL puis les connaissances antérieures, c'est parce qu'ils sont intuitifs, ils rendent jamais explicites ce qu'ils font, c'est plus ça.» (Coordo107, verbatim 04-05-09 L1132).

Concernant la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage, celles-ci consistaient principalement à réfléchir et à proposer une solution. Par exemple, « L'atelier trois, tiens, ça commence, ça commence, le thème d'abord c'est l'organisateur graphique. Les ateliers trois et quatre cette année, je parle d'organisateur graphique, ça me paraît important, c'est une espèce de stratégie de l'après, je pense pas qu'on est rendu à l'utiliser comme stratégie du pendant, mais comme stratégie d'après, mais c'est une stratégie » (CP109, verbatim 04-05-09 L355).

Les stratégies d'apprentissage mises en œuvre ont aussi consisté à poser des questions. Par exemple, « Puis comment ça se passe présentement, es-tu au courant? Ils le font tu ça, lire la situation problème avec les élèves puis en discuter? » (CP110, verbatim 04-05-09 L1416).

Les stratégies en lien avec l'accompagnement portaient essentiellement sur des actions visant l'utilisation, par les enseignants, de stratégies cognitives en APL. Par exemple, « On faisait ces arrêts-là, puis après, quand l'élève a le texte, là les profs et moi, on se parlait puis on disait : surlignez. C'est pas facile finalement. Et là on s'arrêtait, puis on disait : Comment qu'on s'y prend quand on veut souligner, surligner? Qu'est-ce qu'on fait? Puis, on faisait un partage. Et ça leur semble plus facile. Puis quand ils regardent plus attentivement, là ils s'aperçoivent qu'on est loin de ça; c'est la stratégie qu'ils

trouvaient la plus facile. Ça veut dire qu'on a un bon travail à faire.» (CP115, verbatim 04-05-09 L1643).

Enfin, surtout lors de la deuxième rencontre, les conseillers pédagogiques ont utilisé plusieurs ressources matérielles (textes, présentation PowerPoint, organisateur graphique, etc.) pour accompagner les enseignants. Par exemple, «Et ce que j'ai fait, pour chacune de mes rencontres, j'ai préparé un diaporama.» (CP102, verbatim 04-05-09 L847).

Les conseillers pédagogiques ont aussi évalué leurs stratégies d'accompagnement pendant la dernière rencontre. Par exemple, «Puis ça, j'ai trouvé que, la première rencontre, ça a amené beaucoup d'enseignants à se dire, ah c'est intéressant ça, ah c'est le fun de présenter une tâche de cette façon-là. Il y avait beaucoup de questions et les gens avaient un bel enthousiasme pour aller après eux faire leur produit.» (CP115, verbatim 25-05-09 L629).

Commission scolaire B

Situation de développement professionnel

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

Activité de développement professionnel

Au sujet de la pertinence de l'activité de développement professionnel, cette rencontre a favorisé sa réalisation de manière collective et individuelle, en engageant une interdépendance de faible niveau, et ce, dans le cadre de regroupements multidisciplinaires. Au niveau de la complexité, les tâches ont principalement demandé d'expérimenter.

Quant au caractère motivant : les conseillers pédagogiques ont apporté des éléments de réponse au regard des questionnements de leur coordonnateur. Ils ont également fait part de leurs intérêts concernant principalement le partage entre collègues à propos d'APL et du modèle, ainsi que certaines préoccupations. Par exemple, « Je suis d'accord avec toi, mais je me sens moins confiante que toi. J'aimerais ça qu'on valide un peu ce que je suis en train de faire. Est-ce que je suis vraiment dans le modèle APL, et quels sont les éléments qui manquent dans ce que je suis en train de faire? » (CP216, L1207, verbatim 6 avril 09). Le coordonnateur a par ailleurs considéré les interventions des conseillers et répondu à leurs questionnements. De plus, cette rencontre a permis d'échanger et de collaborer.

Domaines d'apprentissage

Dans ce regroupement, des connaissances situées socialement et culturellement et issues de la recherche, des milieux scolaires et ministériels ont été mobilisées. Par exemple : « dans une école, s'il y a juste l'ortho qui prend les stratégies, rendu dans la classe, il y a

pas de transfert qui se fait. Faut que ça soit partout la même affaire pour qu'ils voient que partout j'en ai besoin » (CP201, L1022, verbatim 6 avril 09).

Leadership de l'« intervenant »

Le coordonnateur a manifesté son leadership en favorisant la concertation des conseillers autour de leurs besoins. Par exemple, « Est-ce qu'il y a d'autres éléments que vous voudriez discuter? » (Coordo213, L20, verbatim 06 avril 09), « Ok, ça vous conviendrait comme ça? D'autres besoins? » (Coordo213, L1240, verbatim 06 avril 09).

Processus et soutien au développement professionnel

Au sujet de leurs connaissances antérieures, les conseillers pédagogiques ont principalement parlé des activités d'apprentissage dans les classes. Par exemple, « Les enseignants, déjà de sortir du manuel, pour prendre un autre texte que celui du manuel, c'est déjà quelque chose. Donc avoir à en trouver deux, trois, quatre ou cinq, (...) puis là mettre un petit code de couleurs, puis ça c'est, oh mon Dieu » (CP217, PAT1, 06-04-09 L635).

Ils ont aussi discuté des pratiques pédagogiques des enseignants. Par exemple, « On leur en a enseigné exclusivement quelques-unes, comment on prend des notes, trouver les mots-clés, surligner, faire des organisateurs graphiques (CP200, PAT1, 06-04-09 L194).

Concernant la motivation des conseillers pédagogiques, ils ont exprimé l'importance qu'ils accordent à leur apprentissage en APL. Par exemple, « Ce que madame Cartier nous a donné a situé plusieurs choses, ça a aidé à structurer plusieurs informations et dans l'après-midi, dans la pratique, il est ressorti des éléments que je n'avais pas vu. » (CP216, PAT1, 06-04-09 L204).

Ils ont aussi mentionné l'importance attribuée au projet. Par exemple, « Dans les écoles (...), je trouve qu'il a un double défi pour apprendre en lisant et je trouve que c'est vraiment une voie qui est extrêmement intéressante » (CP200, PAT1, 06-04-09 L79).

L'interprétation des exigences portait surtout sur l'accompagnement des enseignants et, plus précisément, sur leur appropriation de l'APL. Par exemple, « Je pense qu'il faut que ça soit une formation à long terme, tu ne peux pas donner une formation de trois heures sur l'APL, ça, c'est clair. Puis même au début de l'année, je ne suis pas sûr que c'est pertinent, je pense. Il faut plus être dans l'action avec les enseignants, puis nommer pour eux certaines choses, puis quitter à la première année, comme j'ai fait un peu, chercher des textes pour eux, puis leur arriver avec quelque chose d'un peu préparé, puis une petite longueur d'avance là, puis après ça ils se sentent moins dépassés, puis ils ont envie plus de le refaire parce qu'ils se disent, finalement ça pas été si dure que ça, j'ai vu des gains, puis plus ça va, plus on se dégage. » (CP200, PAT1, 06-04-09 L711).

Le coordonnateur a mis en œuvre des stratégies d'enseignement qui consistaient essentiellement à exposer des informations sur la situation d'APL. Par exemple, « Cette fois, on va se retrouver dans la même difficulté par rapport aux élèves, difficulté de

lecture, d'encodage et décodage de départ. Mais comme disait CP200 tout à l'heure, c'est une question de choix de textes. L'enseignant va avoir à (...) choisir le texte qui va correspondre et déjà en faisant ça (...)» (Coordo213, PAT1, 06-04-09 L254).

Ce coordonnateur a aussi eu recours au questionnement. Par exemple, «Dans la démarche qu'on s'est donnée cette année par rapport au modèle, puis les difficultés qu'on a rencontrées, qu'est-ce qui va vous aider pour mettre ça en place auprès des enseignants? (...). Est-ce qu'il y a des choses qui vont nous permettre de les mettre en place auprès des profs, dans ce que vous avez vu comme difficultés? Qu'est-ce qu'on retient comme leçon de ce que vous avez vécu comme difficultés vous, puis comment ça va teinter vos actions sur le terrain?» (Coordo213, PAT1, 06-04-09 L702).

Les CP, quant à eux, ont mis en œuvre des stratégies d'apprentissage qui consistent à réfléchir et à proposer des solutions. Par exemple, «Par exemple, APL va servir pour une ligne sur une notion. Ce que je dirais aux élèves, je pourrais leur faire lire finalement. Donc, ce n'est pas dans un texte narratif. Mais comprendre en lisant, ça va aller sur une notion pointue de la langue que j'aimerais ou un type de texte ou peu importe que j'aimerais enseigner. Notamment, ça pourrait servir d'amorce ou en-tout-cas d'appui à mes propos. Donc, pour enseignante de français, je le vois comme ça.» (CP214, PAT1, 06-04-09 L43).

Ils ont aussi posé des questions. Par exemple, « Vont-ils apprendre suffisamment?» (CP216, PAT1, 06-04-09 L554).

Commission scolaire C (CS C)

Situation de développement professionnel

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

Activité de développement professionnel

La première rencontre de l'activité de développement professionnel a favorisé le travail collectif et individuel. Les conseillers pédagogiques ont échangé entre eux et ils ont fait des lectures ou travailler seul. Les tâches ont demandé d'expérimenter et d'analyser.

Les conseillers pédagogiques, pour le caractère motivant, ont fait part de leurs préoccupations à leur coordonnateur et ils ont répondu aux questionnements de ce dernier lors des deux rencontres à la commission scolaire. Voici quelques exemples de préoccupations : « Le problème, actuellement, c'est qu'il y a des difficultés à lire les énoncés de problème, mais est-ce que c'est par le modèle APL au complet qu'on va y arriver? » (CP712, L495, verbatim 2/02/09). « On développe de nouvelles méthodes, de nouvelles façons de faire, on va travailler ce côté-là d'APL ensemble. Par la suite, est-ce qu'on va poursuivre notre développement ensemble? Est-ce que c'est un dossier avec

lequel je vais être interpellé? Je vais continuer de travailler avec vous? Si je suis là l'an prochain, je suis surnuméraire, je ne sais jamais si je vais être là ou pas. Est-ce que l'on va être appelé à travailler ensemble, continuer de travailler ensemble? Je trouve que c'est vraiment... c'est vraiment une belle occasion. » (CP708, L266, verbatim 2/02/09).

Les conseillers pédagogiques ont fait part de leurs préoccupations à leur coordonnateur et ils ont répondu aux questionnements de celui-ci lors des deux rencontres. De son côté, le coordonnateur a posé plusieurs questions à ses conseillers pédagogiques. Il a répondu aux questionnements de ceux-ci tout en considérant leurs interventions. Les conseillers pédagogiques ont mentionné certains défis qu'ils doivent ou devront relever pour travailler avec l'APL au regard des directions d'école, car ils sont seuls ou pour vouloir favoriser le changement de pratique chez les enseignants. Par exemple, « C'est un peu là mon défi de dire comment je vais, dans le fond, avec APL, avec continuum parmi tout ça, n'oubliez pas de faire ça en milieu défavorisé. Comment je vais intégrer tout ça? » (CP707, verbatim 2/02/09).

Par la suite, différentes disciplines du programme de formation ont témoigné du caractère interdisciplinaire de l'activité de développement professionnel et enfin, les conseillers pédagogiques ont pu échanger et collaborer entre eux lors de cette première rencontre à la commission scolaire.

Domaines d'apprentissage

Au sujet des domaines d'apprentissage, pour les deux rencontres, les conseillers ont pu exprimer leurs connaissances de manières situées socialement et culturellement. Par exemple, « Je vais parler de l'acceptation au changement de l'enseignant qui enseigne depuis plusieurs années, envers qui on a beaucoup de respect. Je suis convaincu que la majorité des enseignants vont sûrement avoir une résistance au changement... » (CP708, verbatim 2 février 09). « Parce que, les spécialistes en arts, on est souvent... C'est un milieu plus cloisonné, on est souvent dans nos... un par école, on fait souvent nos petites affaires dans notre classe, » (CP713, verbatim 2 février 09).

Des connaissances issues de la recherche, des milieux scolaires et ministériels ont également été mobilisées. Par exemple, « Il ne faut pas oublier l'enseignement stratégique, parce que tout le modèle des situations d'apprentissage et d'évaluation vient de séquences stratégiques. Jacques Tardif entre autres. Il y a d'autres auteurs. » (Coordo704, L572, verbatim 2 février 09).

Leadership de l' « intervenant »

Le coordonnateur a manifesté son leadership à toutes les rencontres en prenant soin de connaître les besoins des conseillers. Par exemple, « J'entends donc que dans cette deuxième année-là, le besoin d'approprier et de consolider est là, mais surtout, allons dans l'action avec les enseignants, expérimenter. Est-ce que ça va? » (Coordo704, L918, verbatim 22 juin 09).

Processus et soutien au développement professionnel

À la première rencontre, les conseillers pédagogiques ont partagé leurs connaissances sur eux-mêmes comme accompagnateurs, notamment sur leur façon de soutenir les enseignants. Par exemple, « J'ai une capacité, je pense, à échanger avec les gens et à partir de ces échanges-là, assez rapidement, construire des images, faire des analogies imagées réelles, pour permettre aux gens de mieux comprendre les concepts. Je pense que c'est une façon d'aider les gens, de les accompagner. » (CP712, verbatim 2/02/09).

Ils ont aussi mobilisé leurs connaissances sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Par exemple, « Mais, il faut quand même que les profs sachent comme il le faut quelles sont les stratégies cognitives que les élèves utilisent. Parce que quand je leur demande, entre autres dans l'analyse de situation SIAA, est-ce que vous utilisez des stratégies par exemple, autre chose, pas des stratégies cognitives, mais, des stratégies en lecture? Oui, ils les font toutes les stratégies en lecture. Mais lorsqu'on leur demande d'en nommer une, ils ne sont pas capables. » (CP707, VC1, 02-02-09 L779).

En ce qui concerne leur motivation, les conseillers pédagogiques avaient une faible perception de compétence au sujet de leur accompagnement. Par exemple, « Ben j'étais dans une équipe qui n'a pas très bien fonctionné. Personne ne s'est entendu sur ce qu'ils devaient faire. Après j'ai embarqué avec conseillers pédagogiques 705 et on a travaillé sur les stratégies cognitives de l'élève, mais encore là, j'ai de la misère à attacher ça avec les directions. » (CP707, VC1, 02-02-09 L764).

Toutefois, ils ont accordé une valeur positive au projet. Par exemple, « APL, je trouve ça très intéressant parce que ça vient... Si je peux faire référence aux expériences d'adaptation scolaire. La lumière s'est allumée quand j'ai vu au secondaire. (Inaudible). Avec l'expérimentation, les profs avaient dit que le texte... à première vue me semblait correct. C'est là que la lumière s'est allumée, c'est un de mes projets... Il restera juste ça à refaire, adapter le texte... » (CP709, VC1, 02-02-09 L199).

Par ailleurs, lors de la première rencontre, les conseillers pédagogiques se sont fixé des objectifs d'accompagnement visant l'amélioration des pratiques d'enseignement en lien avec l'APL. Par exemple, « En fait, j'aurais deux besoins. Ce serait, tu sais quand on avait parlé à notre rencontre de direction de mettre APL, de ne pas le faire comme une méthode à part, mais de l'intégrer parmi toutes les méthodes d'enseignement, ça serait déjà plus concret pour moi. Puis, le deuxième besoin serait de bâtir des activités. C'est ça, je bâtirais moi avec les... ça serait plus apprécié que je voudrais développer. Donc, ça serait de bâtir des activités pour rendre vraiment ça plus concret avec les profs au niveau de l'apprécier. » (CP713, VC1, 02-02-09 L227).

Les conseillers pédagogiques ont aussi planifié plusieurs stratégies d'accompagnement. Dans la première rencontre, ils ont exprimé ce qu'ils comptaient mettre en œuvre pour améliorer les pratiques enseignantes. Par exemple, « Je pense aussi, que d'avoir un esprit critique, questionner les enseignants pour susciter leur esprit critique, demeurera toujours une compétence ou une attitude des professionnels qui est favorable. (...) De provoquer,

de mettre les enseignants dans une situation pour amener les élèves à travailler, à être actifs en classe, vous pouvez mettre en place toutes les pratiques pédagogiques pour développer ça et vous ne vous tromperez pas.» (Coordo704, VC1, 02-02-09 L1488).

Dans la seconde rencontre, ils ont en plus échangé sur les stratégies d'accompagnement qu'ils désiraient mettre en œuvre l'année suivante. Par exemple, «C'est sûr, c'est le répertoire personnalisé (...) pour la Montérégie aussi, auprès des conseillers pédagogiques du secondaire. Ça se retrouve en APL, donc c'est sûr que ça va devenir un élément majeur sur lequel on va travailler l'an prochain.» (CP705, VC2, 22-06-09 L105).

Au regard des stratégies, tant à la première qu'à la deuxième rencontre, le coordonnateur a mis en œuvre des stratégies d'enseignement qui consistaient à exposer des informations aux CP. Par exemple, «Par exemple, quand on vous demande les compétences que doivent développer les enseignants, au moins les six de base, animer les SAÉ, piloter des SAÉ, évaluer les apprentissages, concevoir des situations d'apprentissage. Ça serait donc normal que les enseignants fassent ça.» (Coordo704, VC1, 02-02-09 L1467).

Il les a aussi questionnés. Par exemple, «En quoi l'APL pourrait aider les enseignants des arts entre autres à travailler cette appréciation-là, l'exercice du jugement critique chez nos jeunes?» (Coordo704, VC1, 02-02-09 L236).

Lors de ces rencontres, les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre des stratégies d'apprentissage qui consistaient à poser une question. Par exemple, «Par la suite, est-ce qu'on va poursuivre notre développement ensemble? Est-ce que c'est un dossier avec lequel je vais être interpellé? Je vais continuer de travailler avec vous? Si je suis là l'an prochain, je suis surnuméraire, je ne sais jamais si je vais être là ou pas. Est-ce que l'on va être appelé à travailler ensemble, continuer de travailler ensemble?» (CP708, VC1, 02-02-09 L267).

Ils ont aussi eu recours à la réflexion et à la proposition de solution. Par exemple, «On le voit. Il y en a qui sont assez poussé là-dedans, ici même. Et d'autres qui ne le sont peu ou pas. Ça serait bon, je pense, qu'on se donne un genre de « guideline » parce que nous, après ça, on s'en va dans les écoles et on dit des affaires aux profs. Et après ça eux ils se parlent : « Bien non, l'autre conseiller pédagogique m'a dit telle affaire sur l'APL. » J'aimerais ça qu'on ait une base commune et qu'après ça, on parte de là.» (CP710, VC2, 22-06-09 L1036).

Ils ont aussi eu à expliquer. Par exemple, «On est rendu à expérimentation? Changement de pratiques? La cohorte, ça va être la petite graine que je vais semer avec des enseignants. L'accompagnement aussi, j'ai déjà commencé à les sensibiliser à ça avec les enseignants et ceux que je rencontre demain matin tranquillement pas vite, le changement de pratiques. Mais je pense que commencer avec ceux de la cohorte et petit bonhomme va faire son chemin aussi. Mais, en univers social, ça se prête tellement bien. Parce qu'ils disent : « Ils ne savent pas lire. » Mais c'est les stratégies, dans le fond, qui leur manque. Il s'agit que j'aie à voir les petits amis à chaque niveau et je suis pas mal sûre, ils sont ouverts à ça. Les profs le disent qu'ils ne savent pas lire. Ils ne savent pas lire, mais ce

n'est pas ça, ce n'est pas juste lire pour lire, c'est une façon de...» (CP709, VC2, 22-06-09 L800).

Enfin, lors de la première rencontre, le coordonnateur a soutenu les conseillers pédagogiques dans leur utilisation des ressources matérielles en lien avec l'apprentissage de contenu sur l'APL. Par exemple, «Je vais faire exprès d'en nommer au moins deux. D'abord, elles portent des noms différents selon les auteurs. L'une qu'on appelle l'approche conceptuelle, qui s'appelle aussi construction du savoir. Les auteurs les plus connus sont Britt Mari-Barth... on ne passera pas beaucoup de temps là-dessus. Quand on a des domaines d'apprentissage à considérer, les sciences, mathématiques, géographie, histoire, où il y a des concepts à construire chez l'élève, que l'élève a besoin de construire, ben nécessairement, pour les construire, il devra lire. Entre autres lorsqu'on regarde au chapitre trois, exemple pour l'univers social, mais c'est vrai au primaire, les écueils nommés dans le livre sont assez connus à l'approche conceptuelle où l'enseignant a un rôle d'aider les élèves à construire son savoir, pas jouer aux devinettes, construire son savoir. Alors cette approche-là, lorsqu'on la regarde et qu'on regarde l'APL, on se dit que c'est fort intéressant d'être là-dedans» (Coordo704, VC1, 02-02-09 L551).

B) Projets 2009-2010

Contexte de mise en œuvre du projet en 2009-2010

Le projet de développement professionnel s'est déroulé de septembre 2009 à mai 2010 toujours selon la formule de regroupements variés en interaction. Sous la responsabilité des coordonnateurs pédagogiques, accompagnés par la chercheuse, la particularité du projet à ce moment a été d'intégrer les rencontres régionales à une structure existante, soit les sous-comités de domaines d'apprentissage. Le but est de respecter les structures en place afin de favoriser le développement de l'expertise, son transfert et son maintien dans la région. Dans ce contexte, une autre particularité du projet a été de mettre à contribution les conseillers de la commission scolaire A (CSA), impliqués dans le projet depuis le début, dans l'animation de ces rencontres régionales disciplinaires sur l'APL. Ceci a impliqué que tous les conseillers de toutes les commissions scolaires de la région ont été informés sur l'APL et sur les pratiques pédagogiques. Par ailleurs, dans ce contexte, le soutien de la chercheuse a été offert au regroupement des coordonnateurs et aussi à deux commissions scolaires (A et B) pour répondre à des besoins précis. En 2009-2010, cinq regroupements divers de participants ont été formés.

Tableau 11. Plan des rencontres analysées pour les différents regroupements de participants à l'automne 2009 et au printemps 2010

Moments/ participants	Sept.	Oct.	Nov.	Déc.	Janv.	Fév.	mars	avril	mai
Cher.- Coordo		21				5 (CS 2) 15		30	
Cher- Coordo-CP	21(CS1)					22(CS2)			
Coordo-CP						5 (CS 2) 21 (CS1)			10 (CS1)
Sous-comité CP- CP	30 (US)				15 (ECR)				10 (US)

Nous analyserons dans ce rapport 12 rencontres pendant l'année, bien qu'un plus grand nombre ait eu lieu si on compte toutes celles des sous-comités disciplinaires. Les données ont été recueillies en suivant la démarche de développement professionnel : soit quatre rencontres regroupant la chercheuse et les coordonnateurs (Cher.-Coordo), deux rencontres entre la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques (Cher.-Coordo-CP). Dans deux commissions scolaires, au total trois rencontres ont été effectuées (CS Coordo-CP). Enfin, il y a eu au total six rencontres entre les conseillères pédagogiques dans les tables disciplinaires régionales (3 pour univers social, 2 pour ECR et 1 en maths) : trois sont présentées dans ce rapport (30 septembre en univers social, 15 janvier en ECR et 10 mai en univers social).

Participants au projet en 2009-2010

Les participants au projet en 2009-2010 ont été les coordonnateurs à l'enseignement (n=4) de quatre commissions scolaires, tous leurs conseillers pédagogiques provenant de neuf commissions scolaires de la Montérégie (n=57) et la chercheuse de l'étude. Trois coordonnateurs en étaient à leur deuxième année de participation au projet, alors que le quatrième (CSA) en était à sa quatrième année. Quant aux CP, leur nombre et année de participation au projet d'APL par commission scolaire sont présentés dans le tableau 12 qui suit.

Tableau 12. Nombre et année de participation au projet d'APL des conseillers pédagogiques par commission scolaire

CS (n)	CP			
	Nouveau	1 an	2 ans	3 ans
A (16)		6		10
B (16)		11	4	1
C (7)		7		
D (6)		5	1	
E (3)	1	2		
F (6)	4		2	
G (2)				2
H (1)	1			
I (1)	1			

Résultats en 2009-2010

Cette partie présente les résultats de l'étude en lien avec les objectifs poursuivis en 2009-2010. Les deux objectifs du projet, soit 1) décrire la situation de développement professionnel et 2) décrire le processus de développement professionnel et de son soutien seront traités en concomitance pour chacun des regroupements.

Regroupement comprenant la chercheuse et les coordonnateurs pédagogiques

Dans ce projet, un premier regroupement de collaboration comprenait la chercheuse et les coordonnateurs pédagogiques. La contribution de la chercheuse consistait à partager avec eux ses connaissances scientifiques sur l'APL, sur les pratiques pédagogiques dans ce domaine, sur les conseillers pédagogiques et les enseignants, ainsi que sur le développement professionnel. Les coordonnateurs pour leur part ont échangé avec elle leurs connaissances sur les pratiques de développement professionnel dans les commissions scolaires et dans les écoles et sur les modèles de gestion de projet et d'accompagnement des élèves. Fort du partage de ces connaissances, ils ont planifié ensemble le projet pour les CP.

L'organisation des quatre rencontres a reposé sur l'autorégulation de l'apprentissage tout comme en 2008-2009, processus à la base de la démarche de développement professionnel retenue dans le projet. Les quatre rencontres ont donc poursuivi les objectifs suivants. La première rencontre d'une demi-journée avait pour but la planification du déroulement du projet. La deuxième rencontre d'une demi-journée consistait à échanger avec le coordonnateur de la commission scolaire B, à sa demande, sur ce qui est mis en place dans sa commission scolaire. La troisième rencontre d'une journée avait pour objectif de faire le point sur l'avancement du projet. La quatrième rencontre d'une journée ciblait la planification de la présentation pour l'ACFAS ainsi que la discussion portant sur la passation du QAPL et sur le projet pilote de l'année suivante.

Trois rencontres ont mis l'accent sur les connaissances antérieures des coordonnateurs sur divers aspects. La planification était présente à chaque rencontre, mais davantage lors de la première rencontre. Les quatre rencontres ont ciblé la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage, d'enseignement de même que les stratégies d'accompagnement des CP. Plusieurs connaissances ont été traitées dans ces rencontres en lien avec leur contexte de coordination (leur équipe, les enseignants), avec leur commission scolaire ou avec la recherche.

Lors de la première rencontre, des liens entre les buts de chacun des participants au projet ont été faits. De plus, les coordonnateurs ont fait mention des défis qu'ils rencontraient dans ce type d'organisation dans les sous-comités disciplinaires. Ils ont nommé par exemple : l'engagement de tous les conseillers pédagogiques, le fait que leur commission scolaire participe explicitement ou non au projet et les spécificités des sous-groupes de diverses disciplines. À ce moment, la chercheuse s'est assurée de comprendre les besoins des coordonnateurs. Lors des deux premières rencontres, les coordonnateurs ont fait part de leurs initiatives personnelles dans leur commission scolaire en lien avec le projet

d'APL. Pour trois des rencontres (1,2 et4), plusieurs thèmes traités étaient en lien avec le sujet principal. De plus, plusieurs préoccupations et intérêts ont été mentionnés lors des rencontres, ce qui témoigne de leur signifiante. La chercheuse, quant à elle, a posé plusieurs questions et considéré ce que les participants lui ont fait part. Lors de la deuxième rencontre, diverses tâches ont aussi été réalisées dont l'inscription au congrès de l'ACFAS et la lecture du résumé pour la présentation au congrès. Lors des rencontres 1 et 4, les coordonnateurs ont mentionné quelques défis concernant ce projet dont la gestion des CP de diverses commissions scolaires et de divers domaines d'expertise. À la dernière rencontre, ils ont été invités à collaborer et à interagir ensemble.

À la première rencontre, les coordonnateurs ont interprété les exigences du projet et ils ont parlé d'eux-mêmes, spécifiquement de leur accompagnement des conseillers pédagogiques. La chercheuse a guidé les coordonnateurs dans la planification des ressources en lien avec le projet. Le partage de leurs connaissances antérieures sur les conseillers pédagogiques a été important lors de trois rencontres (1,2 et 4). Ils ont témoigné du changement de pratiques de certains conseillers pédagogiques. Ils ont de même identifié certaines caractéristiques des conseillers pédagogiques pouvant constituer des obstacles à l'accompagnement auprès des enseignants. Enfin, les coordonnateurs ont aussi échangé des connaissances sur les directions d'école et sur les commissions scolaires.

À la première rencontre, les coordonnateurs ont interprété les exigences du projet et ils ont parlé d'eux-mêmes, spécifiquement de leur accompagnement des CP. La chercheuse a guidé les coordonnateurs dans la planification des ressources en lien avec le projet. Le partage de leurs connaissances antérieures sur les conseillers pédagogiques a été important lors de trois rencontres (1,2 et 4). Ils ont témoigné du changement de pratiques de certains CP. Ils ont de même identifié certaines caractéristiques des conseillers pédagogiques pouvant constituer des obstacles à l'accompagnement auprès des enseignants. Enfin, les coordonnateurs ont aussi échangé des connaissances sur les directions d'école et sur les commissions scolaires.

Lors des rencontres 1 et 4, les coordonnateurs ont formulé leurs perceptions de la valeur du projet sur l'APL. Ils ont aussi interprété les exigences de leur accompagnement en APL et ils ont évalué leurs propres stratégies d'accompagnement.

Lors de toutes les rencontres, la chercheuse a soutenu les coordonnateurs dans la planification des stratégies d'accompagnement et les coordonnateurs ont planifié différentes stratégies d'accompagnement visant, entre autres, la préparation des rencontres des CP (diffusion d'information et discussion). Elles ont aussi ciblé la mise œuvre de stratégies d'enseignement (exposer et questionner) et de stratégies d'apprentissage (réfléchir, proposer des solutions, expliquer sa compréhension). Par exemple, la chercheuse a mis en œuvre différentes stratégies d'enseignement pour soutenir les coordonnateurs, telles que faire des exposés et poser des questions.

Dans les parties qui suivent, l'analyse des activités de développement professionnel du regroupement comprenant la chercheuse et les coordonnateurs est d'abord présentée, suivie de l'analyse du processus de développement professionnel et de son soutien.

Situation de développement professionnel du regroupement comprenant la chercheuse et coordonnateurs pédagogiques

Les résultats obtenus pour la situation de développement professionnel du regroupement comprenant la chercheuse et coordonnateurs pédagogiques sont présentés dans le tableau 13 qui suit.

Tableau 13. Situation de développement professionnel du regroupement comprenant la chercheuse et coordonnateurs pédagogiques

Composantes	Critères	Rencontre 1	Rencontre 2	Rencontre 3 (Coordo 213)	Rencontre 4
Pertinence de l'activité de DP	Favorise l'acquisition de connaissances	1	1	0	0
	Favorise la réalisation de l'activité de manières collective et individuelle	19	17	0	7
Complexité de l'activité de DP	Façons de traiter l'information	2	4	2	3
	Buts poursuivis par la formation	1	0	0	2
	Produits réalisés	1	1	0	7
	Couverture complète du sujet ciblé	9	11	0	9
Caractère motivant de l'activité de DP	Signifiante	345	286	80	256
	Variété et intégration aux autres activités	3	8	1	6
	Défi	11	3	5	9
	Authenticité	1	0	0	1
	Engagement cognitif	0	0	1	0
	Choix	3	0	0	1
	Interaction et collaboration	0	1	0	6
	Caractère interdisciplinaire	10	0	0	0
	Consignes claires	3	1	0	0
Période de temps suffisant	2	3	1	0	
Domaine d'apprentissage du DP	Connaissances situées	27	27	5	37
	Information sur le modèle de référence	1	0	0	0
	Cohérence entre les sources d'information	10	25	5	21
	Connaissances autres	3	6	0	6
Leadership de l'intervenant	Prescription (Obl. administrative)	4	1	0	5
	Concertation (Réalisation d'initiatives ciblant l'amélioration personnelle)	15	7	0	8

Activité de développement professionnel

Lors de la première rencontre entre la chercheuse et les coordonnateurs, au niveau de la pertinence de l'activité, des liens entre les buts de chacun des participants au projet ont été faits (voir tableau 13). De plus, lors des deux premières rencontres, les coordonnateurs ont fait part de leurs initiatives personnelles dans leur commission scolaire en lien avec le projet d'APL. Par exemple, « (...) c'est l'atelier qui cette fois-ci est un atelier, une activité avec les directions d'écoles. On a développé une activité qui dure une demi-journée avec les directions d'école. C'est une activité que vous connaissez, que vous avez déjà fait vivre. C'est à partir de textes très différents, on les mets en situation de lecture, ils ont à nommer tout ce qu'ils font, les stratégies. Et on les a amenés vers le modèle et c'est à la fin qu'on regarde le modèle avec les directions d'écoles. Et où est-ce que ça pourrait se retrouver dans nos offres de services et dans les projets. Alors on a cette activité-là. » (Coordo704, L1112, verbatim 21 oct. 09), « Moi, j'ai un projet local. Coordo213 OK. D'accord! Coordo704 Suite au 24 août avec Christine Mayer, on fait vraiment quelque chose avec la BD... Un projet avec les arts. » (Coordo704, L679, verbatim 21 oct. 09).

Quant à la complexité de l'activité, pour trois des rencontres (1,2 et4), plusieurs thèmes traités étaient en lien avec le sujet principal.

Plusieurs préoccupations et intérêts ont été mentionnés lors des rencontres, ce qui témoigne de la signifiante pour le caractère motivant. Par exemple, pour les préoccupations : « Et CP102 pense qu'il va arriver à faire APL avec ses collègues conseillers pédagogiques, dans cette table-là à l'aide du projet de 4^e secondaire, mais c'est pas nommé directement. Moi ça, ça m'agace. » (Coordo107, L3081, verbatim 21 oct. 09). « Qu'est-ce que vous en pensez? Je me demande si on pourrait se faire deux fois une journée pour les prochaines rencontres. On s'était dit que ce serait une journée cette année, mais là, le 21 on ne peut pas... » (Coordo107, L2689, verbatim 21 oct. 09).

La chercheuse, quant à elle, a posé plusieurs questions et considéré ce que les participants lui ont fait part. Ils ont fait aussi mention, à la première rencontre, de défis qu'ils rencontraient comme l'engagement des conseillers pédagogiques dans ce projet et des disciplines qui participaient ou non au projet.

Lors des rencontres 1 et 4, les coordonnateurs ont mentionné quelques défis concernant ce projet de développement professionnel. Par exemple, « Je ne sais pas. Il y a des personnalités assez particulières à gérer (...). Je trouve qu'on a un rôle un peu étrange quand on coordonne une table, quand il y a les répondants d'une table... Coordo213. En sciences, en art, c'est toujours des numéros, très originaux... Les quatre arts aussi ça se chicane » (Coordo107, L3109, verbatim 10 oct. 09), « Là, ça demande une autre posture. (...) à la rentrée cette année, j'ai insisté sur ça, c'est quoi l'accompagnement, comment ça se fait, qu'est-ce que ça demande, déstabilisé dans sa pratique à soi. Et ça c'était dur, il y a avait de la résistance là. » (Coordo213, L2179, verbatim 10 oct. 09).

De plus, diverses tâches ont été réalisées lors de la deuxième rencontre, dont l'inscription au congrès de l'ACFAS et la lecture du résumé pour la présentation au congrès. À la dernière rencontre, ils ont été invités à collaborer et à interagir ensemble.

Domaines d'apprentissage

Pour ce qui est des domaines d'apprentissage abordés, presque toutes les rencontres ont permis aux coordonnateurs et à la chercheuse de faire part de plusieurs connaissances, soit en lien avec leur contexte de coordination (leur équipe, les enseignants), avec leur commission scolaire ou avec la recherche. Voici des exemples concernant les connaissances situées : « En parallèle ce que tu dis et ce que j'entendais du côté de Coordo704, toute la culture des enseignants vis-à-vis des conseillers pédagogiques a beaucoup changé... On a franchi un grand pas depuis quelques années. On peut maintenant aller en classe, on peut maintenant rentrer dans les classes. Les enseignants ils nous veulent nous. Il n'y a plus de résistances... Coordo704 Je ne viens pas te juger. » (Coordo213, L1440, verbatim 21 oct. 09). « Ils ne travaillent plus en silo, ils sont dans un processus de formation continue, ils commencent à comprendre que c'est de la formation continue. » (Coordo213, L1449, verbatim 21 oct. 09).

Leadership de la chercheuse

Lors de la première rencontre, le leadership de la chercheuse a été orienté vers la connaissance des besoins des participants. Elle s'est assurée de les comprendre.

Processus de développement professionnel et soutien pour le regroupement comprenant la chercheuse et les coordonnateurs pédagogiques

Pour l'ensemble des quatre rencontres, l'analyse générale du processus de développement professionnel et du soutien est proposée au tableau 14 qui suit.

Tableau 14 Processus de développement professionnel et soutien entre la chercheuse et les coordonnateurs

Composantes	Aspects	Rencontre 1	Rencontre 2	Rencontre 3 (Coordo213)	Rencontre 4
Connaissances antérieures	Sur la situation d'APL	1	1	0	3
	Sur lui-même comme apprenant	1	1	0	1
	Sur lui-même comme accompagnateur	11	4	1	2
	Sur les coordonnateurs	0	1	1	0
	Sur les conseillers pédagogiques	47	24	7	22
	Sur les enseignants	6	1	0	12
	Sur les élèves	0	1	2	3
	Autres	13	17	2	23

Tableau 14 Processus de développement professionnel et soutien entre la chercheuse et les coordonnateurs (suite)

Composantes	Aspects	Rencontre 1	Rencontre 2	Rencontre 3 (Coordo213)	Rencontre 4
Motivation	Perception de compétence	5	3	0	3
	Perception de contrôlabilité	0	0	0	1
	Perception de la valeur	9	5	1	9
	Autres	0	1	0	2
Émotions	Accompagnement	1	0	0	0
Interprétation des exigences	Apprentissage	0	0	1	1
	Accompagnement	6	2	1	6
	Projet	10	2	0	5
	Autres	1	1	0	0
Objectifs personnels	Apprentissage	0	0	0	0
	Accompagnement	2	2	6	4
	Projet	0	3	0	4
Planification	Stratégies	11	14	11	13
	Stratégies post-projet	1	0	0	3
	Stratégies de gestion des ressources	15	0	1	4
	Autre	0	4	0	0
Mise en œuvre de stratégie	Enseignement	15	48	10	34
	Apprentissage	24	56	5	55
	Accompagnement	19	4	16	10
	Intervention	0	0	0	1
Mise en œuvre des stratégies de gestion des ressources	Apprentissage	1	5	0	2
	Accompagnement	0	1	2	3
Contrôle et ajustement	Interprétation des exigences	0	0	0	1
	Objectifs personnels	0	0	0	1
	Stratégies	0	0	0	3
	Stratégies de gestion des ressources	1	0	0	1
Autoévaluation	Stratégies	7	0	2	9
Performance	Sur l'accompagnement	1	0	0	0
	Sur lui-même comme accompagnateur	1	0	0	0
	Sur les coordonnateurs	0	0	0	1

Au sujet des connaissances antérieures des coordonnateurs, à la première rencontre, ils ont parlé d'eux-mêmes, spécifiquement de leur accompagnement des conseillers pédagogiques. Par exemple, «Dans le questionnaire, j'interprète ou je vois des traces du modèle, mais je ne peux pas dire que c'est conscient. Peut-être plus chez une ou deux-là, sans plus, c'est ça. Mais ça, avec le cahier, l'autorégulation, le modèle, moi je l'utilise. Je reviens souvent avec le modèle, je le projette... Regardez là, dans ça... Puis là, ils sont : c'est vrai (...)» (Coordo704, L 1539, verbatim 21 oct. 09).

Lors des rencontres 1, 2 et 4, le partage de leurs connaissances antérieures sur les conseillers pédagogiques a été important; ils ont témoigné du changement de pratiques de certains conseillers pédagogiques. Par exemple, «(...) ce que j'ai trouvé qui a changé, (...) je parle des conseillers pédagogiques là, le petit kit là, c'est très remis en question. Ce que je vois, c'est leur questionnaire qui change ou du moins qui s'est enrichi.» (Coordo704, L 1537, verbatim 21 oct. 09).

Ils ont de plus identifié certaines caractéristiques des conseillers pédagogiques pouvant constituer des obstacles à leur accompagnement auprès des enseignants. Par exemple, «Les négations sont extrêmement intéressantes : Pourquoi tu me demandes ça, ce n'est pas mon rôle, je n'ai pas été engagé pour ça. Puis, là, je pense que tout le monde pourrait continuer à en rajouter. C'est très parlant. C'est comme si c'était juste une ligne de description de la tâche qui était leur rôle.» (Coordo704, L 2199, verbatim 21 oct. 09).

Enfin, quant à d'autres connaissances, les coordonnateurs ont surtout parlé des directions d'école et des commissions scolaires. Par exemple, «Puis, les directions d'écoles, à mon avis, ont ça à apprendre aussi. Combien de fois ils mettent en place des choses, puis comme les enseignants résistent, puis là ils disent, ben là franchement, on est tanné d'entendre parler d'APL, ils abandonnent. Alors, ton plan de formation que tu avais établi sur une possibilité de deux ans, souvent au bout d'un an, tu ne peux pas la poursuivre (...)» (Coordo107, L 2119, verbatim 21 oct. 09).

Dans le cas du soutien à la motivation, les coordonnateurs ont formulé leurs perceptions de la valeur du projet sur l'APL, et cela, à la première et à la dernière rencontre. La perception de la valeur du projet a été soulignée dans la façon dont ils se sont approprié le modèle APL. Par exemple, «Nous, on intervient là-dessus, pis comment on va emmener les enseignants à arriver sur ce terrain du processus, mais c'était (...) ce projet-là qui a amené ça dans mon équipe. (...)» (Coordo107, L 2113, verbatim 30 avril 10).

Les coordonnateurs ont principalement interprété les exigences de leur accompagnement en APL lors de la première et la dernière rencontre. Par exemple, «Pis encore ce matin, j'avais une rencontre avec les conseillers pédagogiques de français. Il faut constamment placer les cadres. Il faut constamment leur dire dans quel cadre ils doivent travailler.» (Coordo213, L 1988, verbatim 30 avril 10).

Ils ont de même interprété les exigences que comporte le projet durant la première rencontre. Par exemple, «C'est une question intéressante parce que tout ce que l'on a fait, en tout cas, depuis que je suis arrivé dans ce dossier-là cette dimension de

codéveloppement qui est nécessaire, c'est fondamental, c'est une partie du travail qu'ils doivent intégrer. Et, tant qu'ils n'ont pas mis ça en place dans l'équipe, on ne peut pas être sûr du fait qu'ils sont solides. Il faut que tout le monde ait contribué à l'appropriation du modèle. Chez nous, ce n'est pas encore là, mais le fait d'avoir posé des exigences, ça a provoqué ça.» (Coordo213, L 1994, verbatim 21 oct. 09).

Quant à l'établissement des objectifs personnels, le coordonnateur (Coordo213) s'est fixé des objectifs en lien avec son accompagnement des conseillers pédagogiques de sa commission scolaire orienté vers l'appropriation du modèle et sa mise en place. Par exemple, «Ah oui. Il faut qu'à la fin de cette journée-là, que je me dise, bon on a franchi une étape. J'ai plus à me soucier de, ils ont compris telle affaire. Ils ont compris comment ils peuvent, comment ils doivent s'approprier le modèle.» (Coordo213, L 690, verbatim 5 fév. 10).

La chercheuse a soutenu les coordonnateurs dans la planification des stratégies d'accompagnement lors de toutes les rencontres. Par exemple, «Ben, mettre l'APL dans un modèle d'autoévaluation pédagogique pour les enseignants pour qu'ils puissent réfléchir. En fait, un outil de réflexion sur leur pratique à partir d'indicateurs en intervention d'APL. On pourrait même travailler mon questionnaire théorique mais le rendre pratique.» (Chercheuse, L 2842, verbatim 15 fév. 10).

Tout au long du projet, les coordonnateurs ont planifié différentes stratégies d'accompagnement visant, entre autres, la préparation des rencontres de développement professionnel des conseillers pédagogiques. Par exemple, «Prochaines étapes : activité du 22 février, travail de façon concrète avec APL et les manuels, discussions collectives. Le 22, voir comment, étape préalable à la mise en place de l'an prochain. Voir à partir du matériel, lexique en mathématique, ce que le matériel suggère au niveau de la compréhension du modèle. Pas capable de se dégager d'un point de vue théorique, maintien avant le transfert par la suite.» (Coordo213, L 60, verbatim 15 fév. 2010).

La chercheuse a guidé les coordonnateurs lors de la première rencontre dans la planification des ressources en lien avec le projet. Par exemple, «Donc, dans le plan, il y avait cette rencontre, rencontre SCGE, novembre-décembre. On a prévu une rencontre locale pour ceux qui en voulait. Ensuite janvier-février, on avait dit rencontre locale...» (Chercheuse, verbatim 21 oct. 2009).

Toutes les rencontres ont de plus ciblé la mise en œuvre de stratégies d'enseignement, de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'accompagnement des conseillers pédagogiques. Par exemple, la chercheuse a mis en œuvre différentes stratégies d'enseignement pour soutenir les coordonnateurs, telles qu'exposer de l'information et questionner. Par exemple, «Quand on les laisse parler ou s'exprimer les élèves, on se rend compte qu'on est toujours en train de leur répéter des choses qui ne marchent pas pour eux. Mais quand on leur permet de dire comment eux ils feraient ou qu'est-ce qu'eux en pensent, souvent la première réaction, c'est mon dieu, ils en savent plus que ce que je pensais.» (Chercheuse, verbatim 30 avril 2010).

La mise en œuvre de stratégies d'apprentissage consistait principalement à réfléchir et à proposer des solutions ainsi qu'à expliquer leur compréhension. Par exemple, «Faut voir là ...Faut voir avec les conseillers pédagogiques dans chacun de leur table ce serait quoi les besoins pour lancer cette question...Puis voir avec eux quelle période l'année ça serait mieux.» (Coordo107, L 633, verbatim 21 oct. 09).

Les stratégies d'accompagnement pour leur part ont porté sur la diffusion d'information et sur la discussion de pratiques fondées sur l'action. Par exemple, «On a eu une bonne discussion, parce qu'avant Noël, j'ai pris 3 jours de l'horaire pour les voir individuellement, au minimum une heure. Il y en a qui m'ont écourté ça, ça a été plus court, parce qu'ils n'avaient pas trop de trucs. Mais il fallait qu'ils me disent qu'est-ce qu'ils avaient fait comme démarches et qu'est-ce qu'ils avaient mis en place, le journal de bord. Il y en a qui me sont arrivés avec 3 carnets, j'ai dit non, non. Les entrées, une réflexion, je veux voir ça. Il faut que ça soit, il faut qu'il y ait de la chair derrière votre réflexion, pas juste de 3-4 petites remarques comme ça. Pis là ils sont repartis quelques-uns : Je n'ai pas le choix il va falloir que je remette le journal de bord qui soit consistant.» (Coordo213, L 781, verbatim 5 fév. 10).

À la première et à la dernière rencontre, les coordonnateurs ont évalué leurs stratégies d'accompagnement en APL. Par exemple, «On a présenté dans le groupe d'APL. Le groupe de français, il y avait des gens de la formation générale des adultes qui voulaient faire un projet. Et quand on avait fait notre atelier pour les directions d'école, qu'est-ce qu'APL, puis emmener le cadre théorique, puis l'alignement qu'on prenait, l'accompagnement possible et tout ça, on avait invité les directeurs de SAR, les directeurs adjoint du SAR, concernés par le FGA. Eux avaient très mal réagi. Je veux dire mal réagi, ils ont réagi. Je veux dire, ils ne croyaient pas ça. Un des directeurs de SAR, c'est une ancienne collègue qui était professeure de français entre autre qui est assez critique. Et là, j'ai l'impression que ça peut être aussi la façon dont on a mené l'atelier. Mais ça a bien été reçu au primaire, au secondaire ça avait été très bien reçu. Mais vraiment pas aux adultes. Ça peut être ben des affaires.» (Coordo704, L 1511, verbatim 30 avril 10).

Regroupement comprenant la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques dans deux commissions scolaires

Un deuxième regroupement comprenait la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques dans deux commissions scolaires. Deux rencontres se sont tenues entre la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques : une dans la commission scolaire A et une dans la commission scolaire B. La première avait pour but de permettre l'échange entre les conseillers pédagogiques qui vont former leurs collègues sur l'APL à l'intérieur des tables disciplinaires. La deuxième avait pour but d'accroître la compréhension de l'APL dans les différentes disciplines.

Rencontre à la Commission scolaire A. Dans le cas de la situation de développement professionnel, la rencontre à la Commission scolaire A a visé à ce que les conseillers planifient des tâches qui serviraient à accompagner d'autres conseillers de la même discipline dans l'appropriation de connaissances sur l'APL. Plusieurs préoccupations et

intérêts ont été mentionnés à la chercheuse. Elle a posé plusieurs questions et considéré ce que les participants lui ont fait part lors de la rencontre. De plus, les conseillers pédagogiques ont mentionné quelques défis concernant cette expérience d'accompagnement, entre autres, la prise en compte de la discipline lors d'APL. Les conseillers pédagogiques et la chercheuse ont mobilisé plusieurs connaissances relevant de divers domaines d'apprentissage, soit en lien avec leur situation, leurs milieux ou la recherche.

Le processus de développement professionnel et son soutien ont porté sur la stratégie d'autorégulation de planification ainsi que sur le partage des connaissances antérieures et sur l'identification des objectifs personnels. Concernant leurs connaissances, les conseillers pédagogiques ont parlé de la façon dont ils accompagnent les enseignants dans le projet et ils ont également partagé leurs connaissances sur leurs collègues conseillers pédagogiques, notamment sur les difficultés qu'ils éprouvent dans leur appropriation du modèle d'APL et sur les pratiques des enseignants. Les conseillers pédagogiques ont interprété les exigences que nécessite leur participation au projet de recherche-action et ils se sont fixés des objectifs personnels au regard de leur accompagnement en APL. Les aspects de la planification les plus présents dans ce regroupement ont été ceux en lien avec les stratégies d'accompagnement et celles reliées au projet. La chercheuse a guidé les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques à planifier des stratégies pour accompagner les enseignants. La chercheuse, le coordonnateur et les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre quelques stratégies d'enseignement et d'apprentissage dont l'explication.

Rencontre à la Commission scolaire B. La rencontre à la Commission scolaire B avait pour but de soutenir l'approfondissement des connaissances des conseillers sur l'APL dans les divers domaines de connaissances. Cette rencontre a favorisé la réalisation de l'activité de manière individuelle et collective. Les tâches proposées leur ont demandé d'analyser. Plusieurs préoccupations et intérêts ont été mentionnés à la chercheuse. Elle a elle-même posé plusieurs questions et considéré ce que les participants lui ont fait part. Les conseillers pédagogiques et la chercheuse ont fait part de connaissances situées socialement et culturellement, des connaissances sur le processus et la situation d'APL en lien avec le modèle de référence, des connaissances provenant de la recherche et d'autres connaissances plus générales. Dans ce contexte, la chercheuse a pris soin de connaître les besoins des conseillers pédagogiques et de s'assurer de leur compréhension des divers aspects du projet.

Au sujet du processus de développement professionnel et de son soutien, les résultats montrent que cette rencontre a mis l'accent sur la stratégie d'autorégulation de planification. Elle a aussi porté sur des échanges concernant la motivation des conseillers. L'aspect le plus important de la motivation a été celui de la perception de la valeur de l'activité d'apprentissage sur l'APL et du projet sur l'APL. La chercheuse a guidé le coordonnateur et les conseillers pédagogiques dans la planification de stratégies d'apprentissage et elle a aussi soutenu les stratégies en lien avec le projet. La chercheuse, le coordonnateur et les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. La chercheuse a, pour sa part, donné des consignes,

fait un exposé et une démonstration. Le coordonnateur a eu recours à des stratégies d'apprentissage telles qu'expliquer sa compréhension du modèle et les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre des stratégies d'apprentissage qui consistaient principalement à réfléchir, à proposer des solutions, à questionner et à reformuler. La chercheuse a aussi soutenu les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques dans la gestion des ressources matérielles dont l'ouvrage de référence.

Situation et processus de développement professionnel du regroupement comprenant la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques dans deux commissions scolaires.

La situation de développement professionnel vécue par la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques ainsi que le processus de développement professionnel et le soutien sont présentés dans les parties qui suivent pour les rencontres dans deux commissions scolaires. Les résultats se trouvent au tableau 15 pour la situation de développement professionnel et au tableau 16 pour le processus de développement professionnel et le soutien.

Tableau 15 Activité de développement professionnel entre la chercheuse, les coordonnateurs pédagogiques et les conseillers pédagogiques

Composantes	Critères	Rencontre 1 CS A	Rencontre 1 CS B
Pertinence de l'activité de développement professionnel	Favorise l'acquisition de connaissances	1	1
	Favorise la réalisation de l'activité de manières collective et individuelle	6	17
Complexité de l'activité	Façons de traiter l'information	7	13
	Buts poursuivis	6	23
	Produits réalisés	0	2
	Couverture complète du sujet ciblé	1	41
Caractère motivant de l'activité de développement professionnel	Signifiante	132	142
	Variété et intégration aux autres activités	7	14
	Défi	6	3
	Engagement cognitif	0	10
	Interaction et collaboration	1	11
	Caractère interdisciplinaire	5	11
	Consignes claires	0	7
	Période de temps suffisant	0	2
Domaine d'apprentissage du développement professionnel	Connaissances situées	14	24
	Information sur le modèle de référence	5	57
	Cohérence entre les sources d'information	9	164
	Connaissances autres	5	42
Leadership de l'intervenant	Prescription (Obligation administrative)	4	4
	Concertation (Réalisation d'initiatives ciblant l'amélioration personnelle)	5	15

Tableau 16. Processus de développement professionnel et soutien pour le regroupement comprenant la chercheuse, le coordonnateur et les conseillers pédagogiques dans deux commissions scolaires

Composantes	Aspects	CS A	CS B
Connaissances antérieures	Sur la situation d'APL	0	3
	Sur lui-même comme apprenant	1	0
	Sur lui-même comme accompagnateur	9	1
	Sur les conseillers pédagogiques	12	0
	Sur les enseignants	8	5
	Sur les élèves	0	3
	Autres	0	1
Motivation	Perception de compétence	4	7
	Perception de contrôlabilité	1	0
	Perception de la valeur	3	25
	Autres	1	1
Émotions	Apprentissage	0	0
	Accompagnement	2	1
Interprétation des exigences	Apprentissage	5	0
	Accompagnement	5	1
	Projet	6	2
	Intervention	0	2
	Autres	0	1
Objectifs personnels	Apprentissage	0	2
	Accompagnement	10	0
	Projet	1	7
Planification	Stratégies	16	13
	Stratégies de gestion des ressources	3	4
Mise en œuvre de stratégie	Enseignement	15	155
	Apprentissage	19	79
	Accompagnement	6	6
Mise en œuvre des stratégies de gestion des ressources	Apprentissage	1	114
	Accompagnement	1	0
Contrôle et ajustement	Stratégies	1	9
Autoévaluation	Stratégies	5	0
Performance	Sur l'APL en général	0	1
	Sur le processus d'APL	0	1
	Sur la situation d'APL	0	1
	Sur l'accompagnement	1	1
	Autre	0	1

Rencontre à la Commission scolaire A

Situation de développement professionnel

Activité de développement professionnel

La rencontre à la Commission scolaire A a ciblé la planification des tâches qui serviraient à accompagner d'autres conseillers pédagogiques de leur discipline dans l'appropriation de connaissances sur l'APL. Par exemple, « (...) moi je vais accompagner ou former les conseillers pédagogiques en mathématiques au secondaire et au primaire aussi » (CP114, verbatim 21 sept. 2009).

Plusieurs préoccupations et intérêts ont été mentionnés à la chercheuse par les CP, ce qui correspond à la signification de l'activité (caractère motivant). Elle a posé plusieurs questions et considéré ce que les participants lui ont fait part lors de la rencontre. De plus, les conseillers pédagogiques ont mentionné quelques défis concernant cette expérience d'accompagnement. Par exemple, « J'avais beaucoup de difficulté à faire le lien au départ avec l'APL et les mathématiques » (CP109, verbatim 21 sept. 2009).

Domaines d'apprentissage

Concernant les domaines d'apprentissage abordés, les conseillers pédagogiques et la chercheuse ont fait part de plusieurs connaissances, soit en lien avec leur situation, leurs milieux ou la recherche.

Processus de développement professionnel et soutien

Au sujet du processus de développement professionnel et de son soutien, les résultats montrent que la rencontre a mis l'accent sur la stratégie d'autorégulation de planification, sur le partage des connaissances antérieures et sur l'identification des objectifs personnels.

Concernant les connaissances antérieures : les conseillers pédagogiques ont parlé de la façon dont ils accompagnaient les enseignants dans le projet. Par exemple, « Moi, je ne le perds jamais de vue, d'où est-ce que je m'en vais avec ça. Mais c'est toujours, comment, dire, j'outille pour amener à des choses. Tiens, j'outille les profs pour les amener à quelque chose que je suis en train de construire. Et je suis à la remorque de ça, de ça, puis de plein de choses, là. » (CP109, L 909, verbatim 21 sept. 2009).

Les conseillers pédagogiques ont également partagé avec le coordonnateur et la chercheuse leurs connaissances sur leurs collègues conseillers pédagogiques, notamment sur les difficultés qu'ils éprouvent dans leur appropriation du modèle APL. Par exemple, « Vraiment, je les considère comme des enseignants à ce niveau-là, ils en connaissent très peu. Non je pense qu'il y en a aucun sur la table qui va faire partie, qui a fait soit partie de la recherche ou qui était de la formation. Et je les ai vus, le lundi qu'on s'était vu là, plusieurs semblaient être dans le brouillard et dans les nuages concernant le modèle » (CP105, L 48, verbatim 21 sept. 2009).

Finalement, les conseillers pédagogiques ont formulé leurs connaissances antérieures sur les pratiques des enseignants. Par exemple, «mais ils font pas vivre de tâches complexes, parce que justement là c'est toute la mobilisation. T'sais ils ont extrêmement peur de ça, parce qu'ils se disent, mes élèves seront jamais capables de faire ça, ils ont de la misère à lire deux lignes» (CP114, L 328, verbatim 21 sept. 2009).

Les conseillers pédagogiques ont interprété les exigences que nécessite leur participation au projet de recherche-action. Par exemple, «(...) moi je vais accompagner ou former les conseillers pédagogiques en mathématiques au secondaire et au primaire aussi.» (CP114, L 31, verbatim 21 sept. 2009)

Ils se sont fixés des objectifs personnels au regard de leur accompagnement en APL. Par exemple, «Et donc, dans le fait de monter cette SAÉ là, je veux m'assurer qu'ils fassent en sorte de montrer l'espèce de modèle de comment travailler avec des textes. Pas juste dire, voici les quatre textes puis tout ça qui viennent avec la SAÉ. Donc il y a ça qui faut essayer de monter ou de préparer. Donc je vais accompagner comme ça, mais j'aimerais aussi offrir quelque chose comme CP105, c'est-à-dire, de base, pour dire un peu à quoi ça ressemble le modèle, puis tout ça. Mais je veux pas commencer avec ça. J'ai comme deux, trois manières différentes d'accompagner.» (CP102, L 76, verbatim 21 sept. 2009). Les aspects de la planification les plus présents dans ce regroupement sont ceux en lien avec les stratégies d'accompagnement et du projet. La chercheuse a guidé les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques à planifier des stratégies pour accompagner les enseignants. Par exemple, «(...) je ne sais pas, s'ils disent plus ou moins faire telle stratégie, ou ont telle motivation, etc., puis là, quand on travaille avec eux sur la clé, quelle porte d'entrée on pourrait prendre, bien là, on choisit ce qu'on pense qui est bon, ou ce qu'on a le goût de faire. Mais là, ils pourraient aussi choisir en fonction de ce que les élèves ont répondu (...).» (Chercheuse, L 1394, verbatim 21 sept. 2009).

Les conseillers pédagogiques, à leur tour, ont planifié des stratégies d'accompagnement en APL. Par exemple, «Parce que moi, ma porte d'entrée, c'était le choix des textes au départ. Bon les stratégies de lecture c'est sûr, puis le choix des textes, puis en même temps, c'est ça qui avait servi pour la coopération. Donc, j'avais pas mal avancé par rapport à ça, et j'aurais aimé ça continuer ça. Donc on va le travailler tout seul cette affaire-là, puis on va s'occuper du premier contact positif avec l'APL finalement.» (CP102, L 179, verbatim 21 sept. 2009).

La chercheuse, le coordonnateur et les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre quelques stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Ils ont eu recours à l'explication. Par exemple, «C'était les deux côtés de mon bureau, fait que j'ai juste pris le modèle, puis je l'ai rentré dans ma formation que j'avais faite, j'ai dit : Ah, ben oui, regarde, c'est une évidence même. Mais des fois, ça peut prendre du temps, à faire ces liens-là, entre si c'est bon pour apprendre pour des enseignants, c'est bon pour des enfants, aussi, tu sais. Le modèle d'apprentissage n'est pas différent quand tu tombes à majorité. Le concept d'apprentissage, c'est : je pars d'une notion que j'ai, puis il faut que je fasse des liens autour» (CP105, L 752, verbatim 21 sept. 2009).

Rencontre à la Commission scolaire B

Situation de développement professionnel

La rencontre à la Commission scolaire B avait pour but de soutenir l'approfondissement des connaissances des conseillers sur l'APL dans les divers domaines de connaissances. Cette rencontre a favorisé la réalisation de l'activité de manière individuelle et collective : les participants ont pu échanger et discuter entre eux.

Activité de développement professionnel

Les tâches proposées leur ont demandé d'analyser. Par exemple, « Je vous rappelle que l'on va travailler sur une grille d'analyse pour une situation que vous avez identifiée » (Intervenant, verbatim 22 fév. 2010).

De plus, plusieurs buts étaient poursuivis lors de cette rencontre dont concevoir de nouvelles pratiques, consolider et améliorer ses pratiques, et apporter une nouvelle compréhension. Pour cette même rencontre, plusieurs thèmes ont été traités en lien avec le sujet de la rencontre qui était d'approfondir les connaissances des conseillers sur l'APL.

Plusieurs préoccupations et intérêts ont été mentionnés à la chercheuse, ce qui lui a donné de la signifiante (caractère motivant). Elle a elle-même posé plusieurs questions et considéré ce que les participants lui ont fait part.

Domaines d'apprentissage

Au sujet des domaines d'apprentissage abordés, les conseillers pédagogiques et la chercheuse ont partagé des connaissances situées socialement et culturellement, des connaissances sur le processus et la situation d'APL en lien avec le modèle de référence, des connaissances provenant de la recherche et d'autres connaissances plus générales.

Leadership de la chercheuse

La chercheuse a manifesté son leadership en prenant soin de connaître les besoins des conseillers pédagogiques et de s'assurer de leur compréhension du projet. Par exemple : « D'ailleurs, s'il y a des choses qui sont primordiales et que vous ne les avez pas écrites, il faut les exprimer verbalement, parce que là, il n'y a aucun moyen de le savoir. Ça va? » (Chercheuse, verbatim 22 fév. 2010).

Processus de développement professionnel et soutien

Au sujet du processus de développement professionnel et de son soutien, les résultats montrent que cette rencontre a mis l'accent sur la stratégie d'autorégulation de planification ainsi que sur des échanges concernant la motivation des conseillers.

L'aspect le plus important de la motivation a été celui de la perception de la valeur de l'activité d'apprentissage sur l'APL. Par exemple, «Moi aussi le partage, j'ai bien aimé, les découvertes aussi. J'ai aimé aussi analyser l'apprentissage par la lecture en classe. À la

page 74, (...) les composantes, j'ai trouvé ça comme intéressant» (CP??, L 2344, verbatim 22 fév. 10).

D'autre part, la chercheuse a soutenu le coordonnateur et les conseillers pédagogiques quant à la perception de la valeur du projet APL. Par exemple, «Et dans ce projet-là, on veut se donner cette expertise, la déployer dans les écoles et on m'a demandé de collaborer. On va voir tout à l'heure, mais, c'est autour de certains constats de recherche. Donc, les recherches suggéraient que les élèves qui autorégulent leur apprentissage et qui ont développé cette compétence à lire sont plus susceptible que d'autres de réussir. Donc, la réussite scolaire, c'est directement rattaché à ce projet-là, ici, montréalais, depuis plus de cinq ans. Et on a vu que les modèles de développement professionnel des intervenants scolaires fondés aussi sur l'autorégulation de l'apprentissage donne des résultats encourageants. C'est tout ça pour dire que ce que l'on fait, dans la région depuis longtemps, c'est de vous proposer des pistes, on n'a pas de solutions miracles, vous le savez» (Chercheuse, L 168, verbatim 22 fév. 10).

Durant la deuxième rencontre, la chercheuse a guidé le coordonnateur et les conseillers pédagogiques dans la planification de stratégies d'apprentissage, dont la rédaction de journaux de bord. Par exemple, «Moi, j'ai essayé de me mettre en concordance avec vous aujourd'hui parce que j'ai lu vos journaux de bord.» (Chercheuse, L 930, verbatim 22 fév. 10).

Elle a aussi soutenu les stratégies en lien avec le projet. Par exemple, «L'idée, c'est d'être ensemble, tous sur un même projet, puis comprendre les choses ensembles pour avancer. (...)» (Chercheuse, L 785, verbatim 22 fév. 10).

La chercheuse, le coordonnateur et les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. La chercheuse a utilisé de manière importante l'exposé. Par exemple, «Alors, l'autorégulation, c'est un processus d'apprentissage qui existe, on a rien inventé, qu'on le veuille ou non, qu'on fasse quelque chose ou non, ce processus d'autorégulation existe, les behavioristes en parlaient, les socio-cognitivistes en parlent, les socioconstructivistes aussi. Toutes les théories en parlent parce que c'est un mécanisme humain d'adaptation. Alors, ce n'est pas une invention de l'esprit. On n'a pas ajouté quelque chose, mais on essaie simplement de décrire comment quelqu'un s'adapte dans la vie, comment les enfants autorégulent leurs comportements dans leur vie. Ils autorégulent leur apprentissage en dehors de l'école, ils savent comment fonctionner, ils s'adaptent dans leur milieu, mais l'école, est un milieu artificiel. (Chercheuse, verbatim 22 fév. 2010).

Elle a aussi eu recours à la démonstration. Par exemple, «Situations d'APL (ce que nous voulons qui soit fait et appris); Objectif : Apprendre sur la société québécoise au 19e siècle, afin d'interpréter une scénette historique; Durée 10 semaines; Textes : Le monde du travail, La syndicalisation, La consommation dans les villes, Le nouvel an Québec (Textes tirés du Manuel Cyclades 3e cycle : éditions); Domaines disciplinaires Arts plastiques, Art dramatique, Univers social Langues» (Chercheuse, PPT 22 fév. 2010).

Elle a par ailleurs donné des consignes pour réaliser certaines tâches. Par exemple, «Identifiez une situation APL et identifiez quelques critères et on regarde si les critères sont répondus.» (Chercheuse, verbatim 22 fév. 2010).

Le coordonnateur, pour sa part, a eu recours à des stratégies d'apprentissage telles qu'expliquer sa compréhension du modèle. Par exemple, «Deux éléments, le degré de lisibilité auquel il faut s'attarder au départ, puis je pense qu'il y a des élèves pour lesquels il y a des tâches qui sont difficiles à lire, le degré de lisibilité est difficile et il y a certains élèves qui vont y arriver d'une certaine façon. Il ne faut pas perdre de vue que les élèves qu'on a en classe ont des habiletés différentes. Le degré de lisibilité, oui c'est un indicateur, mais pas pour tout le monde, il y a des textes plus difficiles qui peuvent être quand même maîtrisés par certains élèves» (Coordo213, L 1601, verbatim 22 fév. 10).

Les conseillers pédagogiques ont aussi mis en œuvre des stratégies d'apprentissage, lesquelles consistaient principalement à réfléchir et à proposer des solutions. Par exemple, «Vu qu'on dit qu'on veut ne pas travailler en silo, limiter le travail en silo, ben on peut peut-être enseigner à quelqu'un, par un prof, une affaire. Mais justement, pas que ce soit réétudier, pas renommer ou ré-enseigner dans toutes les autres disciplines. L'enseigner là, mais dans le but que tout le monde l'utilise. On le sait dans l'école que telle date, la stratégie a été enseignée dans le cours de science, pis après ça, on prend pour acquis qu'elle a été travaillée une fois, pis là on l'exploite. On recontextualise selon la discipline, selon la tâche, selon ce que j'ai à faire.» (CP217, L 2155, verbatim 22 fév. 10).

Ils ont aussi questionné. Par exemple, «Puis, jusqu'à quel point, quand on fait un retour sur la situation, on fait un retour vraiment sur une situation d'APL?» (CP200, L 666, verbatim 22 fév. 10).

Dans une moindre mesure, ils ont eu recours à la reformulation. Par exemple, «Si je prends le même exemple sur la menuiserie, c'est comme si je dis à l'élève : Fais un buffet Louis XV avec toutes les broderies qu'il y a autour. Inquiète-toi pas, je vais être là pour t'aider, je vais te donner tous les outils, fournir les outils. Mais dans le processus, on a tellement peur qu'il ne réussisse pas à faire son meuble, que l'on va lui donner un plan de ci, un plan de ça, petit A, petit B, petit C, avec des micro-étapes de ci. Il faut que tu commences par là. Celui-là il est difficile, je vais le faire à ta place. Fait que, c'est comme si au bout du compte l'élève arrive à un pseudo buffet Louis XV, mais il ne l'a pas vraiment réalisé tout seul non plus. On ne sait pas jusqu'où il est allé chercher quelque chose, et qu'il a appris de ces erreurs. On ne l'a pas laissé faire des erreurs non plus...» (CP200, L 715, verbatim 22 fév. 10).

Finalement, lors de la deuxième rencontre, la chercheuse a soutenu les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques dans la gestion des ressources matérielles. Elle a principalement eu recours aux différents chapitres de l'ouvrage de référence. Par exemple, «Par exemple, dans l'ouvrage, les chapitres 2 et 3, c'est l'état de la recherche sur ce que l'on a fait comme enquête dans les écoles. Qu'est-ce que l'on sait sur les élèves? Qu'est-ce que l'on sait sur les pratiques pédagogiques des enseignants? Quelles sortes de questions l'on pose aux élèves? Quelles sortes de tâche l'on fait faire? Il y a un idéale,

l'optimal, ce que l'on souhaite, il y a ce qui existe. Alors, vous devez connaître ça.» (Chercheuse, L 801, verbatim 22 fév. 10).

Regroupement comprenant les coordonnateurs et conseillers pédagogiques lors des rencontres locales

Dans le cadre du regroupement comprenant les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques, lors de rencontres locales, deux rencontres se sont tenues au sein de la commission scolaire A. La première avait pour but d'offrir aux conseillers pédagogiques l'occasion d'échanger sur ce qu'ils voulaient partager avec leurs collègues qui amorcent le projet d'APL. La seconde rencontre avait plutôt pour but de faire un retour sur l'année. Dans la commission scolaire B, les conseillers ont eu à compléter un journal de bord et à rencontrer le coordonnateur lors de rencontres individuelles. De plus, les propos du coordonnateur sur l'état de situation des conseillers de cette commission scolaire ont été analysés pour la situation de développement professionnel de ce regroupement. Il s'agissait de propos tenus lors d'une rencontre du regroupement coordonnateurs et chercheuse du 5 février. Nous prenons en compte ici seulement ce que le coordonnateur a fait avec son équipe.

Commission scolaire A

En résumé, la première rencontre à la CSA a favorisé la réalisation de l'activité de manière collective et individuelle en permettant d'échanger et de discuter entre collègues. Au sujet des domaines d'apprentissage abordés, les conseillers pédagogiques et le coordonnateur ont fait part de connaissances situées, soit en lien avec la situation de développement professionnel, soit en lien avec leur travail. Les tâches ont aussi demandé d'expérimenter. Quelques préoccupations et intérêts ainsi que des défis à relever ont été mentionnés par les conseillers pédagogiques. De plus, lors de la deuxième rencontre, les participants ont également mentionné des connaissances concernant la situation d'APL.

Au sujet du processus de développement professionnel et de son soutien, lors de la première rencontre, les conseillers pédagogiques ont partagé leurs connaissances sur eux-mêmes comme accompagnateurs. Lors des deux rencontres, les conseillers pédagogiques ont fait part de leurs connaissances sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Ils ont aussi témoigné de la participation des enseignants au projet d'APL. Par ailleurs, les conseillers pédagogiques ont mentionné les objectifs d'accompagnement qu'ils ont poursuivis pendant l'année, lesquels consistaient principalement à l'appropriation par les enseignants de nouvelles pratiques pédagogiques sur le soutien des élèves en APL. Les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre plusieurs stratégies d'apprentissage et d'accompagnement, et ce, tant dans les rencontres que dans le journal de bord. Les stratégies d'apprentissage consistaient principalement en des réflexions et des propositions de solutions. Ils ont aussi eu recours à des explications. Les conseillers pédagogiques ont traité des stratégies d'accompagnement : fournir des informations aux enseignants. Lors de la première rencontre, ils ont procédé à l'évaluation de quelques stratégies d'accompagnement.

Pour la Commission scolaire B, en résumé, le journal de bord a été l'activité de développement professionnel des conseillers pédagogiques de diverses disciplines. À

travers une série de questions, il leur a demandé de faire des liens entre différents éléments d'information. Dans ce contexte, ils ont surtout réalisé des tâches d'analyse. Dans ce journal, ils ont fait mention de leurs préoccupations ainsi que de leurs intérêts. Ils ont par ailleurs fait part de plusieurs connaissances, qu'elles soient en rapport avec leur situation, au modèle de références, à la recherche ou à des connaissances plus générales. Concernant le leadership du coordonnateur, il a imposé des tâches à réaliser aux conseillers pédagogiques dans le journal de bord, mais en laissant le choix des moyens.

Au sujet du processus de développement professionnel et de son soutien, à l'aide du journal de bord, les conseillers pédagogiques ont fait part de leurs connaissances sur les pratiques pédagogiques des enseignants et ils ont mentionné les difficultés qu'éprouvaient les élèves en APL. Ils ont aussi planifié leurs stratégies d'accompagnement. Les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre plusieurs stratégies d'apprentissage et d'accompagnement. Au regard des stratégies d'accompagnement, celles-ci se rapportent plutôt à des pratiques centrées sur l'action. Des stratégies de gestion des ressources matérielles ont aussi été mentionnées avoir été utilisées pour l'apprentissage et pour l'accompagnement. Ils ont principalement lu des documents pour leur apprentissage. Ils ont aussi mentionné avoir suggéré des lectures aux enseignants.

Dans les parties qui suivent, les résultats sont présentés de manière détaillée et illustrés à l'aide d'exemples.

Situation de développement professionnel, processus et soutien du regroupement comprenant les coordonnateurs et conseillers pédagogiques lors de rencontres locales

Concernant les rencontres locales, les résultats sont présentés dans le tableau 17 qui suit.

Tableau 17. Situation de développement professionnel du regroupement comprenant les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques lors de rencontres locales

Composantes	Critères	CS A		CS B	
		Rencontre 1	Rencontre 2	Rencontre 5 fév. (CH-Coordo)	Journal de bord CP
Pertinence de l'activité de DP	Favorise l'acquisition de connaissances	0	0	2	10
	Favorise la réalisation de l'activité de manières collective et individuelle	10	4	2	5
Complexité de l'activité de DP	Façons de traiter l'information	5	4	9	17
	Buts poursuivis	1	0	2	0
	Produits réalisés	1	0	4	5
	Couverture complète du sujet ciblé	1	1	0	6

Tableau 17. Situation de développement professionnel du regroupement comprenant les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques lors de rencontres locales (suite)

Composantes	Critères	CS A		CS B	
		Rencontre 1	Rencontre 2	Rencontre 5 fév. (CH-Coordo)	Journal de bord CP
Caractère motivant de l'activité de DP	Signifiante	46	51	38	48
	Variété et intégration aux autres activités	6	2	14	20
	Défi	6	2	4	0
	Authenticité	1	0	0	1
	Engagement cognitif	1	1	5	10
	Interaction et collaboration	4	2	3	0
	Caractère interdisciplinaire	7	6	6	1
	Période de temps suffisant	0	0	3	0
Domaine d'apprentissage du DP	Connaissances situées	16	16	5	21
	Information sur le modèle de référence	6	7	1	49
	Cohérence entre les sources d'information	3	4	3	39
	Connaissances autres	0	4	1	44
Leadership de l'intervenant	Prescription (Obl.adm.)	0	0	6	4
	Concertation (Réalisation d'initiatives ciblant l'amélioration personnelle)	3	1	0	2

Tableau 18. Processus de développement professionnel et soutien dans les rencontres locales

Composantes	Aspects	CSA		CS B
		R1	R2	Journaux de bord
Connaissances antérieures	Situation d'APL	0	0	1
	Soutien à l'APL	0	1	2
	Lui-même comme apprenant	1	0	1
	Lui-même accompagnateur	11	2	6
	Conseillers pédagogiques	0	0	1
	Enseignants	20	9	24
	Élèves	1	8	8
	Autres	0	1	0
Motivation	Perception de compétence	1	0	1
	Perception de la valeur	2	2	4
	Autres	1	0	0
Émotions	Accompagnement	1	0	0
Interprétation des exigences	Apprentissage	0	0	1
	Accompagnement	3	2	1
	Projet	2	2	0
Objectifs personnels	Accompagnement	3	11	1
	Projet	2	1	0
	Autres	1	0	0

Tableau 18. Processus de développement professionnel et soutien dans les rencontres locales (suite)

Composantes	Aspects	CSA		CS B
		R1	R2	Journaux de bord
Planification	Stratégies	3	3	13
	Stratégies post-projet	2	1	4
	Stratégies de gestion des ressources	0	1	0
Mise en œuvre de stratégies	Enseignement	2	5	0
	Apprentissage	18	21	78
	Accompagnement	10	26	40
	Projet	0	0	0
	Intervention	0	0	3
Mise en œuvre st. gestion ressources	Apprentissage	0	0	21
	Accompagnement	3	5	12
Contrôle et ajustement	Stratégies	1	2	0
	Stratégies de gestion des ressources	0	1	0
Autoévaluation	Stratégies	6	4	3
	Stratégies de gestion ressources	0	1	1
	Autres	0	0	2
Performance	APL en général	0	0	2
	Situation d'APL	0	0	3
	Soutien à l'APL	0	0	1
	Accompagnement	0	1	3
	Enseignants	0	0	1
	Élèves	0	0	1

Commission scolaire A

Situation de développement professionnel

Activité de développement professionnel

La première rencontre à la CSA a favorisé la réalisation de l'activité de manière collective et individuelle, en permettant d'échanger et de discuter entre collègues. Les tâches ont aussi demandé d'expérimenter.

Quelques préoccupations et intérêts ainsi que des défis à relever ont été mentionnés par les conseillers pédagogiques (caractère motivant). Par exemple, « C'est tout ça, le grand défi, ça va être de juger est-ce que c'est vu aux séances de formations, en classe ou... Il y a beaucoup de dosages à faire à ce niveau-là. » (CP105, verbatim 21 fév. 2010). « Cette année, j'ai une cohorte différente. Ce n'est pas nécessairement négatif, mais c'est un défi pour moi, ce n'est pas constamment. Alors, j'ai plus d'enseignants, 4 qui voulaient et 4 il qui semble, qu'ils se l'ont fait imposé ou en tout cas devait choisir quelque chose et ils

ont pris ça. Considérant qu'ils avaient des acquis et qu'ils connaissaient les projets de lectures, ils en avaient pas vraiment besoin. » (CP110, verbatim 21 fév. 2010).

Domaines d'apprentissage

Les conseillers pédagogiques et le coordonnateur ont fait part de connaissances situées, soit en lien avec la situation de développement professionnel, soit en lien avec leur travail en ce qui concerne les domaines d'apprentissage abordés. Par exemple, « En même temps, t'es content parce qu'ils l'ont fait. Mais ils oublient, ils mettent ça dans la case je l'ai déjà fait, on passe à autre chose. C'est un peu ça aussi, ils reprochent ça aux élèves, pis là ils ne le refont plus, ils l'utilisent pas, mais ils font exactement la même chose. » (CP102, verbatim 21 fév. 2010), « je me rends compte, je me rends compte quand c'est quelque chose qu'ils ne connaissent pas, parce qu'ils connaissent leur discipline. Ben l'apprentissage par la lecture dans leur discipline, ça ils ne connaissent pas trop. » (CP102, verbatim 21 fév. 2010).

De plus, lors de la deuxième rencontre, les participants ont également mentionné des connaissances concernant la situation d'APL. Par exemple, « Et encore une fois, on se frappe au fait que le lexique, encore la même chose, ah c'est trop complexe » (CP106, verbatim 10 mai 2010). « Ce qui fait qu'on se ramasse avec des textes qui sont écrits un peu n'importe comment. C'est n'importe qui, qui écrit à peu près n'importe quoi. Ça fait que ceci rend la lecture encore plus difficile. » (CP114, verbatim 10 mai 2010).

Processus de développement professionnel et soutien

Au sujet du processus de développement professionnel et de son soutien, lors de la première rencontre, les conseillers pédagogiques ont partagé leurs connaissances sur eux-mêmes comme accompagnateurs. Par exemple, « Je fais souvent du reflet en disant, regardez comment ça vous aide, vous, de partager ensemble. Est-ce que vous donnez la chance à vos élèves de partager ensemble, qu'est-ce ce qu'ils font? Alors j'essaie beaucoup, beaucoup de faire des reflets. » (CP105, L 572, verbatim 21 fév. 2010).

Lors des deux rencontres, les conseillers pédagogiques ont fait part de leurs connaissances sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Par exemple, « C'est-à-dire que bon, on connaît la préoccupation, pour ne pas dire l'obligation, des profs pour l'évaluation. Il faut tout de suite mettre une note sur quelque chose. On perd de vue le développement. » (CP109, L 144, verbatim 21 fév. 2010).

Ils ont aussi témoigné de la participation des enseignants au projet APL. Par exemple, « Toujours est-il que les expériences qui se passent là et j'ai vu aussi entre enseignants de mathématique et enseignants de sciences, il commence à avoir des idées, on pourrait faire telle chose. Ça peut, comment dire, c'est un peu comme si la lecture était au centre des préoccupations. » (CP109, L 205, verbatim 21 fév. 2010).

Par ailleurs, les conseillers pédagogiques ont mentionné les objectifs d'accompagnement qu'ils ont poursuivis au courant de l'année, lesquels consistaient principalement à l'appropriation par les enseignants de nouvelles pratiques pédagogiques sur le soutien des

élèves en APL. Par exemple, «Mais on veut qu'apprendre par la lecture soit fréquent parce que les profs qui voient pas des résultats, c'est des profs qui le font une fois aux 2-3 mois.» (CP115, L 910, verbatim 10 mai 2010).

Les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre plusieurs stratégies d'apprentissage et d'accompagnement, et ce, tant dans les rencontres que dans le journal de bord. Les stratégies d'apprentissage consistaient principalement en des réflexions et des propositions de solutions. Par exemple, «On travaille des stratégies, mais je pense qu'il faut à la limite, il va falloir laisser tomber ça pis travailler sur autre chose. Dire, moi c'est la motivation à la lecture que je vais travailler l'année prochaine en sciences. On va le faire lire en sciences, pis ça c'est la motivation, ce n'est pas les stratégies.» (CP102, L 474, verbatim 21 fév. 2010),

Ils ont aussi eu recours à des explications. Par exemple, «Et là ça, c'est ce que je m'apprêtais à écrire dans mon journal collectif à matin. C'est que l'idée d'activation des connaissances, c'est le prof qui active les connaissances de l'élève. Si l'élève n'a rien à écrire dans cette colonne là, ce n'est pas le problème de l'élève, c'est le problème de l'enseignant. C'est à lui à aller chercher où sont ses élèves pour construire à partir de là. Et même quand on est, même si on écrivait des questions, il aurait pu écrire 3-4 questions dans cette colonne-là. Je pourrais dire, c'est le développement de codes de compétence. Même si l'élève n'a rien à dire, si l'élève n'a rien à répondre à ces questions-là, c'est parce que les questions s'adressent pas à lui, c'est parce que les questions sont mal ciblées par rapport, ont mal ciblé les connaissances attendues des élèves au point de départ.» (CP109, L 97, verbatim 21 fév. 2010).

Les conseillers pédagogiques ont traité des stratégies d'accompagnement : fournir des informations aux enseignants. Par exemple, «On amenait aussi beaucoup l'idée comment différencier apprendre par la lecture de comprendre tes textes. On ne voulait pas se faire dire pendant 2-3 formations, ah c'est la même chose qu'avant, on connaît ça, ah oui, ah oui. Ça fait qu'on s'était dit dès le départ, on crève l'abcès pis on en parle directement. Donc, on parle des deux, pis on en parle. Alors ça c'était notre point de départ avec notre nouveau groupe.» (CP115, L 23, verbatim 10 mai 2010).

Enfin, lors de la première rencontre, les conseillers pédagogiques ont procédé à l'évaluation de quelques stratégies d'accompagnement. Par exemple, «Et de plus en plus, ce que je m'aperçois, c'est que je fais l'ancien modèle avec les profs. Je fais juste du modelage pis je m'attends à ce que eux soient en pratique autonome dans leur classe. Ils ne sont pas capables de le faire. Ce n'est pas vrai qu'ils sont capables. On surestime leur capacité d'intégration, on surestime leur temps aussi d'intégration.» (CP105, L 516, verbatim 21 fév. 2010).

Commission scolaire B

Situation de développement professionnel

À la commission scolaire B, les conseillers ont eu à compléter un journal de bord et à présenter leur bilan de l'année au coordonnateur lors de rencontres individuelles.

Activité de développement professionnel

Pour la CS B, le journal de bord a été l'activité de développement professionnel des conseillers pédagogiques de diverses disciplines. À travers une série de questions, il leur a demandé de faire des liens entre différents éléments d'information. Dans ce contexte, ils ont surtout réalisé des tâches d'analyse. Dans ce journal, ils ont fait mention de leurs préoccupations ainsi que de leurs intérêts. Ils ont par ailleurs fait part de plusieurs connaissances, qu'elles soient en rapport à leur situation, au modèle de références, à la recherche ou à des connaissances plus générales.

Leadership de l'« intervenant »

Le coordonnateur a manifesté son leadership en imposant des tâches aux conseillers pédagogiques dans le journal de bord à réaliser, mais en laissant le choix des moyens. Par exemple, « Ce qui est intéressant, c'est comment les, chacun s'est donné, les moyens d'analyser pis de ramasser toute l'information. Il y en a qui ont fait des cartes référentielles, d'autres, c'est vraiment aussi du littéraire, de la narration, il y en a d'autres qui ont travaillé sur des documents. Toutes les portes, il y a plusieurs portes d'entrée. C'est fort intéressant » (Coordo213, verbatim 5 fév. 2010).

Processus de développement professionnel et soutien

Au sujet du processus de développement professionnel et de son soutien, à l'aide du journal de bord, les conseillers pédagogiques ont fait part de leurs connaissances sur les pratiques pédagogiques des enseignants et ils ont mentionné les difficultés qu'éprouvaient les élèves en APL. Par exemple, «Ils se retrouvent souvent en surcharge cognitive parce qu'ils ne sont pas habitués à devoir mobiliser des connaissances et des stratégies (qu'ils ne connaissent souvent même pas!)» (CP217, L 95, Journal de bord).

Ils ont aussi planifié leurs stratégies d'accompagnement. Par exemple, «Ce sera ma question d'orientation pour la prochaine rencontre: peut-on faire toutes les stratégies avec un texte? Qu'est-ce qui oriente le choix d'une stratégie par rapport à un autre?» (CP200, L 121, Journal de bord).

Les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre plusieurs stratégies d'apprentissage et d'accompagnement. Les stratégies d'accompagnement étaient plutôt celles centrées sur l'action. Par exemple, «Lors d'un atelier que j'ai présenté en août aux enseignants de 5^e secondaire, j'ai investi une journée entière à leur démontré les bienfaits de la bonne utilisation d'un texte (lu, entendu ou vu). Nous avons étudié ensemble les différents types de textes. J'ai, lors de cet atelier, modélisé le *Response Process* et je sais maintenant qu'ils comprennent ce qu'il est et sa raison d'être. (...) quelques questions à la suite de la lecture d'un texte ne suffisent pas à démontrer une bonne compréhension du texte» (CP221, L 14, Journal de bord).

Des stratégies de gestion des ressources matérielles ont aussi été mentionnées avoir été utilisées pour l'apprentissage et pour l'accompagnement. Ils ont principalement lu des documents pour leur apprentissage. Par exemple, «Pourquoi mobiliser la bande dessinée

1) à l'école et 2) pour l'apprentissage par la lecture? Dans Leblanc, 2005; Lebrun, dir., 2004; Boutin, 2005 et 2007.» (CP224, L 108, Journal de bord).

Ils ont aussi mentionné avoir suggéré des lectures aux enseignants. Par exemple, «Lisez le texte qui vous sera remis en vue de le résumer à l'autre moitié de groupe qui ne l'aura pas lu. (Intention de lecture) Après la lecture: Échangez entre sous-groupe pour obtenir une compréhension commune du texte. Placez-vous en dyade et résumez-vous le contenu des textes mutuellement» (CP200, L 411, Journal de bord).

Regroupement comprenant les CP et les coordonnateurs dans le cadre de rencontres de sous-comité de domaines d'apprentissage (CP-CP)

Diverses rencontres au sein de sous-comité de domaines d'apprentissage, lesquelles étaient composées exclusivement de CP, ont également eu lieu. Dans le cadre de l'étude, nous avons écouté les bandes audio des rencontres des sous-comités en univers social, en mathématique et en éthique et culture religieuse. Dans tous les cas, les buts étaient les mêmes : permettre aux CP de la commission scolaire engagés dans le projet depuis trois ans de partager leurs connaissances et expériences d'accompagnement des enseignants sur l'APL et de favoriser les échanges entre conseillers pédagogiques à ce sujet. De plus, les rencontres étaient au nombre de trois et elles suivaient toutes le même déroulement. La première rencontre portait sur la présentation d'activité planifiée sur l'APL proposée à des enseignants par des conseillers, la deuxième était sur la connaissance du modèle et des échanges d'expériences avec les enseignants et la troisième portait sur le bilan du projet. Nous avons donc décidé de présenter un seul exemple de chacune des trois rencontres. Le choix s'est fait sur l'exemple qui offrait de l'information la plus riche. Nous avons ainsi retenu le sous-comité en univers social pour l'analyse de la 1^{re} et de la 3^e rencontre et le sous-comité en éthique et culture religieuse pour la 2^e rencontre.

En résumé, concernant la situation de développement professionnel, à toutes les rencontres, les conseillers animateurs ont assumé leur leadership en s'assurant de connaître les besoins de leurs collègues et de voir s'ils comprenaient bien les explications. Les conseillers pédagogiques ont répondu aux questions de leur collègue animateur. Ils ont fait part de leurs préoccupations ainsi que de leurs intérêts. Quant au conseiller animateur, il a pris en considération ce que ses collègues lui ont mentionné, il a répondu aux nombreuses questions et il leur a posé quelques questions. Lors des trois rencontres, plusieurs connaissances ont été mentionnées, dont des connaissances situées, des connaissances sur le modèle d'APL, celles issues de la recherche et d'autres plus générales.

Lors de la première rencontre sur l'APL en univers social, les conseillers pédagogiques ont eu à réaliser une variété de tâches qui leur ont demandé de présenter et de traiter l'information de différentes façons dont lire des textes. Des consignes pour réaliser ces tâches leur ont, par ailleurs, été transmises. De plus, plusieurs sujets étaient en lien avec le thème principal de la rencontre, soit de présenter les ateliers proposés aux enseignants dans le cadre de la formation sur l'APL.

Au cours de la deuxième rencontre sur l'APL en ECR, les tâches ont demandé de faire des liens entre différents éléments d'information, alors qu'à la troisième rencontre en univers social, des productions authentiques d'enseignement ont été offertes aux participants.

Au sujet du processus de développement professionnel et de son soutien, principalement au sous-comité d'univers social, mais aussi à celui d'ECR, les conseillers pédagogiques ont parlé de la façon dont ils accompagnaient les enseignants dans le projet. À chacune des rencontres, et plus particulièrement à la première du sous-comité d'univers social et à celle d'ECR, ils ont échangé sur les pratiques pédagogiques des enseignants, sur la participation des enseignants à leur développement professionnel en lien avec l'APL. Dans une moindre mesure, ils ont aussi échangé sur les élèves et sur leurs difficultés en APL.

Lors de la première rencontre du sous-comité d'univers social et de la deuxième du sous-comité d'ECR, les conseillers ont mis en œuvre un très grand nombre de stratégies d'apprentissage. Celles-ci consistaient surtout en des réflexions et/ou des propositions de solutions, des explications, des choix de pratiques centrées sur l'action et des questionnements. Les conseillers pédagogiques ont aussi mis en œuvre différentes stratégies de gestion des ressources matérielles. Celles en lien avec l'apprentissage consistaient principalement en la lecture de textes. Les stratégies en lien avec l'accompagnement consistaient plutôt à travailler et à réfléchir à partir d'un texte en compagnie des enseignants.

Les conseillers, surtout ceux du sous-comité d'ECR, ont interprété les exigences que comporte leur accompagnement en APL. Ils ont aussi établi plusieurs objectifs d'accompagnement visant plus particulièrement à favoriser l'appropriation de l'APL chez les enseignants. Au regard des connaissances antérieures, ils ont discuté du contenu des textes que l'on retrouve dans différentes disciplines. Par ailleurs, ils ont planifié quelques stratégies d'accompagnement et ils ont mentionné certaines stratégies qui ont mis en œuvre et qui ont contribué au succès de leur accompagnement.

Situation de développement professionnel entre les conseillers pédagogiques au sein des sous-comités de domaines d'apprentissage.

Tableau 19. Situation de développement professionnel entre les conseillers pédagogiques dans les sous-comités de domaines d'apprentissage

Composantes	Critères	Rencontre 1 US	Rencontre 2 ECR	Rencontre 3 US
Pertinence de l'activité de DP	Favorise l'acquisition de connaissances	0	9	0
	Favorise la réalisation de l'activité de manières collective et individuelle	4	4	5
Complexité de l'activité de DP	Façons de traiter l'information	11	0	4
	Buts poursuivis	6	0	0
	Produits réalisés	1	0	0
	Couverture complète du sujet ciblé	13	11	1

Tableau 19. Situation de développement professionnel entre les conseillers pédagogiques dans les sous-comités de domaines d'apprentissage (suite)

Composantes	Critères	Rencontre 1 US	Rencontre 2 ECR	Rencontre 3 US
Caractère motivant de l'activité de DP	Signifiante	332	239	91
	Variété et intégration aux autres activités	11	0	3
	Défi	3	0	0
	Authenticité	0	0	3
	Engagement cognitif	2	0	0
	Interaction et collaboration	2	1	1
	Caractère interdisciplinaire	2	1	1
	Consignes claires	6	0	0
Domaine d'apprentissage du DP	Période de temps suffisant	12	4	0
	Connaissances situées	34	27	13
	Information sur le modèle de référence	15	20	2
	Cohérence entre les sources d'information	49	27	5
Leadership de l'intervenant	Connaissances autres	38	25	5
	Concertation (Réalisation d'initiatives ciblant l'amélioration personnelle)	12	3	2

Activité de développement professionnel

Lors de la première rencontre sur l'APL en univers social, les tâches ont demandé de présenter et de traiter l'information de différentes façons, dont celle de lire des textes. De plus, plusieurs sujets étaient en lien avec le thème principal de la rencontre qui était de présenter les ateliers proposés aux enseignants dans le cadre de la formation sur l'APL.

De plus, les conseillers pédagogiques ont réalisé une variété de tâches et des consignes ont été données. Par la suite, des liens avec le temps ont été faits. Par exemple, « Je vous demande d'en faire la lecture. On va s'en reparler après. Je vais vous donner tantôt un questionnaire sur le texte en question. On prend le temps de le lire. » (CP109, verbatim 30 sept. 2009). « Je me suis pris une journée pour présenter ce que je fais en 4-5 demi-journées. Donc je n'aurai pas le temps de vous faire tout vivre. » (CP109, verbatim 30 sept. 2009).

À toutes les rencontres, les conseillers pédagogiques ont répondu aux questions de leur collègue animateur, ce qui témoigne de la signifiante. Ils ont fait part de leurs préoccupations ainsi que de leurs intérêts. Quant au conseiller animateur, il a pris en considération ce que ses collègues lui ont mentionné, a répondu aux nombreuses questions et leur a posé quelques questions.

Au cours de la deuxième rencontre sur l'APL en ECR, les tâches ont demandé de faire des liens entre différents éléments d'information. Par exemple, « Ça va être une illustration, ça va être : essayer de comprendre comment. Bon, j'ai lu ça un peu rapide, mais je voyais plein, plein, plein de liens avec le modèle. » (CP224, verbatim 15 janv. 2010). « Moi c'était justement de lire un peu pour essayer de faire des liens entre APL et

les intelligences multiples, le fonctionnement du cerveau. » (CP 224, verbatim 15 janv. 2010). Plusieurs sujets étaient en lien avec le thème principal de la rencontre qui était d'échanger sur l'APL et d'échanger sur les expériences entre conseillers.

Pour le caractère motivant, lors de la troisième rencontre en univers social, des productions authentiques d'enseignement ont été offertes aux participants. Par exemple, « Ces rencontres avaient notamment pour but d'outiller les conseillers pédagogiques d'univers social de la Montérégie quant à l'apprentissage par la lecture dans le but de proposer un projet de recherche et développement en la matière pour 2010-2011. En ce sens, nous avons déposé au sous-comité de l'univers social un projet intitulé: «Production d'outils pédagogiques favorisant l'apprentissage par la lecture en univers social au secondaire » (CP109, verbatim 10 mai 2010).

Domaines d'apprentissage

Lors des trois rencontres, plusieurs connaissances ont été mentionnées, dont des connaissances situées, des connaissances sur le modèle d'APL, celles issues de la recherche et d'autres plus générales.

Leadership

Les conseillers animateurs ont assuré leur leadership en s'assurant de connaître les besoins de leurs collègues et de voir si ces derniers comprenaient bien les explications.

Processus de développement professionnel et soutien entre les conseillers pédagogiques au sein des sous-comités de domaines d'apprentissage.

Les résultats au processus de développement professionnel et au soutien entre les conseillers pédagogiques au sein des sous-comités de domaines d'apprentissage sont présentés au tableau 20 qui suit.

Tableau 20. Développement professionnel et soutien entre les conseillers pédagogiques dans les sous-comités régionaux

Composantes	Critères	Rencontre 1 US	Rencontre 2 ECR	Rencontre 3 US
Connaissances antérieures	Processus d'APL	0	1	0
	Situation d'APL	4	9	1
	Soutien à l'APL	2	5	0
	Accompagnement	0	3	1
	Lui-même comme apprenant	7	7	0
	Lui-même comme accompagnateur	32	14	1
	Lui-même comme intervenant	1	0	2
	Coordonnateurs	0	0	0
	Conseillers pédagogiques	4	4	5
	Enseignants	67	45	26
	Élèves	13	14	4
	Autres	3	10	5

Tableau 20. Développement professionnel et soutien entre les conseillers pédagogiques dans les sous-comités régionaux (suite)

Composantes	Critères	Rencontre 1 US	Rencontre 2 ECR	Rencontre 3 US
Motivation	Perception de compétence	1	1	0
	Perception de contrôlabilité	1	1	0
	Perception de la valeur	3	4	0
	Autres	1	0	0
Interprétation des exigences	Apprentissage	4	0	1
	Accompagnement	8	22	1
	Projet	3	1	0
	Intervention	0	1	0
	Autres	0	0	1
Objectifs personnels	Apprentissage	1	2	0
	Accompagnement	15	8	4
	Projet	3	0	3
	Intervention	1	0	0
	Autres	0	0	1
Planification	Stratégies	2	8	2
	Stratégies post-projet	1	2	1
	Stratégies de gest. des ressources	0	0	2
	Autre	0	1	0
Mise en œuvre de stratégie	Apprentissage	197	211	38
	Accompagnement	29	60	28
Mise en œuvre des strat.gestion des ressources	Apprentissage	19	10	0
	Accompagnement	11	10	2
	Projet	0	0	0
Contrôle et ajustement	Objectifs personnels	0	0	1
	Stratégies	1	1	1
Autoévaluation	Stratégies	2	7	2
	Stratégies de gest. des ressources	2	1	0
Performance	APL en général	1	1	0
	Processus d'APL	1	0	0
	Soutien à l'APL	1	0	0
	Accompagnement	0	1	0
	Autre	1	1	0

Principalement au sous-comité d'univers social, mais aussi à celui d'ECR, les conseillers pédagogiques ont parlé de la façon dont ils accompagnaient les enseignants dans le projet. Par exemple, «Moi je fais beaucoup de sensibilisation. Ça fait quatre ans que je suis tombé là-dedans, la stratégie d'apprentissage par la lecture, parce que je presentais depuis longtemps qu'il y avait quelque chose là, je ne savais pas quoi.» (CP109, L 47, verbatim 30 sept. 2009).

À chacune des rencontres, et plus particulièrement à la première du sous-comité d'univers social et à celle d'ECR, les conseillers pédagogiques ont échangé sur les

pratiques pédagogiques des enseignants. Par exemple, «Il faut de la souplesse aussi parce que très souvent les enseignantes ce qui va arriver, c'est qu'elles vont donner une façon de faire. Elles vont donner un procédurier. Une procédure et non une stratégie. T'sais des stratégies, t'as le choix.» (CP105, L1258, verbatim 15 janv. 10).

Ils ont aussi échangé sur la participation des enseignants à leur développement professionnel en lien avec l'APL. Par exemple, «Ce que je vois le plus souvent et je trouve ça désolant comme formateur, je vois des profs qui reçoivent leur devoir à faire, qui le font une fois. Il y en a qui le font la veille de notre 2e rencontre, qui disent j'ai fini.» (CP109, L 1673, verbatim 30 sept. 2009).

Dans une moindre mesure, les conseillers pédagogiques ont aussi échangé sur les élèves et sur leurs difficultés en APL. Par exemple, «Sortir un certain nombre de faits, de choses. On est pris avec des élèves qui dans le fond arrivent pas là, comprennent pas ça. On a beau leur dire 3 fois, pis ça rentre pas.» (CP224, L554, verbatim 15 janv. 10).

Lors de la première rencontre du sous-comité d'univers social et de celle du sous-comité d'ECR, les conseillers pédagogiques ont mis en œuvre un très grand nombre de stratégies d'apprentissage. Celles-ci consistaient surtout en des réflexions et/ou des propositions de solutions. Par exemple, «C'est vrai qu'au primaire, ça va être cette voie-là qui va être super. Au secondaire, sur des thématiques plus profondes, il peut y avoir peut-être plus par la lecture d'opinion. Ils lisent dans les journaux.» (CP224, L2834, verbatim 15 janv. 10).

Les conseillers ont aussi eu recours à des explications. Par exemple, «Ça fait partie d'une stratégie qu'on appelle le survol. Le survol, par exemple, je vais aller voir le titre, je vais aller voir les intertitres, je vais aller voir les images, je vais aller voir les légendes. Bon, il y a toute sorte d'affaire là-dedans. Je vais lire le premier paragraphe, la première phrase de chaque paragraphe en espérant que le texte est bien structuré comment c'est écrit dans le livre pour retrouver cette structure de texte-là. Le survol effectivement, c'est une manière. Ok.» (CP109, L 438, verbatim 30 sept. 09).

Ils ont par ailleurs mis en œuvre des pratiques centrées sur l'action. Par exemple, «Alors, le but de l'activité, vous avez cette grille-là qui est à la page 16 de votre journal de bord, c'est de reprendre chacun des cinquante organisateurs graphiques qu'il y a là et de le situer en fonction d'une intention que l'on pourrait avoir. Donc, on peut se dire, si je me fie à la page 16, un organisateur graphique peut servir à définir des thèmes ou à définir un concept. Ça peut servir à énumérer des éléments d'une liste, à faire un inventaire. Ça peut servir à décrire et caractériser. Ça peut servir à comparer, à hiérarchiser, à établir une séquence chronologique, à présenter un processus, une démarche, à déterminer des causes et des effets, des problèmes, des solutions, des arguments, etc. Ça peut juste servir aussi de remue-méninge. Alors, c'est l'activité à laquelle je convie l'enseignant, prenez les cinquante qu'il y a là, mettez-vous en équipe de deux, discutez-en et mettez-les à la bonne place.» (CP109, L 2957, verbatim 30 sept. 2009).

Ils ont posé des questions. Par exemple, «Il y en avait un prof en univers social, prof d'ECR, prof de sciences, prof de math. Et je leur ai demandé : « Vous autres, en français, qu'est-ce que vous faites, c'était au 1er cycle, secondaires I et II seulement, qu'est-ce que vous faites avec vos élèves? C'est quoi les stratégies que vous leur enseignez? » Alors, on en a parlé pendant une journée de temps» (CP109, L 563, verbatim 30 sept. 2009).

Lors de la première rencontre du sous-comité d'univers social et de celle d'ECR, les conseillers pédagogiques ont aussi mis en œuvre différentes stratégies de gestion des ressources matérielles. Celles en lien avec l'apprentissage consistaient principalement en la lecture de textes. Par exemple, «Ben en tout cas, c'est des notes que j'ai prises dans Mme Giasson sur l'enseignement des idées principales. (...) il y a l'auto-observation de l'enseignant. (...). Maintenant, ce n'est pas nécessairement une recette qu'on peut propager à tout le monde, mais c'est certainement un point de départ d'être en auto-observation. La 2e chose, ben l'enseignement de l'idée principale explicite, ben ça fini en bas, comment je procède 1) je trouve le sujet 2) je résume la phrase ou je trouve la phrase, 3) je valide. Pis à la page 7, quand l'idée est implicite, dans une autre procédure là. (...).» (CP109, L 2115, verbatim 30 sept. 2009).

Les stratégies mentionnées pour leur accompagnement des enseignants consistaient plutôt à travailler et à réfléchir à partir d'un texte en compagnie des enseignants. Par exemple, «Ensuite, une fois que ces choses-là étant présentées, je fais travailler les profs, je les mets en action avec deux textes : un sur Montréal et un sur le Caire. Je les ai pris sur le site d'une multinationale.» (CP109, L 2522, verbatim 30 sept. 2009).

Les conseillers, surtout ceux du sous-comité d'ECR, ont interprété les exigences que comporte leur accompagnement en APL. Par exemple, «Et ensuite, juste différents organisateurs graphiques, on met le pied dans les organisateurs graphiques, dans des tableaux comparatifs, juste pour se montrer les différences, les ressemblances (...). Il ne faut pas hésiter je pense à utiliser différentes formes graphiques pour rejoindre toutes sortes de monde.» (CP109, L 2595, verbatim 30 sept. 2009).

Ils ont aussi établi plusieurs objectifs d'accompagnement visant plus particulièrement à favoriser l'appropriation de l'APL chez les enseignants. Par exemple, «(...) la question de stratégies d'autorégulation, de stratégies cognitives, ce sont des questions à se poser. (...). Déjà, dans le cours de toutes les formations auxquelles on les a amenés sur les stratégies cognitives là, on les a amenés récemment sur le type de textes, l'impact que ça a le choix de textes que je leur fais faire. On a déjà parlé de l'intention de lecture du texte. On a déjà fait le lien entre lire des textes pour faire quelque chose. Là, on les amène sur l'intention pédagogique, plus largement, qu'est-ce que tu veux qu'ils apprennent là-dedans? (...) C'est tout ça dans le fond qui est le questionnement dans lequel on veut les amener.» (CP109, L 3524, verbatim 30 sept. 2009).

Au regard des connaissances antérieures, les conseillers pédagogiques du sous-comité d'ECR ont discuté du contenu des textes que l'on retrouve dans différentes disciplines. Par exemple, «Oui beaucoup, beaucoup. Et ce qui n'aide pas non plus quand on fait l'analyse des manuels qui soutiennent les élèves. Tu sais, les manuels sont contraints dans une forme ben précise avec tant de mots et tout. Hey, on a fait l'analyse d'un texte qui se

retrouvait dans un manuel d'univers social de 3e cycle. C'était fou, écoutes en l'espace de 150 mots, ils te résumaient la guerre, la 2e guerre mondiale, pis là-dedans il y avait des alliés, la guerre est en Europe pis ça c'est fini par le bombardement des Américains au Japon. Bon, pis là-dedans tout y était passé.» (CP105, L106, verbatim 15 janv. 10).

Par ailleurs, ces derniers ont planifié quelques stratégies d'accompagnement. Par exemple, «Ben moi, c'est sûr que chez nous, on est plusieurs qui portent intérêt pis qui découvrent. Nous, c'est sûr que ça va être une conversation, une discussion qu'on va avoir autour de la table.» (CP224, L2550, verbatim 15 janv. 10).

Enfin, ils ont mentionné certaines stratégies qui ont été mises en œuvre et qui ont contribué au succès de leur accompagnement. Par exemple, «Le fait d'avoir présenté aussi 4-5 choses différentes, puis que ce n'est pas les mêmes choses qui ont été vécues, le partage a fait que, ah ben la prochaine fois, je vais essayer comme Martine a dit. Ah moi la prochaine fois, je vais faire ce que... Tu vois, le partage a beaucoup aidé à motiver les enseignantes, qui au départ ont essayé quelque chose assez conforme pis pas trop dérangeant, a essayer d'autres choses. Parce que les filles sont venues pis ce sont des filles articulées, qui ont réfléchié aussi, qui sont capables de témoigner qu'est-ce que ça l'a donné. Ça dans un groupe, c'est essentiel d'avoir ces éléments motivants-là.» (CP105, L280, verbatim 15 janv. 2010).

Discussion et conclusion

Le but de ce rapport a consisté à présenter les résultats des troisième et quatrième années du projet de développement professionnel des conseillers pédagogiques de la région de la Montérégie (2008-2009 et 2009-210) et principalement de trois commissions scolaires. Le projet a été réalisé toujours dans le cadre d'une recherche-action réalisée en collaboration entre la chercheuse et les membres du sous-comité de gestion de l'éducation de la Montérégie, plus particulièrement deux coordonnateurs et une directrice adjointe aux services éducatifs.

Les deux objectifs poursuivis entre 2008 et 2010 dans le cadre de cette recherche-action en collaboration ont été : 1) de décrire la situation de développement professionnel mise de l'avant ces deux années, lesquelles ont pris en compte les résultats obtenus les deux premières années du projet (Cartier, Boulanger et Langlais, 2009) et 2) de décrire le processus de développement professionnel et son soutien par les coordonnateurs pédagogiques soutenus par la chercheuse.

Le projet de développement professionnel a été réalisé en reprenant la formule de regroupements variés développée les années précédentes, afin de respecter les rôles et les responsabilités de chacun. Les situations de développement professionnel et le soutien au processus de développement professionnel ont reposé sur le modèle d'autorégulation de l'apprentissage dans des activités complexes (Butler et Cartier, 2004; Cartier et Butler, 2004). Trois groupes de participants ont collaboré à ce projet, comprenant la chercheuse, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques de diverses commissions scolaires de la Montérégie, et ce, dans divers regroupements.

En 2008-2009, les coordonnateurs pédagogiques, soutenus par la chercheuse, avaient la responsabilité d'accompagner les conseillers pédagogiques dans leur développement professionnel sur l'APL. Les regroupements ont été constitués de manière régionale et locale (leur commission scolaire). Lors des rencontres, les participants ont été amenés à prendre connaissance de ce qu'est l'APL, des pratiques pédagogiques favorables ainsi que de l'accompagnement dans ce domaine. Le besoin ressorti à ce moment était d'approfondir les aspects disciplinaires de l'apprentissage par la lecture. De plus, dans ce projet, le regroupement régional était un ajout aux structures d'échange entre commissions scolaires déjà mises en place, soit les sous-comités reliés aux domaines d'apprentissage.

En 2009-2010, il a été convenu que les coordonnateurs pédagogiques poursuivaient leur accompagnement des conseillers dans leur développement professionnel sur l'APL. Cette fois, le regroupement se faisait dans les sous-comités reliés aux domaines d'apprentissage, structure régionale déjà existante. Dans ce contexte, les coordonnateurs ont convenu que ce serait les conseillers de la commission scolaire (CSA), impliqués dans le projet depuis le début, qui allaient animer ces rencontres régionales sur l'APL. Ceci a impliqué que les conseillers de toutes les commissions scolaires de la région ont été informés sur l'APL, sur les pratiques pédagogiques et sur l'accompagnement. Des échanges sur les pratiques et les outils de travail ont été réalisés. Par ailleurs, dans ce contexte, le soutien de la chercheuse a été offert au regroupement des coordonnateurs et aussi à deux commissions scolaires (A et B) pour répondre à des besoins précis.

Les apports de cette recherche-action en collaboration sont importants. Sur le plan empirique, en général, les résultats montrent que la démarche de développement professionnel a respecté le processus d'autorégulation de l'apprentissage des participants en proposant une planification de situations et de soutien qui a respecté les critères identifiés dans les recherches. En effet, la réponse aux deux objectifs qui consistaient à décrire la mise en œuvre des activités de développement professionnel et de documenter le processus à la base de ce développement, permet de constater que les activités ont pris en compte les principales composantes de la situation de développement professionnel, dont les aspects motivant (signifiante) et la pertinence des activités, ainsi que le traitement de connaissances situées. Le soutien, pour sa part, a porté sur divers aspects du processus de développement professionnel, par exemple, les connaissances des participants et leurs stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'accompagnement.

Par ailleurs, les résultats montrent l'ampleur d'un défi à relever pour ceux qui veulent développer l'expertise régionale dans un domaine, ici l'apprentissage par la lecture. En 2008-2009, des conseillers de cinq commissions scolaires étaient engagés dans le projet, mais seulement quatre coordonnateurs ont participé aux rencontres avec la chercheuse et l'un d'entre eux n'a pas tenu de rencontres locales avec ses conseillers pour cause de maladie. L'accompagnement local des conseillers dans ces deux commissions scolaires, condition importante de succès, n'a pas eu lieu. Par ailleurs, la mise en place d'une structure de regroupement régional différente à celles déjà existantes ajoute des déplacements et des frais aux commissions scolaires.

En 2009-2010, pour contrer l'impact de cet ajout de structure de rencontres, le regroupement régional a eu lieu dans les sous-groupes de domaine d'apprentissage déjà existants dans la région. Les défis dans ce contexte ont aussi été nombreux. Les conseillers participants provenaient de neuf commissions scolaires et, pour six d'entre-elles, les coordonnateurs ne participaient pas directement à ce projet. Par ailleurs, certains sous-groupes n'ont pas profité de la présence d'un coordonnateur, ce qui a permis à certains conseillers de contester le choix de traiter de l'APL dans ces rencontres. Dans cet exemple de rencontres régionales, les résultats tendent à montrer que l'ajout de structure régionale semble plus prometteur pour le développement d'un nouveau domaine d'expertise régionale. Le manque d'appui formel par certaines commissions scolaires et leur absence dans le projet peut expliquer en grande partie cet obstacle au développement et au déploiement régional d'expertise.

Quant aux apports pour le milieu scolaire, des conseillers pédagogiques des neuf commissions scolaires de la région ont participé au projet. Le but de ce projet de développer l'expertise régionale sur l'APL est donc atteint à des niveaux variables selon les commissions scolaires. Les conseillers pédagogiques impliqués dans le projet depuis le tout début en 2006 et qui bénéficient du soutien du coordonnateur se sont appropriés suffisamment l'APL et les pratiques pédagogiques pour avoir fait des suivis auprès des enseignants sur ce thème et avoir présenté leur travail et les outils développés à leurs collègues. Quatre ans ont été nécessaires pour arriver à un tel résultat.

Les résultats montrent aussi que certains défis persistent quant à l'approche d'accompagnement des conseillers qui tendent à proposer des « formations » clés en mains aux enseignants et qui 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.

Le but du prochain projet ira en ce sens. Soutenir le développement des conseillers pédagogiques de la compétence à évaluer de manière formative le processus d'APL des élèves dans une activité spécifique dans le but de planifier des activités qui répondent à leurs besoins, afin d'accompagner les enseignants en ce sens.

Références bibliographiques

Brodeur, M. et Cartier, S. (mai 2002). *Développement professionnel chez de futurs orthopédagogues : autorégulation de l'apprentissage en contexte de stage terminal*. Congrès de la société pour l'étude de l'éducation (SCEE), Toronto.

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

Butler, D.L. & Cartier, S.C. (Mai 2004). *Apprendre dans différentes activités complexes : proposition d'un modèle explicatif et d'un outil d'évaluation fondés sur l'autorégulation de l'apprentissage*. Symposium «Learning in varying activities: An explanatory framework and a new evaluation tool founded on a model of self-regulated learning», Congrès de la Société canadienne de l'étude de l'éducation, Winnipeg.

Cartier, S. C. en collaboration avec Tardif, J. (2000). De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture. *Vie pédagogique*, 115 (avril-mai), 44-49.

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 développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé ; deuxième année de recherche-action en collaboration menée à l'école Jules-Verne*. Rapport de recherche remis au Programme de soutien à l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Cartier, S.C. & 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.

Cartier, S., & Théorêt, M. (2001). *Lire pour apprendre : une compétence à maîtriser au secondaire*. Rapport remis au ministère de l'Éducation, Soutien à l'École montréalaise, et aux écoles St-Luc et Évangéline.

Cartier, S. C., Boulanger, A., & Langlais, F. (2009). *Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Rapport remis au Sous-comité de gestion de l'éducation de la Montérégie, 79 pages.

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.
- Fisher, D. , & Ivey, G. (2005). Literacy and language as learning in content area classes: A departure from “every teacher a teacher of reading. *Action in Teacher Education*, 27(2), 3-11.
- Hadwin, A.F., Winne, P.H., Stockley, D. B., Nesbit, J., & Woszczyna, C. (2001). Context moderates students’ self-reports about how they study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 477-487.
- Kremer-Hayon, L., & Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15 (5), 507-522.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire de l'éducation 2ème 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^{ème} 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 (éd.) *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39).