

**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 présenté au

Programme de soutien à l'école montréalaise
du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
dans le cadre de l'Initiative de Recherche Appliquée (IRA)
2007-2008

Sous la direction de :

Sylvie C. Cartier
Université de Montréal

en collaboration avec
Nancy Bouchard
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (2007-2008)

Table des matières

| | |
|---|-----|
| Liste des tableaux | iii |
| Remerciements | iv |
| Équipe de recherche | v |
| 1. Contexte | 1 |
| 2. Objectifs de l'étude | 6 |
| 3. Cadre théorique du développement professionnel | 6 |
| 4. Aspects méthodologiques | 19 |
| 4.1 Participants de l'étude | 19 |
| 4.2 Démarche de recherche | 20 |
| 4.3 Outils de collecte des données | 20 |
| 4.4 Méthodes de compilation des données | 22 |
| 5. Présentation des résultats | 23 |
| 5.1 Environnement de développement professionnel de tous les enseignants | 23 |
| 5.2 Développement professionnel des nouveaux enseignants | 27 |
| 5.2.1 Situation de développement professionnel des nouveaux enseignants | 27 |
| 5.2.2 Processus de développement professionnel des nouveaux enseignants et soutien de l'enseignante ressource | 33 |
| 5.3 Développement professionnel des enseignants expérimentés | 39 |
| 5.3.1 Situation de développement professionnel des enseignants expérimentés | 39 |
| 5.3.2 Processus de développement professionnel des enseignants expérimentés et soutien de l'enseignante ressource | 45 |
| Conclusion | 50 |
| Références | 51 |
| Annexes | |
| Annexe 1 | 56 |
| Annexe 2 | 59 |
| Annexe 3 | 64 |
| Annexe 4 | 67 |
| Annexe 5 | 76 |
| Annexe 6 | 82 |
| Annexe 7 | 85 |

Liste des tableaux

| | | |
|------------|--|----|
| Tableau 1 | Activités d'évaluation et d'intervention auprès des enseignants selon les cinq phases et temps de l'étude | 20 |
| Tableau 2 | Catégories de questions, description et exemple de question dans le journal de bord | 21 |
| Tableau 3 | Caractéristiques de l'environnement de développement professionnel | 24 |
| Tableau 4 | Activité de développement professionnel des nouveaux enseignants | 28 |
| Tableau 5 | Occasions de développement professionnel des nouveaux enseignants et domaines d'apprentissage | 32 |
| Tableau 6 | Processus de développement professionnel des nouveaux enseignants (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) | 34 |
| Tableau 7 | Activité de développement professionnel des enseignants expérimentés | 39 |
| Tableau 8 | Occasions de développement professionnel des enseignants expérimentés et domaines d'apprentissage | 43 |
| Tableau 9 | Processus de développement professionnel des enseignants expérimentés (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) | 46 |
| Tableau 10 | Caractéristiques de l'environnement de développement professionnel (extraits) | 56 |
| Tableau 11 | Activité de développement professionnel des nouveaux enseignants (extraits) | 59 |
| Tableau 12 | Occasions de développement professionnel des nouveaux enseignants et domaines d'apprentissage (extraits) | 64 |
| Tableau 13 | Processus de développement professionnel des nouveaux enseignants (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (extraits) | 67 |
| Tableau 14 | Activité de développement professionnel des enseignants expérimentés (extraits) | 76 |
| Tableau 15 | Occasions de développement professionnel des enseignants expérimentés et domaines d'apprentissage (extraits) | 82 |
| Tableau 16 | Processus de développement professionnel des enseignants expérimentés (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (extraits) | 85 |

Remerciements

Nous souhaitons souligner la collaboration exceptionnelle de l'ensemble des participants à cette étude. À l'école Jules-Verne, nous remercions tous ceux qui ont accepté d'y participer, soit la directrice et les deux directrices adjointes, les enseignants ressources, les enseignants, les orthopédagogues, les élèves ainsi que leurs parents. Leur collaboration a été très précieuse.

Nous tenons également à remercier l'équipe du Programme de soutien à l'école montréalaise qui a accepté de financer ce projet, et de nous donner de la rétroaction sur ce dernier à différents moments de sa réalisation.

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

Équipe de recherche

(En ordre alphabétique)

Julie Arseneault, assistante de recherche 2007-2008, coordonnatrice 2008-2009^a

Nancy Bouchard, co-chercheuse 2006-2008^b

Sylvie C. Cartier, chercheuse principale, professeure^a

Louise Deplanche, assistante de recherche 2007-2008

Isabelle de Sève, coordonnatrice 2007-2008^a

Nathalie Jucker, assistante de recherche 2008-2009^a

Carine Lacasse, assistante de recherche 2008^a

Isabelle Lemire, assistante de recherche 2008-2009^a

Maude Poupard, assistante de recherche 2008^a

Claudine Sauvageau, assistante de recherche 2008

^a Université de Montréal (UdeM).

^b Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI).

1. Contexte¹

Au Québec, les élèves des écoles situées en milieu défavorisé sont plus à risque que d'autres d'éprouver des difficultés scolaires (Bradshaw, 2002; Crosnoe, Mistry & Elder, 2002; Darden, 2003; Pellicano, 1987). Ces difficultés peuvent entraîner des échecs scolaires (Horton & Lovitt, 1994), lesquels peuvent causer le décrochage scolaire (Hrimech, Théorêt, Hardy & Gariépy, 1993). Au Québec, en 2003-2004, 29,3 % des jeunes, avant l'âge de 20 ans, n'avaient pas leur diplôme (MÉQ, 2005). C'est en milieu défavorisé que le taux de décrochage des élèves est le plus élevé (MÉQ, 2002). En 2001, le taux de décrochage scolaire était de 36,6 % pour les écoles situées dans les milieux les plus défavorisés, contrairement à 19,6 % pour celles situées dans les milieux les plus favorisés.

Dans un esprit d'« égalité des chances », forte de l'appui du Programme de soutien à l'école montréalaise (PSÉM), l'école primaire Jules-Verne, située dans un milieu défavorisé de l'Île de Montréal, a mis en place une démarche de développement professionnel pour ses intervenants scolaires. Entre 2003 et 2008, en collaboration avec la direction et l'équipe-école, une enseignante ressource de cette école a guidé les intervenants scolaires dans cette démarche de développement professionnel qui visait à mieux soutenir les élèves dans leur autorégulation de l'apprentissage, et ce, plus spécifiquement lors de l'apprentissage par la lecture (APL).

Cette démarche s'inscrivait à l'intérieur des orientations du Programme de soutien à l'école montréalaise. Son principal objectif était de soutenir la réussite personnelle et la réussite des apprentissages de l'ensemble des élèves issus de milieux défavorisés en tenant compte de leurs caractéristiques, tout en contribuant à la mise en place d'une communauté éducative engagée (PSEM, 2003). Les mesures ciblées par cette étude étaient, principalement, l'intervention adaptée, le développement de la compétence à lire et le développement professionnel de la direction et de l'équipe-école.

¹ Une version abrégée de ce rapport a été remise au Programme de soutien à l'école montréalaise en mars 2009.

En cinq ans, cette école a regroupé autour d'un projet commun l'ensemble des enseignants et des orthopédagogues de deuxième et troisième cycles et plusieurs intervenants scolaires du premier cycle. Elle a par ailleurs réussi à maintenir ce projet commun dans son plan de réussite pendant toutes ces années.

En 2006, trois ans après le début de la mobilisation de cette équipe-école et à la demande de celle-ci, nous avons demandé aux membres du Programme de soutien à l'école montréalaise de soutenir une étude de deux ans qui permettrait de décrire l'intervention développée par les enseignants au fil de ces années, d'en évaluer les effets auprès des élèves et d'ajuster cette intervention selon les besoins des enseignants et le développement des connaissances scientifiques actuelles. C'est dans le cadre des Initiatives de recherche appliquée que la présente étude, d'une durée de deux ans, a été réalisée.

Le choix de réaliser une recherche-action en collaboration s'imposait pour les enseignants qui étaient déjà engagés dans une démarche collective de développement professionnel, guidés par une enseignante ressource.

«In short, although it can take a variety of forms, three steps are common to the action Research model (Dana & Yendol-Silva, 2003). One or more teachers do the following: 1) Identify a question or area of interest 2) Collect relevant data through active experimentation 3) Make changes based on their interpretation of the data » (Tallerico 2005 : 47).

Lors d'une recherche en collaboration, enseignants et chercheurs effectuent un travail de recherche conjoint sur un objet précis (Desgagnés, 1997). Ce rôle d'investigateur convenait bien à cette équipe d'enseignants qui avait fait preuve de *leadership* pédagogique dans leur école. Dans le cas présent, il s'agit d'un projet orienté vers l'action et dans lequel la collaboration se situe entre l'enseignante ressource, les enseignants et la chercheuse.

En 2006-2007, lors de la première année de l'étude, la démarche de développement professionnel des enseignants a été réalisée en cinq temps. Dans un premier temps, le portrait des élèves quant à leur capacité à s'autoréguler en situation de lecture et

d'apprentissage par la lecture a été établi grâce à une rencontre avec les enseignants par niveau, incluant l'orthopédagogue. Lorsque l'intervention auprès des élèves avait déjà été réalisée par les enseignants l'année précédente, le rapport d'évaluation servait à l'analyse de la situation. Par la suite, les enseignants ont reçu un soutien adapté aux besoins de perfectionnement établis lors de l'analyse de la situation (ex. : approfondissement de leurs connaissances sur l'évaluation de compétences). Le but de ces deux actions était de développer chez les enseignants une compréhension commune des visées de l'intervention. Dans un troisième temps, les enseignants, seuls ou en sous-groupes d'intérêt, ont été amenés à réviser la planification des différentes activités réalisées au cours des années antérieures. Cette révision reposait sur l'analyse de la situation présente, les nouvelles connaissances développées, leurs besoins, intérêts et ceux de leurs élèves. Dans un quatrième temps, l'enseignante ressource a assuré le suivi de l'intervention et le soutien aux enseignants pendant la mise en œuvre de l'intervention auprès de leurs élèves, à travers des discussions (dîner, période libre) et des co-animations en classe (ex. : animation de capsules stratégiques, aide aux entrevues individuelles). Elle leur a proposé des pistes de solutions aux problèmes qui ont surgi en classe et les a aidés à ajuster les fiches et les activités, le cas échéant. Enfin, l'enseignante ressource a effectué l'évaluation conjointe de l'intervention par rapport aux objectifs fixés lors de l'analyse de la situation. Au cours d'une rencontre de niveau ou de cycle, les enseignants ont partagé leur vécu et répondu à un questionnaire d'autoévaluation. Cette rencontre a permis de produire ce rapport d'évaluation, ainsi que de réajuster le matériel pédagogique et les activités en vue de réaliser à nouveau l'intervention l'année suivante.

La première année de cette étude a permis de constater que l'intervention développée à l'école Jules-Verne était très utile aux élèves (voir Cartier & Bouchard, 2007). En résumé, cette intervention de soutien à l'apprentissage par la lecture fondée sur l'autorégulation de l'apprentissage, d'une durée de quatre à six semaines, a été réalisée dans le cadre de six situations d'apprentissage différentes aux deuxième et troisième cycles. Ces situations portaient principalement sur le domaine d'apprentissage des langues, le « français langue d'enseignement », dont les compétences ciblées étaient celles de « lire des textes variés », « écrire des textes variés » et « communiquer

oralement » (MÉQ, 2001). Ces situations intégraient aussi d'autres domaines d'apprentissage, tels que les sciences et la technologie, l'univers social et les arts ou prenait en compte un domaine général de formation (ex. communication ou orientation professionnelle). Dans toutes les situations d'apprentissage, les activités réalisées répondaient aux critères de pertinence pour faire lire et apprendre les élèves, à ceux de complexité pour offrir un contexte favorable à l'autorégulation de l'apprentissage et à ceux d'aspect motivant pour soutenir leur engagement et leur persévérance dans une situation donnée. Les occasions d'APL ont été nombreuses pendant cette période. Les élèves ont ainsi eu l'occasion de suivre, à différentes reprises, une démarche de réflexion et d'action sur leurs propres manières de lire et d'apprendre. Enfin, la plupart des textes choisis pour les lectures portaient sur le thème des activités, ce qui permettait aux élèves d'atteindre une bonne partie des objectifs des activités d'apprentissage par la lecture seul.

De manière spécifique à l'autorégulation de l'apprentissage, cette intervention a été structurée en cycles et a permis aux élèves de vivre une situation d'apprentissage leur demandant de fonder leurs actions sur leurs apprentissages passés et de se projeter dans le futur pour contrôler et ajuster leurs stratégies cognitives (ex. : réalisation d'une carte sémantique). Les élèves ont dû aussi réaliser de nombreuses tâches d'apprentissage concrètes et bien découpées, qui devaient être effectuées certains jours de la semaine (ex. : réagir à certains éléments d'information dans le texte). Dans ce contexte, ils ont principalement eu à réfléchir à leurs stratégies cognitives, ils en ont expérimenté de nouvelles qu'ils ont eux-mêmes choisies et ils ont pu constater les conséquences de leur choix sur leur performance (ex. : ils ont consigné les stratégies cognitives mises en œuvre pour faire la tâche, y ont associé les résultats obtenus à la fin de celle-ci et ont évalué leur degré d'atteinte de l'objectif d'apprentissage). Les résultats montrent que deux mois après la réalisation des situations d'apprentissage, les enseignants avaient maintenu certaines pratiques de soutien à l'autorégulation de l'apprentissage des élèves et que ces pratiques étaient plus nombreuses et diversifiées au troisième cycle qu'au deuxième cycle.

En ce qui concerne les effets de cette intervention sur les propos des élèves au regard de leur apprentissage par la lecture, les résultats montrent une amélioration statistiquement significative de leur recours aux stratégies cognitives. Deux mois après la fin de l'intervention, ces améliorations se sont maintenues dans le temps. Ces résultats sont importants, car l'objectif principal de l'intervention est l'autorégulation des stratégies cognitives en lien avec les performances obtenues à une tâche d'apprentissage par la lecture. Toutefois, les élèves ne reconnaissent pas avoir amélioré leur recours aux stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, alors qu'ils ont réalisé de multiples tâches en ce sens.

Les éléments d'information obtenus sur cette intervention mise en œuvre à l'école Jules-Verne en 2006-2007 nous ont permis de décrire les activités réalisées par les élèves et le soutien qui leur a été apporté sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture ainsi que d'en apprécier certains effets positifs. Ces résultats ne permettent toutefois pas de documenter les caractéristiques spécifiques de la démarche de développement professionnel mise en place, ni le vécu des enseignants dans cette démarche.

Forts de ces résultats et dans le but d'amener l'élève à améliorer ses stratégies d'autorégulation de l'apprentissage en plus de ses stratégies cognitives, et ce, dans des situations scolaires variées, il a été convenu d'adapter en ce sens la démarche de développement professionnel vécue par cette équipe lors de la deuxième année de cette recherche-action en collaboration. De plus, en lien avec les avancées scientifiques dans ce domaine, il a été convenu d'ajouter une formation théorique sur l'autorégulation de l'apprentissage. Par ailleurs, à cause de l'intégration de nouveaux enseignants dans l'équipe, il a aussi été décidé d'adapter la démarche de développement professionnel à ce groupe en favorisant l'appropriation des projets d'apprentissage par la lecture déjà mis à l'essai. Enfin, il a été convenu de soutenir les enseignants auprès desquels cette intervention avait déjà été réalisée dans l'élaboration d'interventions sur l'autorégulation de l'apprentissage, mais cette fois dans d'autres situations d'apprentissage que celle de l'apprentissage par la lecture, et ce, dans le but de faciliter le transfert de l'intervention. Le présent rapport de recherche porte sur la situation de développement professionnel

mise en œuvre et sur le vécu des enseignants lors de cette deuxième année de recherche-action en collaboration.

2. Objectifs de l'étude

Les objectifs poursuivis dans cette deuxième étape de l'étude sont les suivants.

- a) Pour les nouveaux enseignants à l'école :
 - décrire l'intervention mise en place pour guider leur développement professionnel sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture.
 - décrire l'expérience de développement professionnel vécue par ces enseignants.
- b) Pour les enseignants qui avaient déjà vécu l'intervention sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès des élèves :
 - décrire l'intervention mise en place pour guider leur développement professionnel sur le transfert de cette intervention dans d'autres situations d'apprentissage.
 - décrire l'expérience de développement professionnel vécue par ces enseignants.
- c) Dégager les critères de développement professionnel de cette démarche d'intervention.

3. Cadre théorique du développement professionnel²

Nous concevons le développement professionnel comme étant « un processus par lequel l'enseignant³ et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel » (Day, 1999 : 4, cité dans Uwamariya & Mukamurera, 2005). Dans le cas présent, le bon exercice professionnel est la mise en œuvre d'une intervention collective sur l'autorégulation de l'apprentissage par

² Cette partie du texte est inspirée, en partie, du cadre théorique de développement professionnel présenté dans le rapport précédent : Cartier, S. C. en coll. avec Boulanger, A. & Langlais, F. (2009). *Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration (2006-2008)*. Rapport remis au Sous-comité de gestion de l'éducation de la Montérégie.

³ Dans le présent cadre de référence, il est question du personnel scolaire, incluant les enseignants, les conseillers pédagogiques et les coordonnateurs pédagogiques.

la lecture des élèves qui prend en compte les dernières avancées scientifiques dans ce domaine.

Dans cette perspective, le développement professionnel est vu comme un processus d'apprentissage individuel et autorégulé, permettant à une personne de réviser ses connaissances scientifiques, ses compétences et ses attitudes dans un domaine en particulier et , dans le cas présent, par rapport au projet pédagogique de son école .

« Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation (1998), les futurs bacheliers doivent s'outiller de façon à pouvoir alimenter leur pratique professionnelle tout au long de leur carrière grâce à ces connaissances issues de la recherche. » (Brodeur, Deaudelin & Bru 2005 : 9).

Par ailleurs, lorsque le projet de développement professionnel choisi est ancré dans le projet pédagogique de l'école, le processus d'apprentissage est collectif. Il vise donc l'amélioration de l'ensemble des intervenants scolaires de l'école.

« En effet, le développement des pratiques collectives ne s'est pas fait de manière indépendante par rapport aux pratiques individuelles d'enseignement qui ont dû évoluer pour s'adapter à ce niveau de prescription supplémentaire que constitue l'équipe pédagogique. » (Marcel, 2005 : 601).

Dans les sections qui suivent, nous présentons les concepts d'« apprentissage autorégulé » et de « contexte de développement professionnel » qui serviront à analyser les volets individuels et collectif du développement professionnel des intervenants scolaires mis de l'avant dans ce cadre théorique.

L'apprentissage autorégulé

Pour favoriser le développement professionnel des intervenants scolaires, plusieurs auteurs proposent le recours à l'autorégulation de l'apprentissage (Brodeur & Cartier, 2002; Butler, 2005; Kremer-Hayon & Tillema, 1999; 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). Elle 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).

Un processus de développement professionnel individuel et autorégulé se réalise sous forme de cycle d'actions, de pensées et d'émotions au service de l'atteinte d'un but professionnel. Ce cycle se réalise comme suit : au début d'un projet de développement professionnel, un apprenant autorégulé interprète les exigences reliées à ce que l'on attend de lui. L'apprenant peut faire cette interprétation grâce aux consignes et aux précisions qui lui sont données sur l'activité à réaliser et aux connaissances qu'il possède sur cette activité. Fort de cette interprétation plus ou moins précise et de sa motivation à la réaliser, l'apprenant se fixe des objectifs personnels. Ensuite, il gère son apprentissage tout au long du projet en mobilisant un ensemble de stratégies d'autorégulation : par exemple, faire un plan au début d'une des activités à réaliser dans le cadre du projet et le réviser pendant celle-ci. Pour effectuer son apprentissage, il utilise des stratégies cognitives. Par exemple, il peut faire des liens entre ce qu'il sait et ce qu'il apprend de nouveau sur les pratiques et utiliser ses nouvelles connaissances dans ses interventions auprès de ses élèves. Ce processus d'apprentissage autorégulé varie selon les particularités de l'environnement dans lequel il est réalisé (Hadwin, & *al.*, 2001, Winne & Perry, 2000; Zimmerman, 2000); c'est pourquoi il importe de bien comprendre les caractéristiques de l'environnement scolaire dans lequel s'insère un projet de développement professionnel.

Le contexte de développement professionnel

Une recension de la littérature scientifique (Cartier & Bouchard, 2008) a permis de dégager trois composantes principales essentielles pour créer un contexte propice au développement professionnel. Ce contexte doit comprendre : a) un environnement scolaire favorable, b) des situations de développement professionnel appropriées et c) des mesures de soutien individuelles et collectives.

L'environnement scolaire favorable

« L'environnement, c'est le contexte physique, social et culturel dans lequel le discours est produit et reçu » (MEQ, 1982, Legendre 1993 : 545). Dans le cas présent, l'environnement du système éducatif correspond aux différentes organisations scolaires :

ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, commission scolaire et école. Un environnement scolaire qui favorise le développement professionnel de son personnel respecte différents critères.

Un premier critère important est celui de la cohérence d'ensemble des messages véhiculés : orientations, principes, prescriptions. Cette cohérence nécessaire doit se trouver entre les connaissances issues de la recherche et les orientations / directives des milieux scolaires (Brodeur, Gosselin, Legault, Deaudelin, Mercier & Vanier 2005; Tallerico 2005) et entre les initiatives ministérielles et institutionnelles et les buts des enseignants (Tallerico 2005). Cette cohérence d'ensemble assure une logique d'action et une concentration des efforts et des ressources, qui donnent une direction claire et soutenue au développement professionnel. Sans cette cohérence, l'engagement des intervenants dans leur développement professionnel serait plus fragile (Cartier, Boulanger & Langlais, 2009).

La prise en compte de la culture de l'organisation scolaire est un deuxième critère sur lequel repose un environnement scolaire propice au développement professionnel (Day, 1999; Tallerico 2005). « *Essentially then, culture is about people in the organizational setting and is characterized by the ways in which values, beliefs, prejudices and behaviour are played out within the micropolitical processes of school life.* » (Day, 1999 : 78). Les valeurs, croyances, préjugés et comportements des individus peuvent plus ou moins soutenir, ou entraver dans certains cas, l'implantation d'un projet de développement professionnel.

Le développement professionnel est « [...] ancré dans les théories socioculturelles, situées, et/ou distribuées de l'apprentissage (Englert et Tarrant, 1995 ; Henry et al., 1999 ; Palincsar et al., 1998 ; Perry et al., 1999). Ces théories définissent la construction de connaissances comme socialement et culturellement située (Barab et Duffy, 2000 ; Brown, Collins et Deguid, 1989). » (Butler, 2005 : 60).

Un troisième critère d'un environnement scolaire favorable est celui de la proximité du *leadership* exercé. Il a été montré que les changements de pratique se produisent plus facilement lorsque le *leadership* est assuré directement dans l'institution où travaille le

personnel scolaire visé : par exemple, un *leadership* exercé par la direction ou les enseignants de l'école (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault & Richer, 2005) et par le coordonnateur pédagogique de la commission scolaire (Cartier, Boulanger & Langlais, 2009).

« Une analyse de la dynamique des équipes-école montre que seules les écoles où un leadership a été exercé par des enseignantes, ou la direction de l'école, ont pu véritablement mettre sur pied un projet d'école ayant influé sur les projets de classe (Deaudelin, Brodeur, Dussault, Richer et Thibodeau, 2004). Dans les autres cas, les projets de classe sont demeurés similaires aux activités avec lesquelles l'enseignante était familière. » (Deaudelin, & al. 2005 : 101).

La concertation dans l'institution quant à l'identification des besoins et des priorités d'action constitue le quatrième critère d'un environnement scolaire favorable au développement professionnel. Cette collaboration se réalise entre les membres de la direction et les enseignants, lesquels choisissent ensemble les actions à mener (Uwamariya & Mukamurera 2005), en cohérence avec les politiques et les programmes ministériels et en fonction des besoins des élèves et des intérêts des enseignants (Cartier & Bouchard, 2009).

« L'implication de l'institution est aussi importante que celle des enseignants en matière de développement professionnel. Elle doit veiller à la mise en place de programmes d'intervention ou de soutien choisis et élaborés en concertation avec les enseignants afin qu'ils portent fruit. » (Uwamariya & Mukamurera 2005 : 149).

Un cinquième critère est celui de la valorisation des initiatives d'amélioration des personnes pendant le temps nécessaire à leur mise en place.

« [...] to focus a building's improvement initiatives, including teachers' pd [...] principals and other school leaders can [...] illuminate and regularly reinforce what your school is striving toward by doing following : developing a framework that integrates improvement efforts, using the framework for communications and decision making, providing structures that keep collective focus on agreed-upon goals» (Tallerico 2005 : 87).

Un sixième critère des projets favorisant le développement professionnel est celui de l'importance attribuée aux aspects individuels et collectifs (Butler, 2005, Cartier, Bouchard & Butler, 2008). Une institution scolaire qui cherche à ajuster les pratiques collectives de ses membres prône l'engagement de tous dans ses projets.

« En effet, le développement des pratiques collectives ne s'est pas fait de manière indépendante par rapport aux pratiques individuelles d'enseignement qui ont dû évoluer pour s'adapter à ce niveau de prescription supplémentaire que constitue l'équipe pédagogique. » (Marcel, 2005 : 601).

« (...) l'importance qu'ils [les conseillers pédagogiques] attribuent au fait de pouvoir s'engager en équipe dans leur commission scolaire pour réaliser une telle démarche, et ce, pendant une période de temps assez longue » (Cartier, Boulanger & Langlais, 2009 : 70).

Par ailleurs, ce critère collectif repose nécessairement sur la prise en compte des besoins individuels des participants. Afin de soutenir chacun des participants dans la réalisation du projet collectif de développement professionnel, il importe de différencier le soutien apporté aux participants selon leurs besoins affectifs, cognitifs et comportementaux (Cartier & Bouchard, 2009). De plus, pour être adéquatement ciblé, ce soutien doit prendre en compte les connaissances qu'ils ont d'eux comme apprenants, du domaine ciblé et de leurs pratiques d'enseignement (Cartier, Boulanger & Langlais, 2009).

Pour les conseillers pédagogiques, « (...) l'importance de faire concorder cette démarche avec leurs objectifs personnels, la compréhension qu'ils ont de leur mandat et la priorité attribuée à ce projet dans la commission scolaire » (Cartier, Boulanger & Langlais, 2009 : 70).

Dans cet environnement scolaire, les caractéristiques des situations qui favorisent le développement professionnel des intervenants scolaires et des pratiques de soutien sont nombreuses.

Les situations favorisant le développement professionnel

Les situations de développement professionnel s'analysent en prenant en compte les activités à réaliser, les occasions de le faire, le matériel pédagogique employé et les domaines d'apprentissage ciblés.

Les activités de développement professionnel se définissent comme l'ensemble des activités et des tâches proposées aux intervenants pour atteindre le but souhaité (adaptation de Cartier, 2007). Afin de favoriser l'apprentissage autorégulé et de soutenir l'intégration des connaissances en contexte de développement professionnel, les activités doivent être complexes, pertinentes et avoir un caractère motivant.

Afin d'être pertinente pour le développement professionnel des intervenants scolaires, une activité doit favoriser l'acquisition de connaissances ainsi que la collaboration entre ces derniers. Dans le cas de l'acquisition de connaissances, les tâches que les participants ont à réaliser doivent leur permettre d'établir des liens entre différentes informations, par exemple, entre les savoirs disciplinaires, les savoirs curriculaires, les savoirs de formation professionnelle et les savoirs d'expérience (Typologie Tardif, Lessard & Lahaye 1991 dans Uwamariya & Mukamurera 2005 :145). Elles doivent aussi leur permettre d'établir des liens entre les savoirs théoriques et la pratique.

« Construction de connaissances et croyances qui sous-tendent la prise de décision in situ. [...] occasions pour réfléchir et pour trouver des liens entre la théorie et la pratique. [...] » (Butler 2005 : 57).

Pour ce qui est de la collaboration, une activité de développement professionnel qui est favorable propose un regroupement des participants qui maximise l'apprentissage. Ce regroupement peut être, entre autres, multidisciplinaire ou unidisciplinaire.

Multidisciplinaire. « [...] L'exigence de cette combinaison de compétences peut fournir une occasion de constituer des équipes multidisciplinaires de formateurs et d'enseignants qui conjugueraient leurs forces respectives pour que la qualité des arguments pratiques s'étende à plusieurs domaines des savoirs enseignants. Fenstermacher (1996). » (Gauthier & Raymond 1998 : 2).

Unidisciplinaire. « [...] facilitated structures for change and forums for teacher dialogue, such as grade-level, departmental, or interdisciplinary teams. » (Morris, Chrispeels, Burke, 2003 : 1).

Selon les objectifs visés et les conditions de travail, le regroupement peut favoriser une participation collective à un projet (Tallerico 2005), des discussions dans des groupes de pairs et des réseaux (Matoba & Sarkar 2006), la coconstruction de stratégies pédagogiques (Butler 2005), la résolution collective de problèmes (Imants 2003), le co-développement professionnel (Vieira Rocha, 2004, dans Uwamariya & Mukamurera 2005) et la création d'une communauté d'apprentissage (Imants 2003). Le regroupement peut aussi inclure ou non des membres externes au groupe (Morris, Chrispeels & Burke, 2003).

Un autre aspect d'une activité favorable au développement professionnel est sa complexité. Cinq critères ont été définis pour établir la complexité d'une telle activité d'apprentissage (Perry, 1998). Tout d'abord, celle-ci offre la possibilité d'utiliser différentes façons de traiter l'information et ainsi de rendre l'apprenant actif (Garet, Porter, Desimone, Birman & Suk Yoon (2001, dans Brodeur & al., 2005) :

« [...] activities that produce many opportunities for active learning, including observation, planning, practicing and presenting. » (Scotchmer, McGrath, & Coder, 2005 : 1).

Les autres critères de complexité d'une activité sont : se dérouler sur plusieurs périodes ou plusieurs jours, poursuivre plusieurs buts, permettre de créer plusieurs produits et comprendre un ensemble d'informations couvrant son sujet.

En ce qui concerne le caractère motivant d'une activité d'apprentissage, dix critères ont été définis (Viau, 2009). En contexte de développement professionnel, sept sont particulièrement importants. On retrouve : 1) le fait que l'activité favorise l'intégration des expériences des participants (Tallerico 2005), 2) l'intégration des différentes activités de développement professionnel entre elles (Brodeur, & al., 2005 ; Tallerico 2005), 3) la présence d'un défi pédagogique (Tallerico, 2005), 4) l'authenticité de l'activité (Bulter, 2005) :

« To motivate teachers, the substance of learning must be related to concerns or problem encountered in their work lives » (Tallerico 2005 : 55-56).

5) la responsabilisation des participants et la possibilité de faire des choix (Tallerico 2005), 6) l'interaction et la collaboration entre eux (Arbaugh 2003) :

« What became clear to me during this study is that, for these teachers, having the opportunity to collaborate with their peers on a regular basis and in a meaningful manner was one of the most useful aspects of study group participation. » (p.158),

7) le caractère interdisciplinaire de l'activité et 8) le temps suffisant pour la réaliser :

« Release time for meetings was an important part of that structure. Would the group have been as "successful" if funds were not available for substitutes? Evidence provided in this study suggests that the answer to that question is a resounding "NO. » (Arbaugh 2003 : 157).

Quant aux occasions de réaliser des activités de développement professionnel, celles-ci devraient être réalisées de préférence sur une base quotidienne ou du moins régulière, s'inscrire dans un certain laps de temps, voire un an et même plus, s'échelonnant ainsi dans le temps.

Base quotidienne ou du moins régulière.

« [...] an activity format that is integrated into the daily work of teachers rather than removed from the context of direct public school teaching, as in traditional workshops. » (Scotchmer, McGrath & Coder 2005 : 1).

« From the influence of the teachers' group, self-reflection and discussion of de classroom feedback [...] Teachers learn throught cooperation in review database of each student in school, planning lessons, participation and observation in others' classrooms and throught daily discussion and communication about teaching improvements. » (Matoba & Sarkar 2006 : 118).

« The term "study group" as used in education is but one of the terms attributed to a group of educators who come together on a regular basis to explore different aspects of education. » (Arbaugh 2003 : 141).

Inscrites dans la durée.

« Parmi les limites, soulignons la durée de la formation continue. Les travaux sur le changement conceptuel (Pintrich, 1999) de même que ceux sur le changement (Savoie-Zajc, 1993 ; Gather Thurler, 2000) suggèrent des études qui s'inscrivent dans la durée. (...) ». (Deaudelin, & al., 2005 : 99).

« Tout d'abord, pour amener des changements significatifs dans le raisonnement et dans les pratiques enseignantes, le processus de reconstruction d'un argument pratique doit se dérouler sur une période assez étendue, possiblement plusieurs mois, voire un an ou plus. » (Gauthier & Raymond 1998 : 29).

Échelonnées dans le temps.

« [...] toutes ces activités de développement professionnel, échelonnées dans le temps, a permis de promouvoir des changements « en profondeur » dans l'enseignement, changements ancrés dans les connaissances théoriques des enseignants, plutôt que dans la maîtrise de routines spécifiques (Gersten et al., 1997 ; Palincsar et al., 1998). » (Butler 2005 : 74).

À notre connaissance, le matériel pédagogique proposé aux enseignants pour leur développement professionnel n'a pas été traité dans les recherches sur ce domaine. Cet aspect mérite donc d'être étudié dans le futur.

Enfin, les domaines d'apprentissage sur lesquels porte le développement professionnel des intervenants scolaires sont, pour leur part, bien étudiés. Nous regroupons les domaines répertoriés en trois grandes catégories : les savoirs, les habiletés de collaboration et de leadership (Deaudelin, & al. 2005; Morris, Chrispeels, Burke, 2003; Zosakiewicz et Rodriguez 2007) et les capacités de traitement de l'information, incluant la métacognition (Matoba & Sarkar, 2006).

Les savoirs sont abordés sous deux angles : ceux que l'on reconnaît aux enseignants, et ceux qu'on leur recommande de développer. Les premiers sont nombreux et classifiés selon différentes typologies (voir Shulman, 1986; Tardif, Lessard & Lahaye, 1991; Cochran-Smith & Lytle, 1999). Par exemple, Tardif, Lessard & Lahaye (1991) traitent de quatre types de savoir : disciplinaire, curriculaire, de formation professionnelle et d'expérience. Les savoirs qu'on recommande aux enseignants de développer sont de différente nature : par exemple, les « savoirs vérifiables » (voir Brodeur, & al., 2005), les savoirs sur la pédagogie et les matières enseignées (Deaudelin, & al., 2005).

Processus de développement professionnel et pratiques de soutien individuelles et collectives

Les pratiques de soutien ciblent l'une ou l'autre des composantes du processus de développement professionnel fondé sur l'autorégulation de l'apprentissage, soit : les connaissances antérieures, les croyances, les valeurs et les conceptions des intervenants, leur motivation et leurs émotions, leur interprétation des exigences de l'activité, les critères de performance, leurs objectifs personnels, leurs stratégies d'autorégulation du développement professionnel (planification, contrôle, ajustement et autoévaluation) et leurs stratégies cognitives. Ces pratiques de soutien peuvent être individuelles et collectives (Cartier, 2007, Tillema, 2005).

Processus de développement professionnel

La description du processus de développement professionnel à partir d'un modèle d'autorégulation de l'apprentissage suppose que l'on prenne en compte les différentes composantes de ce processus lors de l'analyse.

On reconnaît que les connaissances antérieures, les croyances, les valeurs et les conceptions des intervenants jouent un rôle important dans le processus de développement professionnel.

« (...) concepts pour désigner la pensée des enseignants [...], représentations sociales (Garnier et Rouquette, 2000), les croyances (Rokeach, 1986) et les conceptions (Charlier, 1998). » (Deaudelin, & al., 2005 : 82).

« À cet effet, les travaux de Day, Elliot et Kington (2005) ont démontré que ce sont, en premier lieu, les valeurs et les croyances personnelles des enseignants qui façonnent leur engagement. Parmi celles-ci, se retrouvent le maintien de normes professionnelles élevées, la tendance à « travailler fort », la valorisation de l'apprentissage permanent (formation continue) et l'importance de se sentir engagé à la fois intellectuellement et émotionnellement. » (Duchesnes, Savoie-Zajc & St-Germain 2005 : 515).

« Une autre caractéristique semble se dégager des interventions mises à l'essai : il s'agit de la prise en compte des cadres théoriques avec lesquels les futurs enseignants ou les enseignants d'expérience abordent une situation de formation. » (Deaudelin, & al., 2005 : 180).

Sur le plan affectif, deux aspects sont importants : la motivation et les émotions des participants. La motivation est un facteur important du développement professionnel. Trois perceptions déterminent l'engagement et la persévérance d'une personne dans une activité d'apprentissage (Viau, 1994) : la perception de compétence, la perception de la valeur de l'activité et la perception de la contrôlabilité de l'activité.

Les émotions, pour leur part, jouent aussi un rôle important dans le développement professionnel. On peut les définir comme étant des réactions affectives se situant sur un continuum allant des émotions positives (p. ex. : content, détendu, fier) aux émotions négatives (p. ex. : inquiet, stressé).

« Les gratifications de même que le sentiment de satisfaction qui résultent de cette forte implication auprès des autres permettent aux enseignantes consultées, au-delà du contexte professionnel dans lequel ces rétributions s'articulent, de donner un sens à leur vie. » (Duchesnes, Savoie-Zajc & St-Germain 2005 : 512).

En ce qui concerne l'autorégulation de l'apprentissage, plusieurs facteurs sont en cause, dont l'interprétation des exigences de l'activité, la définition des critères de

performance et l'établissement de buts personnels (Cartier, Boulanger et Langlais, 2009).

« (...) *alignment with local standards and other initiatives to change instructional practice, as well as teachers' own professional goals.* » (Scotchmer, McGrath, & Coder, 2005 : 1).

Parmi les stratégies d'autorégulation, on retrouve la planification du développement professionnel, ainsi que sa mise en œuvre, son contrôle et son ajustement.

« (...) (Loucks-Horsley et al., 1998). *After a review of the literature on teacher professional development, these teacher educators argue that the following seven principles represent an improvement (amelioration) in professional development approaches during the past 25 years. Effective professional development experiences (...) 7. continuously assess themselves and make improvements to ensure positive impact on teacher effectiveness, student learning, leadership, and the school community (...)(pp. 36-37)* » (dans Zosakiewicz et Rodrigez 2007 : 399-400).

« *Japanese teachers do a great deal of observing classroom practices and students activities and reflecting on their own thinking, decision making, attitudes and actions. They prepare various alternatives based on their learning journal, reflective papers, ethnography field notes and database of students in school and classroom activities. They always using ethonography and journal notes to think about new and creative perspectives for reaching every student's learning. They review their expectations of students based on what is actually happening in the classroom.* » (Matoba & Sarkar 2006 : 122).

Les stratégies cognitives de développement professionnel sont des stratégies qui permettent de traiter des informations afin de les transformer en nouvelles connaissances.

« *Lieberman (1995) characterized effective professionnal development as that wich is « grounded in inquiry, reflection and participant-driven experimentation, naming the role of teacher-researcher as an appropriate means* » (dans Levin and Roch, 2003 :136). » (Sarkar 2006 : 116).

« *They prepare various alternatives based on their learning journal, reflective papers, ethnography field notes and database of students in school and classroom activities.* » (Matoba & Sarkar 2006 : 122).

Les pratiques de soutien au développement professionnel des intervenants scolaires peuvent être en mode individuel ou collectif. Elles peuvent aussi avoir différentes visées, telles que définir ses besoins et diriger ses propres activités de développement, réviser ses cadres théoriques et ajuster ses pratiques, élaborer un argumentaire pratique, devenir un meilleur apprenant, répondre à des questions ou résoudre des problèmes.

« The essence of this pd model is that teachers define and direct their own learning, [...] teacher first determines a goal or learning objective, then decides upon means of working toward the goal-both completely independently. [...] This model is built on the premise that teachers can be trusted to- and will learn the most when they shape their own pd. » (Tallerico, 2005 : 38).

« (...) on peut fournir de l'information aux enseignants pour soutenir la révision de leurs cadres théoriques, (...) cela doit s'accompagner d'un soutien] afin que les enseignants révisent leurs prises de décision. » (Butler, 2005 : 61-62, 73).

«(...) il semble que la stratégie de formation continue ait eu un effet de modelage, en ce sens qu'elle a amené les enseignantes à mettre sur pied des activités d'enseignement et d'apprentissage tablant sur des modalités similaires à celles que nous avons exploitées » (Deaudelin, & al., 2005 : 99).

Les modalités de soutien des intervenants scolaires sont multiples : leur fournir de l'information nouvelle, modeler certaines de leurs pratiques, les encourager à dialoguer à propos des pratiques et des cadres théoriques, à participer à des communautés d'apprentissage in situ ou en ligne, à observer en classe, les faire participer à une recherche action.

« Le processus d'élaboration de l'argument pratique. (...) Ce processus de dialogue entre l'enseignant et «l'autre» porte dans un premier temps sur l'explicitation des motifs de son action. (...) Le rôle de «l'autre» dans l'explicitation de l'argument pratique de l'enseignant est important. Il est le partenaire dialogique de l'enseignant. Il n'évalue pas l'enseignant mais joue plutôt un rôle de soutien. » (Gauthier & Raymond, 1998 : 28).

« Le processus commence toujours dans la classe. L'enseignant est observé dans son travail (...) «l'autre» lui demande pourquoi il a posé tel geste à tel moment. » (Gauthier & Raymond 1998 : 28).

« (...) also relies on teacher collaboration, but in this instance it relies primarily in pairs and is focused specifically on observations in each other's classrooms. The purpose is to serve as a second set of eyes and ears for one another for subsequent joint discussion and reflection on the instructor's teaching and student's learning. Often this model is referred to as peer coaching or collegial supervision (Sullivan & Glanz, 2002) » (Tallerico, 2005 : 41-42).

« (...) online workshops as a tool for creating professional learning communities. (...) The study revealed that most participants claimed to have benefited emotionally and intellectually from using telecommunications networks for professional development and support. » (Yang & Liu, 2004 : 733).

«Theories of adult learning provide several useful insights about motivational, instructional, and leadership strategies that can be effective with experienced professionals. Five principles (Knowles et al., 1998) most relevant to supporting pd in schools: 1) active engagement learning strategies, 2) relevance to current challenges, 3) integration of experience, 4) learning style variation, 5) choice and self-direction» (Tallerico, 2005 : 55-58).

«In short, although it can take a variety of forms, three steps are common to the action Research model (Dana & Yendol-Silva, 2003). One or more teachers do the following: 1) Identify a question or area of interest 2) Collect relevant data through active experimentation 3) Make changes based on their interpretation of the data» (Tallerico, 2005 : 47).

4. Aspects méthodologiques

Cette étude est descriptive. Dans le contexte où les connaissances sur le vécu des intervenants scolaires dans un projet de développement professionnel sont peu développées, une recherche descriptive dans le milieu naturel des sujets est indiquée. Un protocole de recherche descriptif a été choisi, car il permet de décrire les composantes d'une situation, d'une démarche et d'un groupe de personnes (Gall, Borg et Gall, 1996; Robert, 1988). Onze enseignants ayant déjà vécu cette intervention et cinq nouveaux enseignants ont participé à l'étude.

4.1 Participants de l'étude

Parmi les onze enseignants ayant déjà vécu l'intervention, deux hommes et neuf femmes ont collaboré au projet, dont une orthopédagogue. L'expérience de chacun des participants en milieu scolaire était variable. Trois enseignants avaient de 3 à 5 ans d'expérience en milieu scolaire, trois autres avaient de 6 à 10 ans d'expérience, deux enseignants avaient de 11 à 15 ans, et trois avaient plus de 16 ans.

Les cinq nouveaux enseignants étaient toutes des femmes. Parmi celles-ci, une avait moins de deux ans d'expérience en milieu scolaire, une autre avait entre trois et cinq ans, une entre six et dix ans, et enfin deux avaient entre 11 et 15 ans. Trois enseignantes sur cinq n'avaient aucune formation concernant l'apprentissage par la lecture avant cette recherche.

4.2 Démarche de recherche

La démarche de recherche s'est déroulée en cinq phases et selon cinq temps, de septembre 2007 à juin 2008. Le tableau 1 présente les activités d'évaluation et d'intervention qui ont eu lieu selon ces cinq phases et temps.

Tableau 1. Activités d'évaluation et d'intervention auprès des enseignants selon les cinq phases et temps de l'étude

| Phases et temps de l'étude | Analyse de la situation | Planification Pré-test | Ajustements | Mise en œuvre, contrôle et ajustements | Autoévaluation Post-test |
|--|--|---|---|--|---|
| | Août, septembre 2007 | Octobre 2007 | Octobre 2007 | Novembre 2007 - février 2008 | Mars à juin 2008 |
| Activités d'évaluation et d'intervention | - Portrait de l'école | Analyse des besoins : tous les participants, groupe de discussion (½ journée) | - Ajustement des modalités de développement professionnel et des activités d'évaluation | Planification des interventions: -participants expérimentés, groupe de discussion (½ journée) - nouveaux participants, groupe de discussion (1 journée) | Évaluation finale : tous les participants, groupe de discussion (½ journée) |
| Outils | - Rapports produits depuis 2002 concernant les modalités de soutien au développement professionnel | - Enregistrement audio | | - Enregistrement audio | - Journal de bord |

4.3 Outils de collecte des données

Trois outils ont permis de recueillir les données auprès des enseignants et de l'enseignante ressource.

Journal de bord

Il a fallu tout d'abord que les enseignants décrivent leurs pratiques pédagogiques sur l'autorégulation de l'apprentissage. Ceux-ci ont eu à répondre à des questions regroupées dans deux versions d'un journal de bord. La première version de ce journal portait sur les trois premières tâches à réaliser avec les élèves et était composée de 20 questions. La deuxième version concernait la dernière tâche ainsi que le projet en général et comprenait

21 questions. Six thèmes sont abordés dans les deux versions du journal de bord : la description de la tâche réalisée, l'intention pédagogique de la tâche, les pratiques en lien avec l'explication de la tâche, les pratiques sur les stratégies des élèves et la performance des élèves. Le tableau 2 présente les catégories de questions, leur description et un exemple de question.

Tableau 2. Catégories de questions, description et exemple de question dans le journal de bord

| Thèmes (nombre de questions) | Description | Exemple de question |
|---|--|---|
| Description de la tâche réalisée (5 questions) | La nature et le caractère motivant de la tâche effectuée ainsi que le temps accordé à sa réalisation et à sa correction. | <i>Combien de temps avez-vous accordé à la réalisation de la tâche ?</i> |
| Intention pédagogique (1 question) | L'intention pédagogique de l'enseignant et son atteinte ou sa poursuite au cours de la semaine suivante. | <i>Quelle était votre intention pédagogique (objectifs fixés aux élèves) dans cette tâche ?</i> |
| Intervention en lien avec l'explication de la tâche (3 questions) | Le moment où la tâche a été expliquée et le temps accordé à l'explication. | <i>Quand avez-vous expliqué cette tâche aux élèves ?</i> |
| Intervention sur les stratégies des élèves (9 questions) | Pratiques sur la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement de stratégies cognitives et d'autorégulation. | <i>Quelles stratégies cognitives, en lien avec ces critères, avez-vous revues ou enseignées cette semaine ?</i> |
| Performance de l'élève (2 questions) | L'atteinte ou non des critères de performance et ses causes. | <i>Les critères de performance ont-ils été atteints ?</i> |
| Pratiques de retour sur la performance dans le projet (1 question)* | Description du retour sur la performance et de l'attribution de la cote au bulletin. | <i>Avez-vous fait un retour sur les performances obtenues à chacune des tâches ?</i> |

*Ce thème est abordé dans la deuxième version du journal de bord seulement.

Fiche de planification de l'activité

Une fiche de planification des activités a été remplie par l'enseignante ressource lors de rencontres avec tous les enseignants. Cette fiche comprend deux sections : 1) la description des domaines généraux de formation, des domaines d'apprentissages et des savoirs essentiels touchés par le projet; le modèle d'autorégulation de l'apprentissage (Cartier & Butler, 2004) et la démarche d'apprentissage par projet (Francoeur &

Bellavance, 1995); et 2) la planification de chacun des moments spécifiques de l'intervention. Cette dernière section comprend les aspects suivants : l'intention pédagogique des enseignants; leurs connaissances préalables sur l'intervention, la sélection de pratiques pédagogiques à partir de suggestions ; la description plus précise de chacune des étapes de l'intervention et la description du matériel à utiliser.

Enregistrement audio des rencontres de développement professionnel

Toutes les rencontres de développement professionnel avec les enseignants qui avaient déjà participé au projet d'autorégulation de l'apprentissage et avec ceux qui n'y avaient pas encore participé (rencontres sur le modèle théorique, planification de l'intervention, suivi de la mise en œuvre de l'intervention) ont été enregistrées sur bandes audio.

4.4 Méthodes de compilation des données

Les données obtenues dans les journaux de bord des enseignants, les fiches de planification des activités, les bandes audio des discussions ainsi que le matériel pédagogique utilisé pour les activités ont fait l'objet d'une analyse qualitative, plus spécifiquement d'une analyse thématique de contenu (Huberman et Miles, 2003; Van der Maren, 1996; 2003). Les thèmes retenus pour l'analyse étaient en lien avec le cadre théorique du développement professionnel présenté dans ce rapport.

Les analyses qualitatives de contenu ont été exécutées avec le logiciel QDA Miner à partir d'une liste de codes élaborée selon le cadre théorique développé sur le sujet. Dix pourcent des compilations codées par les assistantes ont fait l'objet de validation de fidélité interjuges. Les écarts de compilation ont été discutés, et des ajustements à la liste de codes ainsi qu'à la compilation elle-même des éléments d'information ont été effectués. Une fois terminé le codage des textes à l'aide de la liste de codes, les fréquences d'apparition de chaque item ont été compilées dans des grilles regroupant tous les aspects du cadre théorique de référence.

5. Présentation des résultats

Les principaux résultats de recherche sont présentés en trois parties : a) l'environnement de développement professionnel dans lequel se trouvaient tous les intervenants scolaires, b) le développement professionnel des nouveaux enseignants au regard de l'intervention sur l'apprentissage par la lecture, c) le développement professionnel des enseignants expérimentés au regard du transfert de leurs pratiques dans d'autres situations d'apprentissage.

5.1 Environnement de développement professionnel de tous les enseignants

L'environnement de développement professionnel correspond aux organisations scolaires (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de soutien à l'école montréalaise, commission scolaire de la Pointe-de-l'Île et école Jules-Verne⁴) dans lesquelles se réalise le développement professionnel. L'analyse est effectuée à partir des critères présentés dans le cadre théorique du présent rapport (ex. : culture scolaire, cohérence d'ensemble des actions). Les résultats sont présentés dans le tableau 3 (voir ci-dessous). Leur analyse met en lumière les principaux constats suivants.

⁴ Documents consultés : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006, 2007, 2008), Programme de soutien à l'école montréalaise (2007), Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (1999, 2006) et École Jules-Verne (2007).

Tableau 3. Caractéristiques de l'environnement de développement professionnel⁵

| Caractéristiques de l'environnement | Caractéristiques spécifiques | MELS | PSEM | CSPI | ÉCOLE | TOTAL |
|---|---|------|----------------|------|-------|-------|
| Favorise le développement professionnel; axé sur le processus d'apprentissage | Prend en compte ses expériences pratiques personnelles pour développer des savoirs | 0 | 1 ¹ | 0 | 0 | 1 |
| | Se réalise à travers un engagement actif de l'enseignant | 3 | 2 | 0 | 1 | 6 |
| | Se réalise par la prise en charge de son développement | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | Peut contribuer à amener de la nouveauté, aussi bien dans le système scolaire que dans ses propres pratiques d'enseignement | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | Se réalise à travers de nombreux buts et activités d'apprentissage (apporter des solutions, concevoir de nouvelles pratiques, apporter une nouvelle compréhension de l'autorégulation de l'apprentissage) | 1 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| | Se réalise à travers un engagement volontaire | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Favorise le développement professionnel; axé sur la recherche et la réflexion | Se réalise à travers une formation par la recherche | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Se réalise à travers une expérience d'enseignant-chercheur | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Se réalise à travers une expérience de recherche encadrée par des chercheurs | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| | Se réalise à travers une recherche en collaboration | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| | Se réalise à travers le transfert de connaissances | 1 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| Cohérence | Montre de la cohérence entre les connaissances issues de la recherche et les décisions provenant des milieux scolaires et ministériels | 0 | 1 | 1 | 10 | 12 |
| | Montre de la cohérence entre le contenu de la formation et les priorités à mettre en place pour aider les élèves | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | Montre de la cohérence entre les priorités qui guident les communications des dirigeants et les prises de décisions | 6 | 7 | 0 | 6 | 19 |

¹ Ce chiffre représente la fréquence des extraits sur ce sujet trouvés dans les textes.

⁵ Le tableau 2 présente l'analyse des documents consultés au regard de l'environnement de développement professionnel.

Tableau 3. Caractéristiques de l'environnement de développement professionnel (suite)

| Caractéristiques de l'environnement | Caractéristiques spécifiques | MELS | PSEM | CSPI | ÉCOLE | TOTAL |
|---|--|---------------------|------|------|-------|-------|
| Concertation : établit les priorités | Connaissances issues de la recherche | 2 ¹ | 2 | 0 | 1 | 5 |
| | Connaissances issues de la pratique | 1 | | 0 | 0 | |
| | Décisions institutionnelles | 68 | 36 | 5 | 6 | 115 |
| | Projet de développement professionnel | 31 | 0 | 0 | 5 | 36 |
| | Besoins des élèves | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Concertation : assure le maintien des priorités | Besoins des enseignants | 0 | 1 | 0 | 3 | 4 |
| | Mise en place de réunions entre intervenants scolaires | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Mise en place d'assemblées de participants de l'école | 0 | 0 | 0 | 24 | 24 |
| | Structure permettant de garder le cap sur les buts établis en concertation | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 |
| | Présentations à la commission scolaire | 0 | 0 | 0 | 34 | 34 |
| | Rencontres avec des membres du public, au besoin | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Rapports aux organismes concernés ou aux gouvernements | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 |
| | Communications aux parents | 0 | 0 | 0 | 8 | 8 |
| | Communiqués de presse aux journaux | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | <i>Leadership</i> | Imposé, obligatoire | 14 | 33 | | 10 |
| Valorisation des initiatives d'amélioration | Cadre de travail intégrant les efforts d'amélioration | 0 | 3 | 0 | 8 | 11 |
| | Cadre de travail utilisé pour communiquer et prendre des décisions | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 |

¹ Ce chiffre représente la fréquence des extraits sur ce sujet trouvés dans les textes.

Les intervenants ont dû adhérer aux priorités d'intervention du ministère et de la commission scolaire tout en établissant des buts collectifs, en concertation avec les membres de l'équipe-école.

Les priorités d'intervention mises de l'avant dans les textes provenaient principalement des *décisions* et des *prescriptions* du MELs, du PSÉM et de la CSPI. L'équipe-école a repris ces priorités et les a intégrées dans des *buts collectifs établis en concertation*. Les documents de l'école et du PSÉM insistaient sur la concertation-école quant à la prise en compte des besoins des enseignants et au développement d'un réseau visant à intégrer leurs efforts d'amélioration. L'école insistait sur l'importance d'utiliser un réseau pour communiquer et prendre des décisions. Il convient de souligner qu'aucun des textes ne traitait de l'aspect volontaire de l'engagement de l'enseignant dans son développement professionnel.

« En concertation, l'équipe-école avait à choisir, parmi les moyens inscrits au plan de réussite, ceux à poursuivre ou à mettre en place en priorité cette année » (enseignante 19, journal de bord, 2007)⁶.

La cohérence entre les priorités ministérielles, celles de la commission scolaire et le maintien de l'intervention à l'école a été essentielle et a demandé le déploiement de grands efforts, notamment de la part de l'enseignante ressource.

L'analyse des documents du MELs, du PSÉM et de l'école montre le souci de cohérence qui existe entre les priorités qui guident les communications des dirigeants et les prises de décisions. Seule l'équipe-école traite de l'importance des mesures à mettre en place pour maintenir ces priorités et ces changements, et ce, en proposant, entre autres, de constituer des assemblées de participants de l'école et de présenter le projet à la commission scolaire. Par ailleurs, l'école traite de l'importance de mettre en place une structure permettant aux enseignants de maintenir le cap sur les buts établis en concertation.

« Les modalités de fonctionnement du comité stratégique français : une rencontre mensuelle de 16 h à 17h30 » (document Comité stratégique français - établir les priorités du comité, 25 septembre 2007).

⁶ Tous les exemples présentés sont des extraits de différents documents analysés : documents officiels, questionnaires, transcriptions de verbatim, journaux de bord, etc. (voir annexe 1 pour d'autres exemples).

L'intervention sur le développement professionnel avait comme fondement les connaissances issues de la recherche et a été réalisée à travers la participation de tous les intervenants à une recherche-action.

L'environnement de développement professionnel est basé sur le processus d'apprentissage, lequel se réalise à travers un engagement actif des intervenants scolaires, et ce, dans une recherche en collaboration. De plus, l'importance du lien de cohérence entre les connaissances issues de la recherche et les décisions provenant des milieux scolaires et ministériels a été mise en évidence.

« Une fois de plus, il est écrit dans les résultats de recherches sur les écoles performantes en milieu défavorisé que : la direction exerce un leadership pédagogique et administratif. Cependant, on y observe que le rôle des directions vis-à-vis de la pédagogie, de l'apprentissage, du climat de l'école est primordial » (PSÉM, 2007 : 4).

5.2 Développement professionnel des nouveaux enseignants

Les principaux constats tirés sur le développement professionnel des nouveaux enseignants au regard de l'intervention sur l'apprentissage par la lecture seront exposés en deux parties : a) la situation mise en place pour favoriser leur développement professionnel et b) le soutien apporté au processus de développement par l'enseignante ressource.

5.2.1 Situation de développement professionnel des nouveaux enseignants

L'analyse de la situation de développement professionnel comporte trois volets : l'activité de développement professionnel, les occasions de se développer au plan professionnel et les domaines d'apprentissage ciblés. Le tableau 4 présente les résultats obtenus à l'analyse de l'activité de développement vécue par les nouveaux enseignants lors du projet de développement professionnel sur l'apprentissage par la lecture selon trois composantes : sa pertinence pour l'apprentissage, sa complexité pour favoriser l'autorégulation de l'apprentissage de l'élève et son caractère motivant pour soutenir l'engagement de l'enseignant dans sa réalisation.

Tableau 4 Activité de développement professionnel des nouveaux enseignants

| Composantes | Critères | Aspects | F |
|-------------|---|---|----------------|
| Pertinence | Favorise l'acquisition de connaissances | Faire des liens entre différents éléments d'information | 1 ¹ |
| | | Faire des liens entre les connaissances théoriques et les connaissances pratiques | 1 |
| | | Faire des liens entre ces éléments d'information et les connaissances antérieures | 1 |
| | Favorise la réalisation de l'activité de manière collective | Interdépendance faible | 1 |
| | | Interdépendance élevée | 0 |
| | | Regroupements multidisciplinaires | 1 |
| | | Regroupements unidisciplinaires | 4 |
| | | Regroupements hétérogènes | 3 |
| | | Regroupements homogènes | 6 |
| | | Lien entre les buts de chacun des membres de l'établissement | 0 |
| | | Initiatives personnelles | 1 |
| Complexité | Laps de temps | Nombre de mois pendant lesquels l'activité s'est déroulée | 1 |
| | Périodes de rencontre | Nombre de périodes qui ont été prises pour réaliser l'activité | 6 |
| | Façons de traiter l'information | Les tâches ont demandé d'analyser | 5 |
| | | Les tâches ont demandé d'observer | 1 |
| | | Les tâches ont demandé de planifier | 5 |
| | | Les tâches ont demandé d'expérimenter | 1 |
| | | Les tâches ont demandé de présenter (communiquer) | 0 |
| | Buts poursuivis | Apporter des solutions aux problèmes | 1 |
| | | Transférer ses pratiques | 0 |
| | | Concevoir de nouvelles pratiques | 0 |
| | | Consolider, améliorer ses pratiques | 3 |
| | | Apporter une nouvelle compréhension de l'autorégulation de l'apprentissage | 3 |
| | Produits réalisés | Toute production concrète liée à une tâche | 6 |
| | Couverture complète du sujet ciblé | Sujet principal de cette activité | 1 |
| | | Parties d'information traitées en lien avec ce sujet | 3 |

¹Ce chiffre représente la fréquence des extraits sur ce sujet trouvés dans les données disponibles.

Tableau 4. Activité de développement professionnel des nouveaux enseignants (suite)

| Composantes | Critères | Aspects | F |
|-----------------------|--|---|-----------------|
| Caractère motivant | Signifiante | En lien avec les intérêts et préoccupations des enseignants | 19 ¹ |
| | | Réponses et considérations de l'intervenant | 44 |
| | Variété des tâches et intégration aux autres activités | Variété des tâches | 12 |
| | | Intégration aux autres activités de DP | 1 |
| | Défi | Défi pour l'enseignant | 2 |
| | Authenticité | Production finale en lien avec la réalité de l'enseignement | 3 |
| | Engagement cognitif | Demande un effort cognitif | 8 |
| | Choix | Possibilité de choix | 5 |
| | Interaction et collaboration | Interaction et collaboration | 2 |
| | Caractère interdisciplinaire | Différentes disciplines | 2 |
| | Consignes claires | Consignes de l'activité | 3 |
| | Période de temps suffisante | Temps prévu pour réaliser l'activité | 5 |

¹ Ce chiffre représente la fréquence des extraits sur ce sujet trouvés dans les données disponibles.

Sur le plan de l'acquisition de connaissances, cette activité permettait de faire quelques liens, mais elle visait surtout la collaboration entre les enseignants, et ce, principalement dans des regroupements homogènes.

L'activité de développement professionnel des nouveaux enseignants était complexe, ce qui favorisait chez eux un apprentissage autorégulé.

Elle avait aussi un caractère motivant, qui favorisait leur engagement et leur persévérance dans le projet.

En ce qui a trait à la pertinence, l'activité leur demandait d'acquérir des connaissances en établissant des liens entre les éléments d'information présentés ainsi qu'entre ces derniers et leurs connaissances sur le sujet. Sur le plan de la collaboration, les groupes qui se réunissaient lors des rencontres étaient principalement unidisciplinaires et homogènes.

« Rencontre les nouvelles enseignantes de 2^e année du 2^e cycle afin de leur expliquer plus en détail ce qu'implique leur participation à l'IRA cette année » (enseignante 19, journal de bord, ligne 96)⁷.

L'activité réalisée par les enseignants était suffisamment complexe pour leur permettre d'autoréguler leur développement professionnel. Les enseignants ont eu à réaliser des productions concrètes orientées vers l'analyse et la planification d'interventions. L'activité leur demandait aussi de traiter l'information de différentes façons (analyser, planifier, observer), et de réaliser des productions concrètes liées à une tâche. Elle était réalisée sur plusieurs périodes de temps. En voici un exemple :

« Réalisation d'une planification détaillée par activité à l'aide des feuilles de planification détaillées pour l'amorce » (enseignante 19, plan de travail, ligne 11).

L'analyse de l'activité montre aussi qu'elle a répondu aux critères de motivation. Plusieurs critères d'une activité pouvant soutenir la motivation des apprenants ont été pris en compte dans cette activité. D'abord, sur le plan de la signifiante, l'enseignante ressource s'est assurée régulièrement que les enseignants comprenaient bien l'activité en tenant compte de leurs préoccupations et de leurs questions. L'exemple qui suit illustre une des préoccupations des enseignants :

⁷ Tous les exemples présentés sont des extraits tirés des différents documents analysés : questionnaires, transcriptions de verbatim, journaux de bord, etc. (voir annexe 2 pour d'autres exemples).

« En tout cas, c'est ce que j'ai vu. Je ne te dis pas que c'était comme ça pour tous les élèves, on s'entend qu'il y en avait 54, mais pour une majorité j'ai vu cette évolution-là. C'est sûr que pour ça, j'ai hâte de voir la tâche 4 pour l'auto-évaluation, quitte à dire que j'ai vraiment eu de la misère, surtout qu'elle va être un peu différente » (enseignante 22, récit de pratiques, ligne 41).

De plus, des tâches variées exigeant d'eux un effort cognitif leur ont été proposées. Un temps nécessaire à leur réalisation a été planifié dans l'activité. Voici des exemples de tâches :

Activité d'une journée complète *« analyser et mieux planifier les situations d'apprentissage proposées aux élèves »* (enseignante 19, plan de travail, ligne 12).

Activité *« Autoévaluation de la formation »* (enseignante 19, plan de travail, ligne 215).

Le tableau 5 qui suit présente les résultats obtenus sur les occasions de développement professionnel offertes, les domaines d'apprentissage visés et le type de leadership assumé par l'enseignante ressource. Cela complète l'analyse de la situation de développement professionnel vécue par les enseignants lors du projet sur l'apprentissage par la lecture.

Le développement professionnel des nouveaux enseignants dans ce projet a demandé un investissement important en temps.

Ce projet visait, d'une part, à leur faire comprendre le processus d'apprentissage par la lecture de l'élève et de l'intervention elle-même, et d'autre part, à leur permettre d'établir des liens de cohérence entre les connaissances issues de la recherche et les demandes des milieux scolaires et ministériels.

Le leadership exercé par l'enseignante ressource a porté sur la réponse aux besoins des enseignants et sur la mise en place d'un réseau leur servant à communiquer, à prendre des décisions en concertation et à garder le cap sur ces décisions.

Les occasions de développement professionnel ont été nombreuses et ont demandé un investissement important en temps de la part des enseignants. Les enseignants se sont rencontrés fréquemment, et ce, pendant un nombre important d'heures.

« Temps alloué à l'intervention sur le développement professionnel : 3h/Formation théorique, 8h¼/Planification, 1h/Accompagnement, 6 rencontres informelles (3h/temps libéré) » (enseignante 19, journal de bord, ligne 74).⁸

⁸ Tous les exemples présentés sont des extraits tirés des différents documents analysés : questionnaires, transcriptions de verbatim, journaux de bord, etc. (voir annexe 3).

Tableau 5. Occasions de développement professionnel des nouveaux enseignants et domaines d'apprentissage

| Composantes | Critères | Aspects | F |
|-----------------------------|---|--|----------------|
| Occasions | Fréquence | Nombre de rencontres/mois | 5 ¹ |
| | | Tâches à faire en dehors des rencontres | 1 |
| | Durée | Durée complète de l'activité en mois | 5 |
| | | Durée des tâches par semaine/mois | 5 |
| | Temps alloué à l'intervention | Nombre d'heures selon le type de rencontre | 5 |
| | Régularité de la formation | | 0 |
| | Budget | Suppléance, compensation de temps | 5 |
| Domaines d'apprentissage | Connaissances situées | Socialement, culturellement | 0 |
| | Information sur le modèle de référence | Information sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage | 33 |
| | | Information sur l'intervention : précisions sur la situation et le soutien | 29 |
| | Cohérence entre les sources d'information | Connaissances issues de la recherche et des milieux scolaires et ministériels | 1 |
| Leadership de l'intervenant | Prescription (obligation administrative) | Imposé, obligatoire | 1 |
| | Concertation | Besoins des enseignants | 5 |
| | | Développement d'un réseau intégrant les efforts d'amélioration des enseignants | 1 |
| | | Utilisation de ce réseau pour communiquer et prendre des décisions | 3 |
| | | Mise en place d'une structure permettant aux enseignants de garder le cap sur les buts établis en concertation | 3 |
| | | Respect des opinions individuelles | 1 |

¹Ce chiffre représente la fréquence des extraits sur ce sujet trouvés dans les données disponibles.

Sur le plan des apprentissages, le développement professionnel des nouveaux enseignants visait à leur permettre d'établir des liens de cohérence entre les connaissances issues de la recherche et les demandes des milieux scolaires et ministériels. Le développement professionnel consistait aussi à leur faire comprendre du processus d'apprentissage par la lecture de l'élève et celui de l'intervention.

« On avait beaucoup regardé le tableau pour dire si mon activité est pertinente. Je veux faire lire les élèves, est ce que mon activité amène vraiment l'élève à lire ou il peut se débrouiller en allant repérer visuellement, simplement, sans lire sans comprendre le texte? Par exemple, de quelle couleur sont les souliers de Joseph? Ce n'est pas nécessairement une tâche de lecture parce que l'élève rapide va être capable de lire 'couleur', il va aller chercher visuellement, rouge, bleu, jaune. Il va chercher les couleurs. Donc, on avait parlé, peut-être moins en profondeur, je pense qu'on avait davantage regardé le caractère motivant » (enseignante 19, rencontre de groupe, 12 déc. 07, ligne 102).

Quant au leadership exercé par l'enseignante ressource, il a porté sur la réponse aux besoins des enseignants. Par ailleurs, elle a cherché à mettre en place un réseau leur permettant de communiquer, de prendre des décisions et de garder le cap sur les buts établis en concertation.

Exemple de besoin des enseignants : « Ils pourront ainsi être autonomes lorsqu'ils voudront vivre à nouveau les projets avec leurs élèves. De plus, cela leur permettra d'ajuster les fiches au besoin. » (enseignante 19, journal, ligne 6).

Exemple de but établi en concertation : « Assemblée générale sur l'organisation de la mise en œuvre des moyens inscrits au plan de réussite priorités lors de l'assemblée générale du 27 août. » (enseignante 19, journal, ligne 125).

5.2.2 Processus de développement professionnel des nouveaux enseignants et soutien de l'enseignante ressource

Les différents constats sur le processus de développement professionnel vécu par les nouveaux enseignants et le soutien apporté par l'enseignante ressource au regard de l'apprentissage par la lecture ont été analysés selon les composantes suivantes : les connaissances antérieures, la motivation, les émotions, l'interprétation des exigences de la situation, les critères de réussite, les objectifs poursuivis, les stratégies de planification, de mise en œuvre, de contrôle, d'ajustement, d'auto-évaluation du développement professionnel (voir tableau 6). Pour chacune de ces composantes, deux analyses différenciées ont été réalisées : a) dans le cas où ils apprennent sur l'apprentissage par la lecture (apprentissage), et b) dans celui où ils interviennent en classe (intervention).

Tableau 6. Processus de développement professionnel des nouveaux enseignants (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER)

| Composantes | Aspects | Participants | Apprentissage | Intervention |
|--|--|--------------|----------------|--------------|
| Connaissances antérieures | APL ou autorégulation en général | ER | 7 ¹ | 2 |
| | | Es | 6 | 23 |
| | Processus d'APL | ER | 9 | 0 |
| | | Es | 72 | 0 |
| | Situation d'APL | ER | 4 | 0 |
| | | Es | 25 | 0 |
| | Pratiques de soutien à l'APL | ER | 2 | 0 |
| | | Es | 5 | 0 |
| | Propre processus d'apprentissage | ER | 0 | 0 |
| | | Es | 0 | 0 |
| Autre | ER | 3 | 0 | |
| | Es | 6 | 0 | |
| Motivation | Perception de compétence | ER | 9 | 9 |
| | | Es | 0 | 9 |
| | Perception de contrôlabilité | ER | 6 | 30 |
| | | Es | 2 | 9 |
| | Perception de la valeur de l'act. d'appr./inter. | ER | 8 | 30 |
| | | Es | 1 | 25 |
| Autre | | 2 | 2 | |
| Émotions | | ER | 3 | 9 |
| | | Es | 2 | 22 |
| | | autre | 3 | 1 |
| Interprétation des exigences de l'activité | | ER | 3 ¹ | 7 |
| | | Es | 0 | 4 |
| Critères de performance | | ER | 1 | 4 |
| | | Es | 0 | 2 |
| Objectifs personnels | | ER | 3 | 18 |
| | | Es | 5 | 24 |

¹Ce chiffre représente la fréquence des extraits sur ce sujet trouvés dans les données disponibles.

Tableau 6. Processus de développement professionnel des nouveaux enseignants (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (suite)

| Composantes | Aspects | Participants | Apprentissage | Intervention |
|--|--|--------------|----------------|--------------|
| Stratégies de planification | Stratégies cognitives /stratégies d'intervention | ER | 0 ¹ | 9 |
| | | ER | 2 | 92 |
| | Stratégies de gestion des ressources | Es | 0 | 40 |
| | | ER | 15 | 37 |
| | Stratégies d'auto-motivation | Es | 0 | 30 |
| | | ER | 0 | 1 |
| Stratégies de mise en œuvre | Stratégies cognitives /stratégies d'intervention | ER | 5 | 9 |
| | | Es | 80 | 15 |
| | Stratégies de gestion des ressources | ER | 38 | 4 |
| | | Es | 8 | 0 |
| | Stratégies d'auto-motivation | ER | 0 | 0 |
| | | Es | 0 | 0 |
| Stratégies de contrôle et d'ajustement | Interprétation des exigences de l'activité | ER | 0 | 0 |
| | | Es | 0 | 0 |
| | Objectif personnel | ER | 0 | 0 |
| | | Es | 0 | 0 |
| | Intervention | ER | 0 | 6 |
| | | Es | 0 | 9 |
| | Stratégies de gestion des ressources | ER | 0 | 0 |
| | | Es | 0 | 0 |
| Stratégies d'auto-motivation | ER | 0 | 0 | |
| | Es | 0 | 0 | |
| Stratégies de d'auto-évaluation | Interprétation des exigences de l'activité | ER | 0 | 0 |
| | | Es | 0 | 7 |
| | Objectif personnel | ER | 0 | 0 |
| | | Es | 0 | 0 |
| | Intervention | ER | 0 | 0 |
| | | Es | 0 | 11 |
| | Stratégies de gestion des ressources | ER | 0 | 0 |
| | | Es | 0 | 0 |
| Stratégies d'auto-motivation | ER | 0 | 0 | |
| | Es | 0 | 0 | |

¹ Ce chiffre représente la fréquence des extraits sur ce sujet trouvés dans les données disponibles.

Au regard de leur propre processus d'apprentissage, le soutien de l'enseignante ressource a porté sur l'apprentissage par la lecture des enseignants et sur leur planification et leur utilisation des ressources pour apprendre dans ce domaine.

En ce qui concerne l'intervention sur l'apprentissage par la lecture, le soutien offert aux enseignants a été important. Il a porté sur leurs connaissances antérieures sur l'autorégulation de l'apprentissage, sur leur engagement dans l'intervention et sur leur planification et leur mise en œuvre de l'intervention.

Ce soutien a été principalement apporté à travers des explications, des discussions, des questionnements et le recours au facilitateur procédural (grille de planification).

Le soutien offert aux enseignants quant aux connaissances antérieures sur l'autorégulation de l'apprentissage a été important : le processus général et spécifique, les situations et pratiques de soutien de même que leurs interventions générales dans ce domaine.

« Les élèves aiment ça! En 4^e, ce que j'ai pu voir, c'est qu'ils aimaient ça. Ils se pensaient grand de faire ça » (enseignante 29, rencontre de groupe, 07 déc. 07, ligne 337).⁹

« Mais dans le fond, il y a beaucoup, je le vois aussi en bas dans le processus, mais c'est le caractère motivant, de partir d'un sujet qui les intéresse, aussi, de la pertinence. Il faut d'abord que ça parte de là pour les accrocher, surtout dans notre milieu » (enseignante 19, rencontre de groupe, 12 déc. 07, ligne 90).

L'enseignante ressource a soutenu les enseignants en leur expliquant le processus d'apprentissage de l'apprentissage par la lecture : la motivation et les émotions, de même que l'interprétation des exigences de l'intervention, les critères de performance et les objectifs personnels.

Exemple de soutien sur la perception de compétence *« Puis, ça nous aide à deux choses. Ça nous aide premièrement au niveau de la motivation, c'est énorme parce qu'on se dit : « Ah, tu vois, ça je faisais ça, mais je n'avais pas les mots ou le pouvoir de le nommer. » Aussi, ça nous amène à être beaucoup moins démotivés dans le sens où je ne pars pas de zéro »* (enseignante 19, rencontre de groupe, 27 nov. 07, ligne 258).

⁹ Tous les exemples présentés sont des extraits tirés des différents documents analysés : questionnaires, transcriptions de verbatim, journaux de bord, etc. (voir annexe 4).

À travers un dialogue pédagogique, l'enseignante ressource a guidé le recours aux stratégies de planification et de mise en œuvre des ressources pour apprendre sur l'apprentissage par la lecture. Les propos des enseignants sur la mise en œuvre de leurs stratégies pour apprendre sur l'apprentissage par la lecture ont été nombreux.

« À la page 74, on a notre tableau synthèse qui lui, vraiment, nous indique les critères d'une situation d'apprentissage par la lecture » (enseignante 19, rencontre de groupe, 27 nov. 07, ligne 301).

« On pourrait faire l'échéancier aussi pour voir à quel moment vous avez besoin de moi, peut-être pas, ça dépend » (enseignante 19, rencontre de groupe, 7 déc. 07, ligne 769).

« je vais utiliser les compétences de Nancy lorsque j'aurai des questions (exemples : théorie, suivi, évaluation, retours...) » (enseignante 29, questionnaire, 7 déc. 07, ligne 364).

« Puis, on présente le texte juste après? Peu importe le texte? On leur demande de choisir le type de tableau où ils veulent prendre leurs données avant même qu'ils aient une idée sur le sujet de la lecture ? » (enseignant non identifié, rencontre de groupe, 12 déc. 07, ligne 1713).

Le soutien par le dialogue et le questionnement offert par l'enseignante ressource aux enseignants pour leur permettre de s'exprimer au sujet de leur intervention sur l'apprentissage par la lecture a été important. Il a porté sur leur motivation et leurs émotions par rapport à l'intervention de même que sur leur interprétation de ses exigences, les critères de performance de l'intervention et leurs objectifs personnels.

Perception de compétence. *« Je trouve ça intéressant, tu as déjà, tantôt, nommé une piste de solution dans ton objectif personnel qui était directement liée aux problèmes »* (enseignante 19, rencontre de groupe, 12 déc. 07, ligne 312).

Perception de la valeur de l'intervention.. *« Ce que l'on essaie de se donner, parce que je connais vos réalités, puis pourquoi les enseignants en sont venus à faire beaucoup les projets, c'est qu'on s'est donné des moyens aussi économiques pour tenir compte de ça, sans se donner une surcharge de tâche incroyable. Donc, ça peut être quelque chose d'intéressant »* (enseignante 19, rencontre de groupe, 27 nov. 07, ligne 449).

Perception de la contrôlabilité. *« Que prévoyez-vous faire pour y arriver et que puis-je faire pour vous aider ? Je pense qu'on peut se le dire rapidement, c'est vraiment de se dire : « Est-ce que vous avez l'intention... » On a ces objectifs là, j'imagine que suivre la formation c'est déjà une planification... Est-ce qu'il y avait autres choses auxquelles vous pensiez? »* (enseignante 19, rencontre de groupe, 6 nov. 07, ligne 654).

Expression des émotions. « *Je ne sais pas à quoi m'attendre et j'ai peur qu'on se 'plante'* » (enseignante 21, rencontre de groupe, 1^{er} avril 08, ligne 2606).

Interprétation des exigences de l'intervention sur l'apprentissage par la lecture. « *Si ça, on les fait les tâches toute une semaine en une journée, il faut que je fasse tout. Je vois ça très gros, je pensais partir sur une semaine la modélisation de ça* » (enseignante 21, rencontre de groupe, 10 janv. 08, ligne 728).

Critères de réussite de l'intervention sur l'apprentissage par la lecture. « *Je veux une progression : 'Tu es parti de là, tu es rendu là. Je suis déjà très heureuse, tu as fait du progrès. Si tu pars de là et tu descends là, il y a un problème!* » (enseignante 07, rencontre de groupe, 10 janv. 08, ligne 2527).

Objectifs personnels quant à l'intervention sur l'apprentissage par la lecture. « *Rendre accessibles et simples les stratégies de lecture pour les élèves et prendre conscience que certaines méthodes et stratégies sont plus efficaces que d'autres selon nos apprentissages personnels* » (enseignante 22, rencontre de groupe, 27 nov. 07, ligne 50).

Le soutien par le dialogue, le questionnement et l'explicitation a permis aux enseignants de planifier leur intervention sur l'apprentissage par la lecture, de choisir les ressources utilisées et de mettre en œuvre cette intervention.

Planification « *Je ferais peut-être un survol à l'avant avec eux, mais pas avec leurs feuilles devant eux autres parce que c'est sûr qu'ils vont aller voir. Je pense* » (enseignant non identifié, rencontre de groupe, 12 déc. 07, ligne 1739).

Planification. « *Les plus faibles là, tu les corriges en classe avec eux pour qu'au moins ils vous voient corriger, puis que vous les pistiez sur leurs fautes* » (enseignante 19, rencontre de groupe, 1^{er} avril 08, ligne 2306).

Planification. « *Dans le fond, cette semaine on fait l'amorce avec l'époque des dinosaures, on était vraiment, dans le fond, à ressortir les connaissances antérieures des élèves avec les grandes affiches. On marque les informations que l'on connaît déjà, les questionnements que l'on a, les cartes sémantiques* ». (enseignante 21, rencontre de groupe, 10 janv. 08, ligne 7).

Mise en œuvre. « *Puis, il y a toujours la page de vocabulaire liée à la semaine. C'est toujours à étudier ça aussi. Le mardi, nous avons fait un retour rapide sur les textes dans le sens que nous avons vérifié dans les duo-tangs si les élèves avaient lu et surligné des mots* » (enseignante 23, récit de pratique 3, ligne 35).

Auto-évaluation. À la fin de leur développement professionnel, les nouveaux enseignants (n=5) ont mentionné davantage modéliser les stratégies (n pré=2/ n post=4) et définir la stratégie qu'ils veulent enseigner (n pré=3/ n post=4) (questionnaire sur les pratiques des enseignants).

5.3 Développement professionnel des enseignants expérimentés

Les principaux constats effectués sur le développement professionnel des enseignants expérimentés au regard de l'autorégulation de l'apprentissage dans différentes situations scolaires seront aussi exposés en deux parties : a) la situation mise en place pour favoriser leur développement professionnel et b) le soutien apporté au processus de développement par l'enseignante ressource.

5.3.1 Situation de développement professionnel des enseignants expérimentés

L'analyse de la situation de développement professionnel comporte les trois volets présentés précédemment, soit l'activité de développement professionnel, les occasions de se développer au plan professionnel et les domaines d'apprentissage ciblés. Le tableau 6 présente les résultats obtenus à l'analyse de l'activité de développement professionnel vécue par les enseignants expérimentés lors du projet sur l'autorégulation de l'apprentissage dans différentes situations d'apprentissage de l'élève selon trois composantes : sa pertinence pour faire apprendre, sa complexité pour favoriser l'autorégulation de l'apprentissage et son caractère motivant pour soutenir l'engagement de l'enseignant dans cette activité. L'analyse des occasions de développement professionnel et des domaines d'apprentissage comporte aussi différents volets. Le tableau 7 présente les résultats obtenus à cette analyse.

Tableau 7. Activité de développement professionnel des enseignants expérimentés

| Composantes | Critères | Aspects à coder | F |
|--------------------------|---|---|----------------|
| Pertinence | Favorise l'acquisition de connaissances | Faire des liens entre différents éléments d'information | 0 ¹ |
| | | Faire des liens entre les connaissances théoriques et les connaissances pratiques | 5 |
| | Favorise la réalisation de l'activité de manière collective | Faire des liens entre des éléments d'information et les connaissances antérieures | 8 |
| | | Interdépendance faible | 3 |
| | | Interdépendance haute | 1 |
| | | Regroupements multidisciplinaires | 2 |
| | | Regroupements unidisciplinaires | 3 |
| | | Regroupements hétérogènes | 4 |
| | | Regroupements homogènes | 2 |
| | | Lien entre les buts des membres du groupe | 0 |
| Initiatives personnelles | 6 | | |

¹ Ce chiffre représente la fréquence des extraits sur ce sujet trouvés dans les données disponibles.

Tableau 7. Activité de développement professionnel des enseignants expérimentés (suite)

| Composantes | Critères | Aspects à coder | F | |
|--------------------|--|--|---|---|
| Complexité | Laps de temps | Nombre de mois pendant lesquels l'activité s'est déroulée | 5 | |
| | Périodes de cours | Nombre de périodes qui ont été prises pour réaliser l'activité | 6 | |
| | Façons de traiter l'information | | Les tâches ont demandé d'analyser | 9 |
| | | | Les tâches ont demandé d'observer | 1 |
| | | | Les tâches ont demandé de planifier | 3 |
| | | | Les tâches ont demandé d'expérimenter | 4 |
| | | | Les tâches ont demandé de présenter (communiquer) | 1 |
| | Buts poursuivis | | Apporter des solutions aux problèmes | 3 |
| | | | Transférer ses pratiques | 5 |
| | | | Concevoir de nouvelles pratiques | 0 |
| | | | Consolider, améliorer ses pratiques | 4 |
| | | | Apporter une nouvelle compréhension | 8 |
| | Produits réalisés | Toute production concrète liée à une tâche | 9 | |
| | Couverture complète du sujet ciblé | Sujet principal de cette activité | 4 | |
| | | Parties d'information en lien avec ce sujet ayant été traitées | 13 | |
| Caractère motivant | Signifiante | En lien avec les intérêts et préoccupations des enseignants | 3 ¹ | |
| | | Réponses et considérations de l'intervenant | 11 | |
| | Variété des tâches et intégration aux autres activités | Variété des tâches | 5 | |
| | | Intégration aux autres activités de DP | 1 | |
| | Défi | Défi pour l'enseignant | 2 | |
| | Authenticité | Production finale en lien avec la réalité de l'enseignement | 3 | |
| | Engagement cognitif | Demande un effort cognitif | 7 | |
| | Choix | Possibilité de choix | 9 | |
| | Interaction et collaboration | Interaction et collaboration | 4 | |
| | Caractère interdisciplinaire | Différentes disciplines | 2 | |
| | Consignes claires | Consignes de l'activité | 8 | |
| | Période de temps suffisante | Temps prévu pour réaliser l'activité | 2 | |

¹ Ce chiffre représente la fréquence des extraits sur ce sujet trouvés dans les données disponibles.

Cette activité a permis aussi aux enseignants de faire quelques liens entre les informations nouvelles et leurs connaissances, mais elle visait surtout à les amener à collaborer entre eux, et ce, principalement dans des regroupements homogènes, hétérogènes, unidisciplinaires et multidisciplinaires.

L'activité de développement professionnel des enseignants expérimentés était complexe, ce qui favorisait l'autorégulation de leur apprentissage. Elle avait de plus un caractère motivant, qui les encourageait à s'engager et à persévérer dans la réalisation de ce projet.

En ce qui a trait à la pertinence de l'activité, pour ce qui est de l'acquisition de connaissances, elle leur demandait d'établir des liens entre les éléments d'information et leurs connaissances sur le sujet de l'activité. Sur le plan de la collaboration, les regroupements lors des rencontres étaient homogènes, hétérogènes, unidisciplinaires et multidisciplinaires.

L'activité réalisée par les enseignants était suffisamment complexe pour leur permettre d'autoréguler leur développement professionnel. Elle leur a permis de poursuivre plusieurs buts et de réaliser des productions concrètes orientées vers une nouvelle compréhension du domaine de l'autorégulation de l'apprentissage, vers la résolution de problèmes et le transfert de pratiques et de prendre des initiatives personnelles. De plus, elle leur a demandé de traiter l'information de différentes façons (analyser, planifier, expérimenter), de développer une nouvelle compréhension de leur intervention, de réaliser des productions concrètes. En voici quelques exemples :

« Amener les participants à mieux comprendre la démarche de développement professionnel liée au transfert des pratiques expérimentées en lien avec l'apprentissage par la lecture » (enseignante 19, plan de travail, ligne 8).

« De façon autonome, les enseignants doivent planifier, mettre en œuvre, contrôler et ajuster une situation de transfert » (enseignante 19, plan de travail, ligne 58).

« La rencontre aujourd'hui : analyse d'une situation d'apprentissage vécue en classe et des pratiques de soutien au processus de l'élève » (enseignante 19, rencontre de groupe, 22 nov. 07, ligne 114).

Lors des rencontres, les enseignants ont pu faire des liens entre les connaissances théoriques, les connaissances pratiques et leurs connaissances antérieures :

«Amener les participants à autoréguler plus efficacement leurs pratiques en transférant des pratiques expérimentées en lien avec l'apprentissage par la lecture» (enseignante 19, plan de travail, ligne 10).

« Quelle composante devrait avoir une situation d'apprentissage selon vous? » (enseignante 19, rencontre de groupe, 22 nov. 07, ligne 251).

« Les stratégies d'autorégulation sont des stratégies métacognitives. Pourquoi méta? Méta, c'est au-dessus de, ça gère le cognitif » (enseignante 19, rencontre de groupe, 22 nov. 07, ligne 469).

« Oui, mais c'est vrai qu'ils ont dû travailler fort; ce n'est pas parce qu'ils n'ont pas travaillé fort des fois qu'ils ne réussissent pas » (enseignant non identifié, rencontre de groupe, 8 nov. 07, ligne 1021).

L'activité prenait aussi en compte plusieurs critères pouvant soutenir la motivation des apprenants. D'abord, sur le plan de la signifiante, l'enseignante ressource s'est assurée que les enseignants comprenaient l'activité en tenant compte de leurs préoccupations et de leurs questionnements.

« Qu'est ce que vous auriez le goût de faire ? C'est quoi votre besoin ? » (enseignante 19, rencontre de groupe, 22 nov. 07, ligne 194).¹⁰

De plus, des tâches variées exigeant un effort cognitif leur ont été proposées. Celles-ci comportaient de nombreuses consignes.

« Analyser et mieux planifier les situations d'apprentissage proposées aux élèves » (enseignante 19, plan de travail, ligne 12).

« Parce que vous pouvez en remplir deux si vous voulez. » (enseignante 19, rencontre de groupe, 22 nov. 07, ligne 28).

Le tableau 8 complète l'analyse de la situation de développement professionnel vécue par les enseignants expérimentés lors du projet sur l'apprentissage par la lecture. Il présente les résultats obtenus à l'analyse des occasions offertes, des domaines d'apprentissage ciblés et du type de leadership exercé par l'enseignante ressource.

¹⁰ Tous les exemples présentés sont des extraits tirés des différents documents analysés : questionnaires, transcriptions de verbatim, journaux de bord, etc. (voir annexe 5).

Tableau 8. Occasions de développement professionnel des enseignants expérimentés et domaines d'apprentissage

| Composantes | Critères | Aspects | F |
|-----------------------------|---|--|----------------|
| Occasions | Fréquence | Nombre de rencontres/mois | 7 ¹ |
| | | Tâches à faire en dehors des rencontres | 2 |
| | Durée | Durée complète de l'activité en mois | 7 |
| | | Durée des tâches par semaine / mois | 6 |
| | Temps alloué à l'intervention | Nombre d'heures selon le type de rencontre | 8 |
| | Régularité de la formation | | 0 |
| | Budget | Suppléance, compensation de temps | 12 |
| Domaines d'apprentissage | Connaissances situées | Socialement et culturellement | 0 |
| | Information sur le modèle de référence | Information sur le processus d'autorégulation | 41 |
| | | Information sur l'intervention : précisions sur la situation et le soutien | 29 |
| | Cohérence entre les sources d'information | Connaissances issues de la recherche et des milieux scolaires et ministériels | 1 |
| Leadership de l'intervenant | Prescription (obligation administrative) | Imposé, obligatoire | 1 |
| | Concertation | Besoins des enseignants | 13 |
| | | Développement d'un réseau intégrant leurs efforts d'amélioration | 7 |
| | | Utilisation d'un réseau pour communiquer et prendre des décisions | 3 |
| | | Mise en place d'une structure permettant aux enseignants de garder le cap sur les buts établis en concertation | 3 |
| | | Respect des considérations individuelles | 2 |

¹Ce chiffre représente la fréquence des extraits sur ce sujet trouvés dans les données disponibles.

Le développement professionnel des enseignants expérimentés dans ce projet a demandé un investissement important en temps.

Celui-ci visait à leur faire comprendre le processus d'apprentissage autorégulé de l'élève et l'intervention en classe.

Le leadership exercé par l'enseignante ressource a porté sur la réponse aux besoins des enseignants et sur la mise en place d'un réseau leur permettant de communiquer, de prendre des décisions en concertation et de maintenir le cap sur ces décisions.

Les occasions de développement professionnel ont été nombreuses, et elles ont demandé un investissement de temps de la part des enseignants.

« Fréquence des rencontres : 1^{er} décembre; 2 janvier; 1^{er} avril = 3 » (enseignante 19, plan de travail, ligne 19).¹¹

« Demi-journée libérée pour la réalisation du questionnaire » (enseignante 19, plan de travail, ligne 185).

Les apprentissages ciblés par le développement professionnel étaient la compréhension du processus d'apprentissage autorégulé de l'élève et l'intervention en classe.

« Amener les participants à mieux comprendre la démarche de développement professionnel liée au transfert des pratiques expérimentées en lien avec l'APL » (enseignante 19, plan de travail, ligne 8).

Comme pour les nouveaux enseignants, les besoins des enseignants expérimentés ont été pris en compte. De plus, pour que leurs efforts d'amélioration soient intégrés dans les pratiques de l'école, un réseau a été mis en place. Ce même réseau sert à communiquer et à prendre des décisions, ainsi qu'à garder le cap sur les buts établis en concertation.

Exemple de besoins des enseignants : *« C'est quoi votre besoin? Moi, je me dis, pensez à vos élèves en classe qui sont les plus criants, est-ce que c'est qu'ils sont démotivés, désorganisés? Qu'est-ce qui est le plus difficile? Sous quel angle on devrait regarder ça ensemble? Quel est votre plus gros problème par rapport à ça, dans le fond? »* (enseignante 19, verbatim, 22 nov. 07, ligne 195).

¹¹ Tous les exemples présentés sont des extraits tirés des différents documents analysés : questionnaires, transcriptions de verbatim, journaux de bord, etc. (voir annexe 6).

Exemple d'effort d'amélioration : « *Expérimentation en classe oui ou non, ça dépend dans le fond de ce qui est l'idée de ça, ce n'est pas du tout d'ajouter quelque chose, mais bien d'analyser ce que vous faites déjà.* » (enseignante 19, verbatim, 22 nov. 07, ligne 116).

Exemple d'utilisation d'un réseau pour communiquer : « *On verra quelle forme ça prendra dépendamment de ce que vous avez le goût que l'on discute.* » (enseignante 19, verbatim, 22 nov. 07, ligne 115).

Exemple de but établi en concertation : « *Mais, je pense que le fait d'avoir travaillé ça à deux aussi* » (enseignante 19, verbatim, 22 nov. 07, ligne 960).

5.3.2 Processus de développement professionnel des enseignants expérimentés et soutien de l'enseignante ressource

Le processus de développement professionnel vécu par les enseignants expérimentés et le soutien apporté par l'enseignante ressource au regard du transfert de leur intervention dans différentes situations d'apprentissage ont été analysés selon les composantes du processus de développement professionnel présentées précédemment (voir tableau 8). Pour chacune de ces composantes, deux analyses différenciées ont été réalisées : a) dans le cas où ils apprennent sur l'autorégulation de l'apprentissage (apprentissage), et b) dans celui où ils interviennent en classe (intervention).

Au regard du processus d'apprentissage des enseignants, le soutien de l'enseignante ressource a porté, d'une part, sur l'autorégulation de leur apprentissage, et d'autre part sur leur planification et leur utilisation des ressources pour apprendre dans ce domaine.

En ce qui concerne l'intervention sur l'apprentissage par la lecture, le soutien offert aux enseignants a été important. Il a porté sur leurs connaissances antérieures sur l'autorégulation de l'apprentissage, sur leur engagement dans l'intervention et sur leur planification et leur mise en œuvre de l'intervention.

Ce soutien a été principalement apporté à travers l'explicitation, la discussion, le questionnement et le recours au facilitateur procédural (grille de planification).

Tableau 9. Processus de développement professionnel des enseignants expérimentés (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER)

| Composantes | Aspects | Participants | Apprentissage | Intervention |
|--|---|--------------|----------------|--------------|
| Connaissances antérieures | APL ou autorégulation en général | ER | 2 ¹ | 2 |
| | | Es | 4 | 41 |
| | Processus d'APL | ER | 20 | 0 |
| | | Es | 57 | 0 |
| | Situation d'APL | ER | 7 | 0 |
| | | Es | 27 | 0 |
| | Pratiques de soutien à l'APL | ER | 6 | 0 |
| | | Es | 19 | 0 |
| | Propre processus d'apprentissage | ER | 1 | 0 |
| | | Es | 1 | 0 |
| Autre | ER | 12 | 0 | |
| | Es | 9 | 0 | |
| Motivation | Perception de compétence | ER | 5 | 5 |
| | | Es | 2 | 6 |
| | Perception de contrôlabilité | ER | 2 | 8 |
| | | Es | 0 | 8 |
| | Perception de la valeur de l'appr./ de l'intervention | ER | 13 | 18 |
| | | Es | 5 | 7 |
| | Autre | | | 0 |
| | | | | |
| Émotions | | ER | 1 | 4 |
| | | Es | 3 | 4 |
| Interprétation des exigences de l'activité | | | 0 | 0 |
| | | ER | 4 | 3 |
| | | Es | 4 | 3 |
| Critères de performance | | autre | 0 | 0 |
| | | ER | 5 | 9 |
| | | Es | 4 | 5 |
| Objectifs personnels | | ER | 11 | 18 |
| | | Es | 13 | 28 |

¹ Ce chiffre représente la fréquence des extraits sur ce sujet trouvés dans les données disponibles.

Tableau 9. Processus de développement professionnel des enseignants expérimentés (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (suite)

| Composantes | Aspects | Participants | Apprentissage | Intervention |
|---|--|--------------|----------------|--------------|
| Stratégies de planification | Stratégies cognitives / intervention | ER | 2 ¹ | 92 |
| | | Es | 0 | 40 |
| | Stratégies de gestion des ressources | ER | 15 | 37 |
| | | Es | 0 | 30 |
| | Stratégies d'auto-motivation | ER | 0 | 1 |
| | | Es | 1 | 0 |
| Stratégies de mise en œuvre ¹² | Stratégies cognitives / intervention | ER | 5 | 9 |
| | | Es | 80 | 15 |
| | Stratégies de gestion des ressources | ER | 38 | 4 |
| | | Es | 8 | 0 |
| | Stratégies d'auto-motivation | ER | 0 | 0 |
| | | Es | 0 | 0 |
| Stratégies d'auto-évaluation | Interprétation des exigences de l'activité | ER | 0 | 0 |
| | | Es | 0 | 7 |
| | Objectifs personnels | ER | 0 | 0 |
| | | Es | 0 | 0 |
| | Intervention | ER | 0 | 0 |
| | | Es | 0 | 11 |
| | Stratégies de gestion des ressources | ER | 0 | 0 |
| | | Es | 0 | 0 |
| | Stratégie d'auto-motivation | ER | 0 | 0 |
| | | Es | 0 | 0 |

¹ Ce chiffre représente la fréquence des extraits sur ce sujet trouvés dans les données disponibles.

Le soutien offert aux enseignants au regard de leurs connaissances antérieures sur l'autorégulation de l'apprentissage a été important : il a porté sur le processus général et spécifique d'autorégulation, sur les situations et pratiques de soutien de même que sur leurs interventions générales dans le domaine de l'apprentissage autorégulé.

¹² Les stratégies de contrôle et d'ajustement ne font pas partie de cette analyse, car nous n'avons pas demandé aux enseignants de faire un récit de pratique, ce qu'ils avaient effectué l'année précédente, dans la première partie de l'étude. Les stratégies d'autoévaluation ont été obtenues à partir des réponses données dans un questionnaire.

« L'idée, on revient au début de la rencontre, c'est que ça, c'est un outil pour résoudre, qui nous aide à comprendre c'est quoi une situation d'apprentissage qui met les conditions idéales pour que l'élève apprenne » (enseignante 19, rencontre de groupe, 9 nov. 07, ligne 1317).¹³

« (...) Si en troisième année, il y a un virage d'apprentissage par la lecture et que l'élève conçoit qu'il peut apprendre par la lecture, les recherches disent que ça va réduire le taux d'abandon scolaire au secondaire. (...) » (enseignante 19, rencontre de groupe, 8 nov. 07, ligne 892).

Le soutien a aussi porté sur leur apprentissage et leur intervention sur l'autorégulation de l'apprentissage : leur motivation et leurs émotions, de même que leur interprétation des exigences de cet apprentissage et de cette intervention, les critères de performance de l'activité et leurs objectifs personnels.

Émotions. « On est déçu, frustré parce que les enfants, peu importe la sorte de contrôle qu'on fait, c'est plus ou moins réussi » (enseignante 17, rencontre de groupe, 1^{er} avril 08, ligne 152).

Interprétation des exigences de l'intervention. « Ça va me demander de faire une espèce de bilan de ce qu'on a fait depuis le début. Quand je dis "début", je parle de plusieurs années par rapport à l'autorégulation (enseignante 00, rencontre de groupe, 10 janv. 08, ligne 310).

Interprétation des exigences de l'apprentissage. « Dans le fond, c'est de refaire une réflexion au niveau de notre travail à nous, ne pas toujours se centrer sur les élèves pour que nous on s'ajuste comme enseignant » (enseignante 00, rencontre de groupe, 10 janv.08, ligne 409).

Critères de performance. « À ce moment-là, ce sera plus que les élèves soient capables de répondre spontanément en début, face à une question, que cette crainte-là de se tromper va diminuer de plus en plus. Ils vont être capables de le faire par eux-mêmes, sans nécessairement que je sois obligée de pister au début ou que si au moins un élève émet quelque chose et que ça fait boule de neige. Je pense que c'est la spontanéité des enfants qui va faire que oui » (enseignante 00, rencontre de groupe, 10 janv. 08, ligne 327).

Objectifs personnels. « D'autre part, j'aimerais bien apprendre à utiliser l'autorégulation en écriture. Je le fais peut-être déjà, mais je ne le sais pas. Ce serait de reconnaître si je le fais ou pas pour m'améliorer là-dedans » (enseignante 09, rencontre de groupe, 22 nov. 07, ligne 401).

¹³ Tous les exemples présentés sont des extraits tirés des différents documents analysés : questionnaires, transcriptions de verbatim, journaux de bord, etc. (voir annexe 7).

L'enseignante ressource a guidé le recours aux stratégies de planification et d'utilisation des ressources des enseignants pour apprendre sur l'autorégulation de l'apprentissage. Les propos des enseignants sur la mise en œuvre de leurs stratégies pour apprendre sur ce sujet ont été nombreux.

Stratégie de planification. « *Quelle est ta planification pour atteindre ton objectif personnel ?* » (enseignante 19, rencontre de groupe, 10 janv. 08, ligne 376).

Stratégie de planification. « *C'est bien beau, jusqu'à maintenant c'est moi qui les ai faites les fiches métacognitives. Mais si vous voulez favoriser le transfert, la meilleure chose, vous connaissez vos élèves, c'est à vous de vous en faire* » (enseignante 19, rencontre de groupe, 9 nov. 07, ligne 247).

Stratégie de mise en œuvre. « *Quand on dit reconstruire la perception des élèves, c'est ce que les élèves perçoivent. On veut que les élèves perçoivent l'essence du problème pour ajuster leurs stratégies. Ce n'est pas nécessairement de dire que ça, c'est bon et que ça, ce n'est pas bon...* » (enseignante 11, rencontre de groupe, 9 nov. 07, ligne 1716).

Stratégie de mise en œuvre. « *Comme nous, en troisième, on le fait déjà à la correction du contrôle, l'autorégulation. C'est une petite fiche qu'on fait remplir à tous les élèves. Comme dans le cycle de l'eau, ça pourrait devenir un projet intéressant* » (enseignante 19, rencontre de groupe, 8 nov. 07, ligne 141).

Le soutien offert aux enseignants sur leurs stratégies de planification, de mise en œuvre et d'autoévaluation de l'intervention sur l'autorégulation de l'apprentissage a été important.

Soutien aux stratégies de planification. « *Ce qui aide peut-être des fois, ça serait peut-être de regarder l'échéancier, de voir quand est-ce que vous voulez commencer tout ça, parce que là dans le fond, tout ça, même la tâche dépendrait du fait que ces personnes-là viennent. Quand? Quand est-ce que vous allez à Radio-Canada? Peut-être que placer tout ça dans le temps, ça nous aiderait pour que cet après-midi, vous soyez prêtes à dire « OK, la tâche 1 ça va être quoi? »* » (enseignante 19, rencontre de groupe, 7 déc. 07, ligne 961).

Soutien aux stratégies de planification. « *Un autre élément que vous pourriez intégrer, tiens, ça pourrait être un temps libre pour vos élèves qui ont fini. C'est de faire faire des affiches sur ce qu'on a appris sur l'écriture cette semaine par les élèves* » (enseignante 19, rencontre de groupe, 1^{er} avril 08, ligne 1687).

Soutien aux stratégies de mise en œuvre. « *Tu avais l'air de nous raconter ça avec une idée en tête. Quelle information tu sens que tu n'as pas et que tu aimerais avoir? »* » (enseignante 19, rencontre de groupe, 7 déc. 07, ligne 1262).

Soutien aux stratégies d'autoévaluation. *À la fin de leur développement professionnel, les enseignants expérimentés (n=11) ont mentionné avoir maintenu les pratiques qu'ils avaient développées précédemment (ex. : demander aux élèves de se questionner sur l'efficacité de leur(s) stratégie(s) (n pré=6/ n post=8) et discuter de la pertinence des aides graphiques (ex. images, tableaux) avant la lecture (n pré=8/ n post=8) (Questionnaire sur les pratiques des enseignants).*

Conclusion

Cette étude a permis de dégager plusieurs aspects importants du développement professionnel vécu par les intervenants scolaires dans les écoles. Elle nous a permis de mieux comprendre la manière dont une équipe-école s'est mobilisée pendant plusieurs années autour d'un projet d'intervention commun, dans le cas présent, sur l'autorégulation de l'apprentissage. Grâce au cadre d'analyse utilisé dans cette étude, trois niveaux de critères du développement professionnel ont pu être définis: environnement, situation et soutien.

En ce qui concerne l'environnement de développement professionnel, d'une part, les résultats montrent que l'alignement pédagogique entre les prescriptions ministérielles, les orientations de la commission scolaire, le plan de réussite de l'école, les connaissances scientifiques dans le domaine et les besoins des élèves reconnus par les enseignants a contribué au développement de cette intervention. D'autre part, la poursuite, au fil des ans, de cette intervention dans l'école a été possible grâce à de nombreux efforts déployés régulièrement. Plus particulièrement, le suivi de l'enseignante ressource a permis de maintenir la cohérence entre les priorités de respecter le Programme de formation à l'école québécoise et les orientations du Programme de soutien à l'école montréalaise, les changements de personnel dans l'équipe école et cette intervention.

Sur le plan de la situation de développement professionnel et de son soutien, la présente étude a permis d'établir les particularités de deux groupes d'enseignants, les nouveaux et les expérimentés. Pour les nouveaux qui s'intègrent dans un projet-école, l'intervention vise à les sensibiliser aux liens de cohérence entre l'intervention menée, les connaissances issues de la recherche et les demandes des milieux scolaires et ministériels. Pour les expérimentés, l'intervention leur apprend à transférer les compétences acquises dans une situation d'apprentissage dans différentes autres situations. Pour ces deux groupes d'enseignants, le soutien portait non seulement sur la compréhension du processus d'apprentissage autorégulé des élèves et sur l'intervention en classe, mais aussi sur le processus d'apprentissage des enseignants eux-mêmes. Ce résultat est important, car il milite en faveur d'une intervention sur le développement professionnel qui prend en

compte les différentes expériences et compétences des enseignants lors de la mise en place de projets collectifs d'intervention dans les écoles.

Références

Arbaugh, F. (2003). Study Groups as a Form of Professional Development for Secondary Mathematics Teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6 (2), 139-163.

Bradshaw, J. (2002). Child poverty and child outcomes. *Children & Society*, 6, 131-140.

Brodeur, M. & Cartier, S. (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, mai.

Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, (1), 5-14.

Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J., & Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, (1), 33-54.

Butler, D. (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.

Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : mieux comprendre et mieux intervenir*. Québec : Éditions CEC.

Cartier, S. C. & Butler, D. L. (mai 2004). *Difficultés à apprendre dans différentes situations : proposition d'un modèle explicatif et d'un outil d'évaluation fondés sur l'autorégulation de l'apprentissage*. Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Marrakech, Maroc.

Cartier S. & Bouchard, N. (2007). *Autorégulation de l'apprentissage des élèves et développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé*. Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 97 p.

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 sommaire de recherche remis au Programme de soutien à l'école montréalaise, ministère de l'Éducation du Québec, 36 p.

Cartier, S. C., Bouchard, N., & Butler, D. L. (Mai 2008). *Elementary school teacher intervention in self-regulation of "learning through reading" in a school in a*

disadvantaged area and the quality of students' participation in LTR activities. Paper presented at the meeting of the Canadian Society for Studies in Education, Vancouver, BC.

Cartier, S. C. en coll. avec 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 p.

Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. (2006). *Ensemble vers la réussite... Plan stratégique 2006-2009.* Document interne.

Crosnoe, R., Mistry, R.S., & Elder, G.H. (2002). Economic disadvantage, family dynamics, and adolescent enrolment in higher education. *Journal of Marriage and the Family*, 6, 690-702.

Darden, E.C. (2003). The race challenge. *American School Board Journal*, 34-38.

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

Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault M., & Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 79-110.

Deaudelin, C., Brodeur, M., & Bru, M. (2005). Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 177-185.

Desgagnés, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Duchesne, C., Savoie-Zajc, L., & St-Germain, M. (2005) La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518.

École Jules-Verne. *Projet éducatif 2007-2010 et plan de réussite.* Document interne.

Francoeur Bellavance, S. (1995). Le travail en projet. *Québec français*, 97, 42-45.

Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6^e éd.). New York : Longman.

Gauthier, C. & Raymond, D. (1998). La formalisation des arguments pratiques, une stratégie de développement professionnel. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 27-30.

- Hadwin, A. F., Winne, P. H., Stockley, D. B., Nesbit, J. C., & Woszczyzna, C. (2001). Context moderates students' self-reports about how they study. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 477-487.
- Horton, S. V. & Lovitt, T. C. (1994). A comparison of two methods of administering group reading inventories to diverse learners: Computer versus pencil and paper. *PsycINFO Remedial and Special Education*. 15(6), 378-390.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J.-Y., & Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal*. Montréal : Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : DeBoeck.
- Imants, J. (2003). Two basic mechanisms for organisational learning in schools. *European journal of teacher education*, 26 (3), 293-31.
- Kremer-Hayon, L. et Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 15 (5), 507-522.
- Lachapelle, J-G. (1999). *Cadre de référence : éducation en milieu défavorisé*. Montréal : Commission scolaire Pointe-de-l'Île.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Marcel, J-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 585-606.
- Matoba, M. & Sarkar, A.M.R. (2006). Ethnography for Teachers' Professional Development: Japanese Approach of Investigation on Classroom Activities. *Online Submission. Comparative Education in Teacher Training*, v4, 116-125.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socio-économique*. <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire, version approuvée*. Gouvernement du Québec, Sainte-Foy.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Taux de décrochage selon le milieu socio-économique (2001-2002)*. Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Plan stratégique du Mels 2005-2008*. Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Plan d'action pour favoriser la réussite des élèves*. Québec.

Morris, M., Chrispeels, J., & Burke, P. (2003). The Power of Two: Linking External with Internal Teachers' Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 84 (10), 764-767.

Pellicano, R.R. (1987). At risk: A view of « social advantage ». *Educational Leadership*, 47-49.

Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-29.

Programme de soutien à l'école montréalaise (2003). *Mesures obligatoires à mettre en œuvre dans l'école et à inscrire dans le plan de réussite*. Québec : Programme de soutien à l'école montréalaise.

Programme de soutien à l'école montréalaise (2007). *Pratiques éducatives au service de tous*, Québec : Programme de soutien à l'école montréalaise.

Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3^e éd.). St-Hyacinthe : Edisem.

Scotchmer, M., McGrath, D. J., & Coder, E. (2005). Characteristics of Public School Teachers' Professional Development Activities. *National Center for Education Statistics*, août.

Tallerico, M. (2005). Supporting and sustaining teachers' professional development: a principal's guide. US: Corwin Press.

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

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 133-155.

Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique inc.

Viau, R. (2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique inc.

Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 531-566). Orlando, FL : Academic Press.

Yang, S. C. & Liu, S. F. (2004). Case study of online workshop for the professional development of teachers. *Computers in Human Behavior*, 20(6), 733-761.

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* (13-39). New-York: Academic Press.

Zozakiewicz, C. & Rodrigez, A. J. (2007). Using Sociotransformative Constructivism to Create Multicultural and Gender-Inclusive Classrooms: An Intervention Project for Teacher Professional Development. *Educational Policy*. 21(2), 397-425.

ANNEXE 1

Tableau 10 : Caractéristiques de l'environnement de développement professionnel (extraits)

| Caractéristiques de l'environnement | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|---|--|---|
| Favorise le développement professionnel; axé sur le processus d'apprentissage | Prise en compte par l'enseignant de ses expériences pratiques personnelles pour développer des savoirs | « L'expérimentation comme moyen d'améliorer les pratiques » <i>PSEM5, 2007, p.3</i> |
| | Se réalise à travers un engagement actif de l'enseignant | « Sur le plan personnel, les acteurs sont conviés à clarifier leurs besoins, à les partager et à s'engager dans des activités aptes à y répondre. » <i>MELS1, 2007, p.10</i> |
| | Se réalise par la prise en charge par l'enseignant de son développement (de manière autorégulée) | « L'enseignant doit prendre des mesures pour atteindre et conserver un haut degré de compétences professionnelles » <i>MELS1, 2007, p.8</i> |
| | Peut contribuer à amener de la nouveauté, aussi bien dans le système scolaire que dans ses propres pratiques d'enseignement | « La recherche de nouvelles façons d'enseigner. » <i>PSEM5, 2007, p.3</i> |
| | Se réalise à travers plusieurs buts et activités d'apprentissage (apporter des solutions, concevoir de nouvelles pratiques, apporter une nouvelle compréhension) | « Favoriser la diversification des outils d'apprentissage » <i>MELS 1, 2007, p.9</i> |
| | Se réalise à travers une expérience de recherche encadrée par des chercheurs | « Sylvie Cartier et moi présentons les résultats de la recherche (rapport 2006-2007) aux enseignants. » <i>Journal de bord, 2007</i> |
| Favorise le développement professionnel; axé sur la recherche et la réflexion | Se réalise à travers une recherche en collaboration | « Encourager la collaboration avec les universités » <i>PSEM6, 2007, p.2</i> |
| | Se réalise à travers le transfert de connaissances | « Notre objectif était de revoir la planification de la rencontre en l'analysant sous l'angle de la théorie reçue dans notre formation en enseignement stratégique et de la bonifier. Nous visions surtout à faire travailler davantage les enseignantes sur le plan métacognitif (réflexion sur la pratique). » <i>Journal de bord, 2007</i> |

Tableau 10 : Caractéristiques de l'environnement de développement professionnel (suite)

| Caractéristiques de l'environnement | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|---|--|---|
| Montre de la cohérence : connaissances scientifiques, décisions provenant des milieux scolaires et ministériels | Montre de la cohérence entre les connaissances issues de la recherche et les décisions provenant des milieux scolaires et ministériels | « Le cadre de référence des écoles en milieux défavorisés de la commission scolaire de la Pointe-de l'Île tiendra compte des nouvelles recherches faites dans ce domaine ainsi que du nouveau curriculum national » <i>CSPI7, 1999, p.1</i> |
| | Montre de la cohérence entre le contenu de la formation et les priorités à mettre en place pour aider les élèves | « J'ai rencontré 00 pour finaliser le matériel pédagogique informatisé des différents projets d'APL, afin de s'assurer qu'il soit adapté aux élèves en difficulté. » <i>Journal de bord, 2007</i> |
| | Montre de la cohérence entre les priorités qui guident les communications des dirigeants et les prises de décisions | «L'arrimage entre les caractéristiques des élèves en milieu défavorisé et le choix des moyens de notre plan de réussite.» <i>Assemblée générale, 27 août</i> |
| Précise les priorités | Priorités mises sur les connaissances issues de la recherche | « Une fois de plus, il est écrit dans les résultats de recherches sur les écoles performantes en milieu défavorisé que : «la direction exerce un leadership pédagogique et administratif. Cependant, on y observe que le rôle des directions vis-à-vis de la pédagogie, de l'apprentissage, du climat de l'école est primordial.» <i>PSEM5, 2007, p.4</i> |
| | Priorités mises sur les connaissances issues de la pratique | « En faisant appel à des gens de la pratique pour l'élaboration des programmes d'études, le Ministère reconnaît leur expertise et leur professionnalisme. (...). Selon ces perspectives, pour favoriser l'apprentissage il faut partir des questions, des besoins et des champs d'intérêt de l'individu, le mettre en projet et en interaction avec ses pairs, et mobiliser efficacement ses ressources et ses connaissances. » <i>MELS1, 2007, p.9</i> |
| | Priorités mises sur les décisions | Programme de formation « Les programmes de formation à l'enseignement en formation professionnelle seront revus pour que les enseignants maîtrisent bien le lexique propre aux divers métiers concernés. » <i>MELS2, 2008, p.4</i> |
| | Priorités mises sur le contenu de la formation sur le DP | Porte sur les besoins individuels et collectifs des acteurs (4) « Formation et accompagnement des enseignants pour la nouvelle grammaire afin de favoriser le transfert des règles de grammaire dans les productions écrites » <i>Projet éducatif 2007-2010 et plan de réussite de l'école Jules-Verne</i> |

Tableau 10 : Caractéristiques de l'environnement de développement professionnel (suite)

| Caractéristiques de l'environnement | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|--|---|--|
| Assure le maintien des priorités et des changements | Mise en place d'assemblées de participants de l'école | « Les modalités de fonctionnement du comité : une rencontre mensuelle de 16h00 à 17h30. » <i>Comité stratégique français - Établir les priorités du comité, 25 septembre 2007</i> |
| | Présentation à la commission scolaire | « Rencontre de consultation auprès de la direction et de la conseillère pédagogique sur l'organisation de l'IRA 2007-2008 » <i>Journal de bord, 2007</i> |
| | Rapports aux organismes concernés ou aux gouvernements | « Rencontre avec les membres de la direction, [la CP] et le PSÉM. Objectif : Suivi Mars » <i>Journal de bord, 2007</i> |
| Repose sur des prescriptions (obligations administratives) | Imposé, obligatoire | « L'école a donc un rôle actif à jouer au regard de la culture, [...] elle doit offrir aux élèves de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier ses manifestations dans les diverses sphères de l'activité humaine au-delà des apprentissages précisés dans les programmes disciplinaires. » <i>MELS4, 2006, p.4</i> |
| Repose sur la concertation-école | Besoins des enseignants | « Analyser les besoins de développement professionnel de tout le personnel de l'école » <i>PSEM6, 2007, p.2</i> |
| | Réseau intégrant les efforts d'amélioration | « Encourager et soutenir les applications résultant des activités de développement professionnel. » <i>PSEM6, 2007, p.2</i> |
| | Réseau utilisé pour communiquer et prendre des décisions | « En concertation, l'équipe-école avait à choisir, parmi les moyens inscrits au plan de réussite, ceux à poursuivre ou à mettre en place en priorité cette année » <i>Journal de bord, 2007</i> |
| | Structure qui garde le cap collectif sur les buts établis en concertation | « Mon plan de formation : un regard sur ma pratique professionnelle en cohérence avec le plan de réussite de l'école » <i>Assemblée générale -Plan de formation, 27 septembre 2007</i> |

ANNEXE 2

Tableau 11. Activité de développement professionnel des nouveaux enseignants (extraits)

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|-----------------------------------|---|---|--|
| | Favorise l'acquisition de connaissances | Faire des liens entre différents éléments d'information | <i>19, L109, Plan</i> « Faire les liens entre le cadre théorique de l'enseignement stratégique, l'APL et la pédagogie de projet. » |
| | | Faire des liens entre les connaissances théoriques et les connaissances pratiques | <i>19, L11, Plan</i> « 2- Amener les participants à autoréguler plus efficacement leurs pratiques en lien avec l'APL » |
| | | Faire des liens entre des éléments d'information et les connaissances antérieures | <i>19, L24, Plan</i> « Qu'est-ce qu'une situation d'Apprentissage Par la Lecture (APL) »; « En quoi consiste le processus d'autorégulation de l'apprentissage ? » |
| Pertinence | Favorise la réalisation de l'activité de manière collective et individuelle | Interdépendance faible | <i>19, L177, Plan</i> « Lors de la journée de planification du projet d'APL ce matériel est analysé et ajusté en lien avec les besoins des élèves énoncés par les enseignants. » |
| Regroupements multidisciplinaires | | <i>19, L145, Occasion</i> « Rencontre de planification avec une conseillère pédagogique » | |
| Regroupements unidisciplinaires | | <i>19, L4, Récit2</i> « Classe de quatrième année, <i>Projet dinosaure.</i> » | |
| Regroupements hétérogènes | | <i>19, L2, Plan</i> « L'ensemble des enseignants du deuxième et troisième cycle nouvellement arrivés à l'école » | |
| Regroupements homogènes | | <i>19, L96, Journal</i> « Rencontre les nouvelles enseignantes de 2 ^e année du 2 ^e cycle afin de leur expliquer plus en détail ce qu'implique leur participation à l'IRA cette année. » | |

Tableau 11. Activité de développement professionnel des nouveaux enseignants (suite)

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|-------------|---------------------------------|---|--|
| Complexité | Laps de temps | Nombre de mois pendant lesquels l'activité s'est déroulée | <i>19, L49, Occasion</i> « 6 mois (de novembre à avril) » |
| | | Périodes de cours | Nombre de périodes qui ont été prises pour réaliser l'activité |
| | Façons de traiter l'information | | Les tâches ont demandé d'analyser |
| | | Les tâches ont demandé d'observer | <i>19, L73, Plan</i> « Planification d'un projet d'APL ...selon les besoins des élèves. » |
| | | Les tâches ont demandé de planifier | <i>19, L73, Plan</i> « Planification d'un projet d'APL, analyse et ajustement de la situation et des pratiques de soutien à mettre en œuvre selon les besoins des élèves. » <i>19, L111, Plan</i> « Réalisation d'une planification détaillée par activité à l'aide des feuilles de planification détaillées pour l'amorce. » |
| | | Les tâches ont demandé d'expérimenter | <i>19, L73, Plan</i> « Planification d'un projet d'APL, analyse et ajustement de la situation et des pratiques de soutien à mettre en œuvre selon les besoins des élèves. » |

Tableau 11. Activités de développement professionnel des nouveaux enseignants (suite)

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|--|---------------------------------------|---|---|
| Complexité | Buts poursuivis | Apporter des solutions aux problèmes | <i>19, L73, Plan</i> « Planification d'un projet d'APL, analyse et ajustement de la situation et des pratiques de soutien à mettre en œuvre selon les besoins des élèves. » |
| | | Consolider, améliorer ses pratiques | <i>19, L11, Plan</i> « Amener les participants à autoréguler plus efficacement leurs pratiques en lien avec l'APL. » |
| | | Apporter une nouvelle compréhension de la lecture et de l'apprentissage | <i>19, L13, Plan</i> « Les aider à analyser et à mieux planifier les situations d'apprentissage proposées aux élèves.» <i>19, L21, Plan</i> « Objectif de la première rencontre : aider les participants à comprendre. » |
| | Produits réalisés | Toute production concrète liée à une tâche | <i>19, L8, Plan</i> « Amener les participants à comprendre la démarche de développement professionnel liée à l'APL à l'école » |
| | | | <i>19, L11, Plan</i> « Réalisation d'une planification détaillée par activité à l'aide des feuilles de planification détaillées pour l'amorce. » |
| | | | <i>19, L73, Plan</i> « Planification d'un projet d'APL, analyse et ajustement de la situation et des pratiques de soutien à mettre en œuvre selon les besoins des élèves. » |
| | La couverture complète du sujet ciblé | Parties d'information traitée en lien avec ce sujet | <i>19, titre, Plan</i> « Initiation des nouveaux enseignants à l'apprentissage par la lecture. » |
| <i>19, L15, Plan</i> « Les aider à analyser et à mieux planifier les pratiques de soutien au processus d'apprentissage. » <i>19, L109, Plan</i> « Faire les liens entre les cadres théoriques de l'enseignement stratégique, l'APL et la pédagogie de projet. » | | | |

Tableau 11. Activités de développement professionnel des nouveaux enseignants (suite)

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|--------------------|--|--|---|
| Caractère motivant | Signifiante | Permet aux enseignants de parler de leurs intérêts et leurs préoccupations | 22, L414, <i>Récit 3</i> , « En tout cas, c'est ce que j'ai vu. Je ne te dis pas que c'était comme ça pour tous les élèves, on s'entend qu'il y en avait 54, mais pour une majorité j'ai vu cette évolution-là. C'est sûr que pour ça, j'ai hâte de voir la tâche 4 pour l'auto-évaluation, quitte à dire que j'ai vraiment eu de la misère, surtout qu'elle va être un peu différente. » |
| | | Réponses et considérations de l'intervenant | 22, L320, <i>Verbatim</i> , 12 déc. 07 « Et où va-t-on avec ça? Parce que souvent, s'il y a plusieurs tâches reliées à ça depuis le début, ça va être important. » 19, L71, <i>Verbatim</i> , 12 déc. 07 « Est-ce que ça va là-dessus? » |
| | | | 19, L332, <i>Verbatim</i> , 10 janv. 08 « Voilà, tu as raison. » |
| | Variété des tâches et intégration aux autres activités | Liste des tâches | 19, L200, <i>Plan</i> « Expérimentation » 19, L215, <i>Plan</i> « Autoévaluation de la formation » |
| | | Intégration à d'autres activités de développement professionnel | 19, L377, <i>Journal</i> « Traitant des mêmes bases théoriques, l'objectif de la rencontre était de s'assurer de la complémentarité de nos deux formations et d'éviter la surcharge de libération des enseignants. » |
| | Défi | Défi pour l'enseignant | 22, L7, <i>Récit</i> « Pour nous, c'est notre première expérience. On l'avait anticipée un peu parce que c'est gros. » 19, L27, <i>Plan</i> « Analyse d'une situation d'APL proposée aux élèves et des pratiques de soutien au processus d'apprentissage de l'élève qui y sont reliées. » |
| | Authenticité | Production finale en lien avec la réalité de l'intervention | 19, L73, <i>Plan</i> « Planification d'un projet d'APL, analyse et ajustement de la situation et des pratiques de soutien à mettre en œuvre selon les besoins des élèves. » |

Tableau 11. Activités de développement professionnel des nouveaux enseignants (suite)

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|--------------------|------------------------------|---|---|
| Caractère motivant | Engagement cognitif | Exigence de fournir un effort cognitif | <i>19, L87, Plan</i> « Pour chaque activité du projet, le guide prévoit que les enseignants inscrivent : (1) leur intention pédagogique dans cette activité, (2) les connaissances préalables des élèves pour aborder l'activité, (3) la description précise de l'intervention à chaque semaine : tâches et pratiques de soutien et (4) la description du matériel requis. » <i>19, L12, Plan</i> « Analyser et mieux planifier les situations d'apprentissage proposées aux élèves. » |
| | Choix | Choix offerts et effectués lors de l'activité | <i>19, L1687, Verbatim, 12 déc. 07</i> « C'est à vous de décider. » <i>19, L1743, Verbatim, 12 déc. 07</i> « Donc ça, c'est sûr, tu annonces le sujet on n'a pas le choix. » |
| | Interaction et collaboration | Possibilité d'interaction et de collaboration | <i>19, L61, Récit 3</i> « L'explication était divisée en deux parties et ça s'est passé en grand groupe. Au total, 22 et moi avons dû parler 45 minutes. Puis, 22 a fait un retour sur les difficultés rencontrées et elle a dit aux élèves comment ils pouvaient s'y prendre pour s'améliorer. J'ai présenté la procédure. » |
| | Caractère interdisciplinaire | Disciplines du programme de formation | <i>19, L771, Verbatim, 12 déc. 07</i> « C'est vraiment les critères d'évaluation en français toute l'année. » |
| | Consignes claires | Consignes de l'activité | <i>19, L145, Journal</i> « Ordre du jour. Présentation des résultats de recherche 2006-2007. Retour sur les objectifs de l'IRA 2007-2008 (Document 2). Organisation de la démarche en 6 temps (Document 3). Portrait école. Questions et discussion. » |
| | Période de temps suffisante | Temps prévu pour réaliser l'activité | <i>19, L222, Occasion</i> « ½ journée libérée pour la réalisation du récit de pratique et du questionnaire le 20 février 2008. » |

ANNEXE 3

Tableau 12. Occasions de développement professionnel des nouveaux enseignants et domaines d'apprentissage (extraits)

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|-------------|--|--|---|
| Occasions | Fréquence | Nombre de rencontres/mois | <i>19, L64, Occasion</i> « Fréquence des rencontres: 2 rencontres/ novembre, 0 rencontre / décembre, 9 rencontres / janvier, 0 rencontre / février, 0 rencontre / mars, 0 rencontre / avril » |
| | | Tâches à faire en dehors des rencontres | <i>19, L39, Occasion</i> « La réalisation du récit de pratique et du questionnaire.» |
| | Durée | Durée complète de l'activité en mois | <i>19, L71, Occasion</i> « 6 mois, mais il est impossible de déterminer la durée des tâches réalisées par semaine ou par mois. » |
| | | Durée des tâches par semaine / mois | <i>19, L71, Occasion</i> « 6 mois, mais il est impossible de déterminer la durée des tâches réalisées par semaine ou par mois. » |
| | Temps alloué à l'intervention sur le développement professionnel | Nombre d'heures selon le type de rencontre | <i>19, L74, Occasion</i> « Temps alloué à l'intervention sur le développement professionnel : 3h / Formation théorique, 8h¼ / Planification, 1h / Accompagnement, 6 rencontres informelles, (3h / temps libéré) » |
| | Budget | Suppléance, compensation de temps | <i>19, L81, Occasion</i> « Budget : l'intervention auprès de cet enseignant a demandé un budget pour 2 journées de suppléance. » |

Tableau 12. Occasions de développement professionnel des nouveaux enseignants et domaines d'apprentissage (suite)

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|--------------------------|---|---|---|
| Domaines d'apprentissage | Information sur le modèle de référence | Précisions sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage | <i>19, L163, Journal</i> «Qu'est-ce l'autorégulation? C'est un processus qui nous permet de s'adapter. Autrement dit, lorsqu'un élève s'autorégule bien, il saura planifier, gérer son travail et, s'il rencontre un problème, il saura s'ajuster pour réussir la tâche qu'on lui a proposée. Il sera capable de faire tout cela de façon autonome! » |
| | | Précisions sur la situation et le soutien | <i>19, L 102, Verbatim, 12 déc. 07</i> « On avait beaucoup regardé le tableau pour dire si mon activité est pertinente. Je veux faire lire les élèves, est ce que mon activité amène vraiment l'élève à lire ou il peut se débrouiller en allant repérer visuellement, simplement, sans lire et sans comprendre le texte? Par exemple, de quelle couleur sont les souliers de Joseph? Ce n'est pas nécessairement une tâche de lecture parce que l'élève rapide va être capable de lire « couleur », il va aller chercher visuellement, rouge, bleu, jaune. Il va chercher les couleurs. Donc, on avait parlé, peut-être moins en profondeur, je pense qu'on avait davantage regardé le caractère motivant. » |
| | Cohérence entre les sources d'information | Entre les connaissances issues de la recherche et les décisions provenant des milieux scolaires et ministériels | <i>19, L95, Verbatim, 12 déc. 07</i> « Ce que tu dis est beaucoup en lien, plus en détails avec la page 76 où on avait les dix caractères, les dix critères... » |

Tableau 12. Occasions de développement professionnel des nouveaux enseignants et domaines d'apprentissage (suite)

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|----------------------------|--|--|--|
| Leadership de l'enseignant | Prescription (obligation administrative) | Imposé, obligatoire | 19, L157, <i>Journal</i> « Les enseignants auront à établir leur plan de formation en lien avec le projet éducatif et le plan de réussite de l'école. » |
| | | Besoins des enseignants | 19, L6, <i>Journal</i> « Ils pourront ainsi être autonomes lorsqu'ils voudront vivre à nouveau les projets avec leurs élèves. De plus, cela leur permettra d'ajuster les fiches au besoin.. » |
| | Concertation | Développement d'un réseau intégrant les efforts d'amélioration des enseignants | 19, L194, <i>Journal</i> « Cette rencontre servira à clarifier les mandats des enseignants soutiens en lien avec les priorités émises par les enseignants et suite à l'arrivée d'une nouvelle enseignante soutien dans l'équipe. » |
| | | Utilisation de ce réseau par les enseignants pour communiquer et prendre des décisions | 19, L84 (cellule B2) <i>Journal</i> « Rencontre avec les membres de la direction et les conseillères pédagogiques. » |
| | | Mise en place d'une structure leur permettant de maintenir le cap sur les buts établis en concertation | 19, L125, <i>Journal</i> « Assemblée générale sur l'organisation de la mise en œuvre des moyens inscrits au plan de réussite priorisés lors de l'assemblée générale du 27 août. » |
| | | Respect des considérations individuelles | 19, L158, <i>Journal</i> « Les enseignants auront à établir leur plan de formation en lien avec le projet éducatif et le plan de réussite de l'école. » |

ANNEXE 4

Tableau 13. Processus de développement professionnel des nouveaux enseignants (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER)

| Composantes | Aspects | Participants | Apprentissage | Intervention |
|---------------------------|----------------------------------|--------------|--|--|
| Connaissances antérieures | APL ou autorégulation en général | ER | <i>19, L9, Questionnaire</i> « Ma définition de l'apprentissage par la lecture (APL) est : » | <i>19, L1527, Verbatim, 1^{er} avril 08</i> « Une fois que vous avez modélisé, comment vous soutenez les élèves après? » |
| | | Es | <i>29, L302, Questionnaire</i> « C'est développer des stratégies pour permettre à l'élève d'apprendre par la lecture en étant capable de réfléchir sur ses stratégies. » | <i>29, L1055, Verbatim, 6 nov. 07</i> « De toute façon, si tu ne crois pas à quelque chose, tu ne peux pas le transmettre, ça c'est clair. » |
| | Processus d'APL | ER | <i>19, L777, Verbatim, 6 nov. 07</i> « Et les stratégies d'autorégulation, ça vous dit quoi? Ou métacognitives? » | |
| | | Es | Succès des élèves <i>29, L337, Verbatim, 7déc. 07</i> « Les élèves aiment ça! En 4 ^e , ce que j'ai pu voir, c'est qu'ils aimaient ça. Ils se pensaient grands de faire ça. » | |
| | | ER | <i>19, L121, Verbatim, 12 déc. 07</i> « La complexité, ça, on s'était dit, qu'est-ce que ça allume le mot complexité dans votre tête? » | |
| | | Es | <i>19, L90, Verbatim, 12 déc. 07</i> « Mais dans le fond, il y a beaucoup, je le vois aussi en bas dans le processus, mais c'est le caractère motivant, de partir d'un sujet qui les intéresse, aussi, de la pertinence. Il faut d'abord que ça parte de là pour les accrocher, surtout dans notre milieu. » | |

Tableau 13. Processus de développement professionnel des nouveaux enseignants (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (extraits)

| Composantes | Aspects | Participants | Apprentissage | Intervention |
|---------------------------|------------------------------|--------------|--|--------------|
| Connaissances antérieures | Pratiques de soutien à l'APL | ER | <p>19, L1450, Verbatim, 1^{er} avril 08 « Comment partez-vous une écriture? »</p> <p>19, L531, Verbatim, 7 déc. 07 « Les capsules, je n'avais pas été faire ça dans ta classe, j'avais été faire ça dans la classe de 05, c'était l'amorce. Après, je crois que j'étais venue au niveau de l'inférence. Il y a deux ans, j'étais venue aussi sur le résumé, mais l'an passé, je ne l'ai pas fait. »</p> | |
| | | Es | <p>21, L1453, Verbatim, 1^{er} avril 08 « Par la modélisation... Bien souvent, c'est d'activer des connaissances antérieures : qu'est-ce que tu connais?... »</p> <p>21, L1461, Verbatim, 1^{er} avril 08 « Bien c'est ça, activer les connaissances antérieures. Dire, bon bien, la recette ou mettons mon œuvre préférée : « As-tu déjà été au musée? As-tu déjà vu des œuvres? » »</p> | |
| | Autre | ER | <p>19, L6, Questionnaire, « Quelles formations avez-vous déjà suivies sur la lecture ou sur l'apprentissage par la lecture? »</p> <p>19, L749, Verbatim, 7 déc. 07 « Le fait d'aboutir à l'écriture aussi. Je pense que ce que je vois depuis les 5 dernières années comme examen du ministère, c'est vraiment ça. C'est lecture liée à l'écriture, ils doivent aller rechercher des choses qu'ils ont inscrites dans l'évaluation en lecture pour vraiment enrichir l'écriture et il y a des points de contenu. »</p> | |
| | | Es | <p>Enseignant, L298, Questionnaire, « Enseignement stratégique (ça touche un peu le sujet). »</p> <p>Enseignant, L278, Questionnaire, « Seulement les cours qui sont au programme dans la formation universitaire. »</p> | |

Tableau 13. Processus de développement professionnel des nouveaux enseignants (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (suite)

| Composantes | Aspects | Participants | Apprentissage | Intervention |
|-------------|------------------------------|--------------|---|---|
| Motivation | Perception de compétence | ER | <i>19, L312, Verbatim, 12 déc. 07</i> « Je trouve ça intéressant, tu as déjà, tantôt, nommé une piste de solution dans ton objectif personnel qui était directement liée aux problèmes. » | <i>19, L935, Verbatim, 6 nov. 07</i> « Et tu fais un retour. Ça tu vois, tu viens de nommer une pratique que tu fais qui est gagnante. » |
| | | Es | | <i>Enseignant, L1055, Verbatim, 7déc. 07</i> « J'ai beaucoup d'éléments qui font en sorte que je ne suis pas prête à faire tout ça. Juste l'autorégulation, ça va être quelque chose en soi. » |
| | Perception de contrôlabilité | ER | <i>19, L654, Verbatim, 6 nov. 07</i> « Que prévoyez-vous faire pour y arriver et que puis-je faire pour vous aider? Je pense qu'on peut se le dire rapidement, c'est vraiment de se dire : « Est-ce que vous avez l'intention... » On a ces objectifs-là, j'imagine que suivre la formation c'est déjà une planification ... Est-ce qu'il y avait d'autres choses auxquelles vous pensiez? » | <i>19, L1734, Verbatim, 12 déc. 07</i> « C'est un choix. Personnellement, je pense que j'annoncerais le thème et je passerais le texte sans qu'ils le lisent, je ferais un survol du texte. C'est à toi de voir, c'est pour ça que je te dis deux choix. » |
| | | Es | <i>21, L762, Verbatim, 10 janv. 08</i> « Oui, mais les lundis, moi, tu sais je pense à mon lundi prochain. On commence en anglais, il faut que je fasse mon agenda, il faut que j'explique les devoirs et leçons, puis après le dîner, j'ai peut-être M. Brassard qui vient déjà puis en fin de journée, je finis en bibliothèque. Quand est-ce que je vais faire ça ? » (planification gestion des ressources) | <i>29, L850, Verbatim, 6 nov. 07</i> « Juste, par exemple, la lecture de la semaine, souvent j'ai à peine le temps d'effleurer le sujet avec eux parce que le temps nous manque avec tout ce qu'on se met sur les épaules. Aussi, toutes les réalités de notre tâche. » |

Tableau 13. Processus de développement professionnel des nouveaux enseignants (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (suite)

| Composantes | Aspects | Participants | Apprentissage | Intervention |
|-------------|--|---|---|--|
| Motivation | Perception de la valeur de l'activité d'appr./d'intervention | ER | 19, L258, Verbatim, 27 nov. 07 « Puis, ça nous aide à deux choses. Ça nous aide premièrement au niveau de la motivation, c'est énorme parce qu'on se dit : « Ah, tu vois, ça je faisais ça, mais je n'avais pas les mots ou le pouvoir de le nommer. » Aussi, ça nous amène à être beaucoup moins démotivés dans le sens où je ne pars pas de zéro. » | 19, L449, Verbatim, 27 nov. 07 « Ce que l'on essaie de se donner, parce que je connais vos réalités, puis pourquoi les enseignants en sont venus à faire beaucoup les projets, c'est qu'on s'est donné des moyens aussi économiques pour tenir compte de ça, sans se donner une surcharge de tâche incroyable. Donc, ça peut être quelque chose d'intéressant. » |
| | | Es | 22, L264, Verbatim, 27 nov. 07 « Je n'ai pas tout à refaire, ou à « recomprendre » ou à retravailler. » | Enseignant, L1301, Verbatim, 12 déc. 07 « C'est toujours bon de faire ça parce que de fois en fois, il se réajuste, il réagit rapidement à l'erreur qu'il fait. (...). Ça les fait beaucoup réfléchir. » |
| | Autre | 19, L340, Questionnaire « Quel est votre niveau de motivation face à cette formation avant et après la rencontre? » | 21, L3137, Verbatim, 1 ^{er} avril 08 « J'ai comme trop d'imagination. » | |
| Émotions | | ER | 19, L499, Verbatim, 12 déc. 07 « C'est important de le dire. Puis, on va le voir, tu vas être... Tu vas nous le dire à la fin de la journée. » | 19, L587, Verbatim, 10 janv. 08 « La semaine 1 on est toujours découragé parce que c'est sûr que l'on met plein de périodes sur le projet parce que c'est long à expliquer, etc. » |
| | | Es | 21, L2652, Verbatim, 1 ^{er} avril 08 « Je suis contente. » | 21, L2606, Verbatim, 1 ^{er} avril 08 « Je ne sais pas à quoi m'attendre et j'ai peur qu'on se « plante ». » |
| | | autre | 19, L1079, Verbatim, 6 nov. 07 « Là, je vous ai entendu dire quelque chose que j'ai dit aussi : « Je commence à enseigner. » Moi j'ai dit ça au mois de février, je commence à enseigner. C'est traumatisant pour un prof de dire ça. » | 19, L1079, Verbatim, 6 nov. 07 « Là, je vous ai entendu dire quelque chose que j'ai dit aussi : « Je commence à enseigner. » Moi j'ai dit ça au mois de février, je commence à enseigner. C'est traumatisant pour un prof de dire ça. » |

Tableau 13. Processus de développement professionnel des nouveaux enseignants (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (suite)

| Composantes | Participants | Apprentissage | Intervention |
|--|--------------|--|--|
| Interprétation des exigences de l'activité | ER | 19, L318, Verbatim, 6 nov. 07 « Aujourd'hui, ça va être beaucoup de comprendre, faire un retour sur ce que c'est l'apprentissage par la lecture et l'autorégulation. Analyser, si on a le temps, on va essayer d'analyser, si vous avez une idée, on pourrait analyser une pratique que vous avez vécue en classe ou bien on pourrait analyser un des projets qui a été vécu l'année passée. » | 19, L920, Verbatim, 12 déc. 07 « Parce que même s'ils échouent la première semaine, on en a quatre, c'est ça le but, c'est de se donner du temps, de respirer là-dedans, d'évaluer un service d'apprentissage. » |
| | Es | | 21, L728, Verbatim, 10 janv. 08 « Si ça, on les fait les tâches toute une semaine en une journée, il faut que je fasse tout. Je vois ça très gros, je pensais partir sur une semaine la modélisation de ça. » |
| | Autre | 19, L392, Verbatim, 12 déc. 07 « Le rapport n'est même pas évaluatif, ce n'est que descriptif. Et comme on parle d'autorégulation qui est l'ajustement, c'est sûr que l'on veut voir justement que quand un enseignant planifie, quand il arrive en classe devant ses élèves, qu'est-ce qu'il est en mesure de mettre en branle? Alors, peut-être que vous allez arriver à la semaine 1 puis vous allez dire : « On avait planifié telle affaire, mais finalement on a passé une période parce qu'il y a eu une tempête ». Alors, ça, c'est ce qu'on s'attend à avoir dans vos récits de pratique. « Il était complètement désorganisé, j'avais prévu ça, mais je me suis réajustée, je l'ai vécu autrement. » | |

Tableau 13. Processus de développement professionnel des nouveaux enseignants (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (suite)

| Composantes | Participants | Apprentissage | Intervention |
|-------------------------|--------------|---|--|
| Critères de performance | ER | 19, L109, Verbatim, 12 déc. 07 « Au niveau de la pertinence, comme aujourd'hui, on veut vraiment planifier une tâche d'apprentissage par la lecture, donc on va veiller à ce que notre tâche amène vraiment l'élève à lire. » | 19, L844, Verbatim, 12 déc. 07 « Donc le défi, comme vous dites, ce n'est pas qu'ils écrivent parfaitement, mais qu'on ait donné un espace au questionnement dans notre classe. Il y en a des inadéquates, vous ferez attention. » |
| | Es | | 7, L2527, Verbatim, 1 ^{er} avril 08 « Je veux une progression : « Tu es parti de là, tu es rendu là. Je suis déjà très heureuse, tu as fait du progrès. Si tu pars de là et tu descends là, il y a un problème! » » |
| Objectifs personnels | ER | 19, L325, Questionnaire « Ce que je veux savoir sur l'autorégulation de l'apprentissage : » | 19, L625, Verbatim, 6 nov. 07 « Donc, ce que j'ai le goût, donc vos objectifs personnels, peut-être qu'on peut aller voir si ce que vous avez écrit sur vos feuilles rejoint ça. » |
| | Es | 19, L321, Questionnaire « Savoir guider les élèves en APL dans chacune des étapes (de la planification à l'autoévaluation). » | 22, L50, Verbatim, 27 nov. 07 « Rendre accessibles et simples les stratégies de lecture pour les élèves et prendre conscience que certaines méthodes et stratégies sont plus efficaces que d'autres selon nos apprentissages personnels. » |

Tableau 13. Processus de développement professionnel des nouveaux enseignants (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (suite)

| Composantes | Participants | Apprentissage | Intervention |
|--------------------------------------|--------------|--|---|
| Stratégies de planification | | | |
| Stratégies cognitives | ER | | <i>19, L2306, verbatim, 1 avril 08</i> «Les plus faibles là, tu les corriges en classe avec eux pour qu'au moins ils vous voient corriger, puis que vous les pistiez sur leurs fautes.» |
| | Es | | <i>Intervention, L1739, verbatim, 12 déc. 07</i> «Je ferais peut-être un survol à l'avant avec eux, mais pas avec leurs feuilles devant eux autres parce que c'est sûr qu'ils vont aller voir. Je pense.» |
| Stratégies de gestion des ressources | ER | <i>19, L119, verbatim, 27 nov. 07</i> «Parce que vous allez devoir refaire ce questionnaire-là à la fin sur votre temps personnel. Tu pourras le faire le soir à la maison, peu importe. Je vais te le donner, puis tu me le remets le lendemain.» | <i>19, L769, 7 déc. 07</i> « On pourrait faire <u>l'échéancier</u> aussi pour voir à quels oments ous avez besoin de moi ; peut-être pas, ça dépend. » |
| | Es | <i>22, L604, verbatim, 27 nov. 07</i> «Ça, c'est la prochaine fois que l'on se voit, mais c'est une journée complète. Le matin c'est quoi?» | <i>29, L364, questionnaire</i> « Je vais utiliser les compétences de [l'enseignante ressource] lorsque j'aurai des questions (exemples : théorie, suivi, évaluation, retours...). » |
| Stratégies d'automotivation | ER | | <i>19, L2350, verbatim, 1 avril 08</i> «C'est ça, c'est que dans le fond, c'est qu'on ne veut pas une grande quantité. Ça évite la démotivation, de vous et des élèves, mais ils passent tout le processus pareil.» |

Tableau 13. Processus de développement professionnel des nouveaux enseignants (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (suite)

| Composantes | Participants | Apprentissage | Intervention |
|---|--------------|---|--|
| Stratégies de mise en œuvre | | | |
| Stratégies cognitives & stratégies d'intervention | ER | <i>19, L277, récit3</i> « Ce qui est intéressant dans ce que tu soulèves, c'est de vous donner plus de temps, ça vous permettrait d'ajouter deux éléments très motivants pour les élèves et pour vous aussi. L'aspect de discuter ensemble, ça, c'est très intéressant et ça les aide, tout comme l'aspect de vous avoir à eux tout seuls pour leur évaluation. » | <i>19, L1260, verbatim, 7 déc. 07</i> « : Tu avais l'air de nous raconter ça avec une idée en tête. Quelle information tu sens que tu n'as pas et que tu aimerais avoir? » |
| | Es | <i>Enseignant, L1713, verbatim, 12 déc. 07</i> « Puis, on présente le texte juste après? Peu importe le texte? On leur demande de choisir le type de tableau où ils veulent prendre leurs données avant même qu'ils aient une idée sur le sujet de la lecture? » | <i>21, L7, verbatim, 10 janv. 08</i> « Dans le fond, cette semaine on fait l'amorce avec l'époque des dinosaures, on était vraiment, dans le fond, à ressortir les connaissances antérieures des élèves avec les grandes affiches. On marque les informations que l'on connaît déjà, les questionnements que l'on a, les cartes sémantiques. » |
| Stratégies gestion de ressource | ER | <i>19, L301, verbatim, 27 nov. 07</i> « À la page 74, on a notre tableau synthèse qui lui, vraiment, nous indique les critères d'une situation d'apprentissage par la lecture. » | <i>29, L397, occasion</i> « Accompagnement en classe le 28 janvier 2008 de 11h05 à 12h05 pour la présentation de la tâche1. » |
| | Es | <i>21, L202, verbatim, 10 janv. 08</i> « Comment tu l'appelles, SDF [SVA] c'est ça ?» | <i>23, L35, récit3</i> « Puis, il y a toujours la page de vocabulaire liée à la semaine. C'est toujours à étudier ça aussi. Le mardi, nous avons fait un retour rapide sur les textes dans le sens que nous avons vérifié dans les <i>duo-tangs</i> si les élèves avaient lus et surligné des mots. » |

Tableau 13. Processus de développement professionnel des nouveaux enseignants (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (suite)

| Composantes | Participants | Apprentissage | Intervention |
|---|--------------|---|--|
| Stratégies de contrôle et ajustement | | | |
| Stratégies d'intervention | Intervenant | | 22, L208, <i>occasion</i> « Rencontre de ½ heure le 28 janvier 2008 avec 22 et 23 pour revenir sur certains aspects de la planification (...). » |
| | Enseignants | | 29, L286, <i>récit</i> « Pas de groupe de mots, ça a été fait pour s'en débarrasser puis moi, ça m'a un peu déçue. Ce qui a fait en sorte que la semaine suivante, j'ai décidé de mettre plus de devoir parce que je réalisais que ça ne les aidait pas et que ça les rendait plus paresseux. |
| Stratégies d'autoévaluation | | | |
| Stratégies cognitives | Es | | Différences au <i>questionnaire</i> voir avec eux les critères d'évaluation (n pré=2/ n post=4), demander d'identifier ce qu'ils savent sur le sujet (n pré=4/ n post=2), modéliser les stratégies (n pré=2/ n post=4) et vérifier toutes les stratégies qu'ils connaissent (n pré=4/ n post=2). |
| Stratégies de gestion de ressource | Es | 22, L604, <i>verbatim</i> , 27 nov. 07 «Ça, c'est la prochaine fois que l'on se voit, (...) c'est une journée (...).» | |

ANNEXE 5

Tableau 14. Activité de développement professionnel des enseignants expérimentés

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|-------------|---|---|--|
| Pertinence | Favorise l'acquisition de connaissances | Faire des liens entre les connaissances théoriques et les connaissances pratiques | <i>19, L10, Plan</i> « Amener les participants à autoréguler plus efficacement leurs pratiques en transférant des pratiques expérimentées en lien avec l'APL. » <i>19, L22, Plan</i> « Consolider les apprentissages des participants en lien avec l'intervention sur l'apprentissage autorégulé à l'école. » |
| | | Faire des liens entre des éléments d'information et les connaissances antérieures | <i>19, L275, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Pour vous, comment se définirait une bonne situation d'apprentissage? » <i>19, L251, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Quelles composantes devrait avoir une situation d'apprentissage selon vous? » |
| | Favorise la réalisation de l'activité de manière collective et individuelle | Interdépendance faible | <i>19, L65, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Vous allez voir, ça va être de la discussion comme ça. » <i>19, L285, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Avant de revenir sur le questionnaire, on va parler des portions que vous avez le goût de partager. » |
| | | Interdépendance élevée | <i>19, L93, Plan</i> « Du matériel pédagogique informatisé, co-développé avec eux. » |
| | | Regroupements multidisciplinaires | <i>19, L74, Occasion</i> « Formation transfert avec l'enseignante ressource en sciences et l'enseignante ressource en français. » |
| | | Regroupements unidisciplinaires | <i>19, L200, Occasion</i> « Rencontres seulement avec des enseignants. » |
| | | Regroupements hétérogènes | <i>19, L202, Occasion</i> « Formation transfert avec enseignante de même cycle, mais de niveau différent + planification avec enseignante de cycle différent. » |
| | | Regroupements homogènes | <i>19, L265, Occasion</i> « Rencontre avec un autre enseignant de même niveau. » |
| | | Initiatives personnelles | <i>19, L58, Plan</i> « De façon autonome, les enseignants doivent planifier, mettre en œuvre, contrôler et ajuster une situation de transfert. » |

Tableau 14. Activité de développement professionnel des enseignants expérimentés (suite)

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations | |
|--------------------------|---------------------------------|--|--|--|
| Complexité de l'activité | Laps de temps | Nombre de mois pour l'activité | 19, L69, <i>Occasion</i> « Laps de temps : 4 mois (de novembre à février). » | |
| | Périodes de cours | Nombre de périodes prises pour réaliser l'activité | 19, L402, <i>Occasion</i> « Temps alloué à l'intervention sur le développement professionnel : 6h / Formation transfert 6h / Planification 1 rencontre informelle (3h / temps libéré pour le questionnaire). » | |
| | | Les tâches ont demandé d'analyser | | 09, L967, <i>Verbatim</i> , 22 nov. 07 « Je suis contente, ça m'a même encouragée, parce qu'en analysant ma situation dans laquelle je travaille en écriture, j'ai vu que je remplissais plein de critères donc, je suis contente. » 19, L114, <i>Verbatim</i> , 22 nov. 07 « La rencontre aujourd'hui : « analyse d'une situation d'apprentissage vécue en classe et des pratiques de soutien au processus de l'élève. » » |
| | | Les tâches ont demandé d'observer | | 19, L25, <i>Plan</i> « Selon les besoins et intérêts de leurs élèves » |
| | Façons de traiter l'information | Les tâches ont demandé de planifier | | 19, L76, <i>Plan</i> « Grille de planification globale de la situation où les enseignants doivent décrire » 19, L57, <i>Plan</i> « Activité 2 : Planification et expérimentation De façon autonome, les enseignants doivent planifier, mettre en œuvre, contrôler et ajuster une situation de transfert. » |
| | | Les tâches ont demandé d'expérimenter | | 19, L57, <i>Plan</i> « Activité 2 : Planification et expérimentation. De façon autonome, les enseignants doivent planifier, mettre en œuvre, contrôler et ajuster une situation de transfert. » 19, L118, <i>Verbatim</i> , 22 nov. 07 « Si aujourd'hui par exemple, on regarde une activité que vous aviez l'intention de vivre et qu'on fait des petites modifications. Dans le fond, l'expérimentation en classe, c'est ce que vous allez vivre en classe. » |
| | | Les tâches ont demandé de communiquer | | 19, L285, <i>Verbatim</i> , 22 nov. 07 « On va parler des portions que vous avez le goût de partager. » |

Tableau 14. Activité de développement professionnel des enseignants expérimentés (suite)

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|--|---|--------------------------------------|---|
| Complexité de l'activité | Buts poursuivis | Apporter des solutions aux problèmes | <i>19, L109, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Des fois, sans aller tout chercher, allez chercher la chose qui ne marche pas, pour essayer de voir ce qu'on peut faire. C'est vraiment ce qu'on va essayer de faire aujourd'hui. » |
| | | | <i>19, L195, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Pensez aux besoins de vos élèves en classe qui sont les plus criants, est-ce que c'est qu'ils sont démotivés, désorganisés? Qu'est-ce qui est le plus difficile? Sous quel angle on devrait regarder ça ensemble? Quel est votre plus gros problème par rapport à ça, dans le fond? » |
| | | Transférer ses pratiques | <i>19, L25, Plan</i> « Selon les besoins et intérêts de leurs élèves, aider les enseignants visant le transfert à planifier, à mettre en place et à analyser une situation d'apprentissage et les pratiques de soutien. » |
| | | | <i>19, L10, Plan</i> « Amener les participants à autoréguler plus efficacement leurs pratiques en transférant des pratiques expérimentées en lien avec l'APL et les aider à analyser et à mieux planifier les situations d'apprentissage proposées aux élèves. » |
| | | Consolider, améliorer ses pratiques | <i>19, L22, Plan</i> « Consolider les apprentissages des participants en lien avec l'intervention sur l'apprentissage autorégulé à l'école. » |
| | | | <i>19, L102, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Alors l'objectif aujourd'hui, c'est vraiment de vous aider à analyser et à mieux planifier les situations d'apprentissage que vous proposez aux élèves. » |
| Apporter une nouvelle compréhension de l'autorégulation de l'apprentissage | <i>19, L8, Plan</i> « Amener les participants à mieux comprendre la démarche de développement professionnel liée au transfert des pratiques expérimentées en lien avec l'APL. » | | |
| | <i>19, L251, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Quelles composantes devraient avoir une situation d'apprentissage selon vous? C'est ce qu'on va aller regarder aujourd'hui. » | | |

Tableau 14. Activité de développement professionnel des enseignants expérimentés (suite)

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations | |
|--------------------------|------------------------------------|---|--|--|
| Complexité de l'activité | Produits réalisés | Toute production concrète liée à une tâche | <i>19 L77, Plan</i> « Les enseignants doivent décrire : (1) leur intention pédagogique générale dans cette situation, (2) les domaines d'apprentissage qui seront sollicités (3) la situation en trois temps (lien avec la théorie vue dans la formation en enseignement stratégique Ouellet, Y. 1997) (4) les occasions d'apprendre (5) les textes choisis (6) les stratégies d'autorégulation et cognitives ciblées par l'activité d'apprentissage, (7) les outils et moyens d'évaluation et de communication choisis (8) les approches convoitées (9) les modes de différenciation planifiés, (10) les mesures du programme de soutien à l'école montréalaise ciblées par la situation. » | |
| | Couverture complète du sujet ciblé | Sujet principal de cette activité | <i>19, L8, Plan</i> « Mieux comprendre la démarche de développement professionnel liée au transfert » | |
| | | Parties d'information traitée en lien avec ce sujet | | <i>19, Titre, plan</i> « Formation théorique visant le transfert : le transfert de pratiques liées à l'autorégulation de l'apprentissage » |
| | | | | <i>19, L92, Verbatim, 22 nov. 07</i> « C'est très émotif ça, chez l'enseignant, l'interprétation des exigences de la formation. » |
| | | | <i>19, L469, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Les stratégies d'autorégulation sont des stratégies métacognitives. Pourquoi méta? Méta, c'est au-dessus de, ça gère le cognitif. » | |

Tableau 14. Activité de développement professionnel des enseignants expérimentés (suite)

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|--------------------|---|---|---|
| Caractère motivant | Signifiante | En lien avec les intérêts et préoccupations des enseignants | <i>09, L965, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Je suis très satisfaite parce qu'en gros ça a répondu à mon attente, ce que je voulais savoir. » <i>09, L401, Verbatim, 22 nov. 07</i> « D'autre part, j'aimerais bien apprendre à utiliser l'autorégulation en écriture. Je le fais peut-être déjà, mais je ne le sais pas. Ce serait de reconnaître si je le fais ou pas pour m'améliorer là-dedans. » |
| | | Réponses et considérations de l'intervenant | <i>19, L116, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Expérimentation en classe oui ou non, ça dépend dans le fond de ce qui est l'idée de ça, ce n'est pas du tout d'ajouter quelque chose, mais bien d'analyser ce que vous faites déjà. » <i>19, L194, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Qu'est ce que vous auriez le goût de faire? C'est quoi votre besoin? » |
| | Variété des activités et intégration aux autres activités | Variété des activités | <i>19, L102, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Analyser et mieux planifier les situations d'apprentissage proposées aux élèves. » <i>19, L58, Plan</i> « Planifier, mettre en œuvre, contrôler et ajuster une situation de transfert » |
| | | Intégration aux autres activités de DP | <i>19, L39, Journal</i> « Carrefour pédagogique ressources pour l'arrimage de nos mandats. Nous devons nous assurer qu'il n'y aura pas surcharge de formation et de libération pour les enseignants, puis que nos approches et le contenu ciblé par chacune des formations soient complémentaires. » |
| | Défi | Défi pour l'enseignant | <i>09, L282, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Quand il vient le temps de définir quelque chose, c'est plus difficile. » |
| | Authenticité | Production finale en lien avec la réalité de l'enseignement | <i>19, L57, Plan</i> « Activité 2 : Planification et expérimentation. De façon autonome, les enseignants doivent planifier, mettre en œuvre, contrôler et ajuster une situation de transfert. » |
| | | | <i>19, L118, Plan</i> « Activité 3 : Autoévaluation Réalisation de l'autoévaluation en répondant au questionnaire « Intervenir sur l'apprentissage autorégulé à l'école : Questionnaire aux enseignants » de façon autonome. » |

Tableau 14. Activité de développement professionnel des enseignants expérimentés (suite)

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|--------------------|------------------------------|--------------------------------------|---|
| Caractère motivant | Engagement cognitif | Demande un effort cognitif | <i>19, L12, Plan</i> « Analyser et mieux planifier les situations d'apprentissage proposées aux élèves » <i>19, L121, Verbatim, 22 nov. 07</i> « L'autoévaluation qui est tout simplement le questionnaire. » |
| | Choix | Possibilité de faire des choix | <i>19, L62, Plan</i> « Au besoin, l'enseignant peut consulter l'enseignante soutien. » <i>19, L28, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Parce que vous pouvez en remplir deux si vous voulez. » <i>19, L40, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Vous autres, comme vous, enseignés en team, ton exemple vaut pour l'autre aussi. Ce serait intéressant que vous en ayez deux différentes : peut-être une en maths, une en français. » |
| | Interaction et collaboration | Interaction et collaboration | <i>19, L93, Plan</i> « Du matériel pédagogique informatisé, co-développé avec eux » |
| | Caractère interdisciplinaire | Différentes disciplines | <i>19, L41, verbatim, 22 nov. 07</i> « Ce serait intéressant que vous en ayez deux différentes : peut-être une en maths, une en français. » |
| | Consignes claires | Consignes de l'activité | <i>19, L232, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Non, tu fais juste encercler. Les deux c'est le même principe. Le « avant », c'est cet après-midi, vous encerclez le « avant » qui correspond. Même chose en bas, le « avant » qui correspond a votre sentiment. Ça, peut-être deux, il y en a qui m'ont demandé si ça pouvait être deux. Le « après », c'est quand vous reviendrez sur le « ce que j'ai appris » et quand vous remplirez le questionnaire, vous venez m'encercler dans un mois, quel « après » correspond à votre motivation et quel « après » correspond à votre émotion. » |
| | Période de temps suffisante | Temps prévu pour réaliser l'activité | <i>19, L47, Verbatim, 22 nov. 07</i> « C'est sûr qu'on n'a pas beaucoup de temps, mais je vous donne une remise de temps pour le faire. » |

ANNEXE 6

Tableau 15. Occasions de développement professionnel des enseignants expérimentés et domaines d'apprentissage

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|-------------|-----------------------------------|---|--|
| Occasions | Fréquence | Nombre de rencontres/mois | <i>19, L36, Occasion</i> « Fréquence des rencontres : 2 janvier =2 » <i>19, L270, Occasion</i> « Fréquence des rencontres : 1 ^{er} novembre; 1 janvier =2 » |
| | | Tâches à faire en dehors des rencontres | <i>19, L57, Plan</i> « Activité 2 : Planification et expérimentation De façon autonome, les enseignants doivent planifier, mettre en œuvre, contrôler et ajuster une situation de transfert. » <i>19, L118, Plan</i> « Activité 3 : Autoévaluation Réalisation de l'autoévaluation en répondant au questionnaire « Intervenir sur l'apprentissage autorégulé à l'école : Questionnaire aux enseignants » de façon autonome. » |
| | Durée | Durée complète de l'activité en mois | <i>19, L38, Occasion</i> « Durée : indéterminée et il est impossible de déterminer la durée des tâches réalisées par semaine ou par mois. » <i>19, L87, Occasion</i> « Durée : 4 mois, » |
| | | Durée des tâches par semaine / mois | « 3h Formation transfert + 6h Planification + 2 rencontres informelles = 9 h + 2 rencontres informelles » « 3h Formation transfert + 2 rencontres informelles (3h / temps libéré pour le questionnaire) » |
| | Temps alloué à l'intervention | Nombre d'heures selon le type de rencontre | <i>19, L41, Occasion</i> « Temps alloué à l'intervention sur le développement professionnel : 1h / Formation transfert, 1 rencontre informelle » <i>19, L90, Occasion</i> « Temps alloué à l'intervention sur le développement professionnel : 3h / Formation transfert, 1 rencontre informelle, (3h / temps libéré pour le questionnaire) » |
| Budget | Suppléance, compensation de temps | <i>19, L44, Occasion</i> « Budget : Aucun budget » <i>19, L95, Occasion</i> « Budget : l'intervention auprès de cet enseignant a demandé un budget pour 1 journée de suppléance. (Horaire des rencontres, p.6) » | |

Tableau 15. Occasions de développement professionnel des enseignants expérimentés et domaines d'apprentissage (suite)

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|--------------------------|---|---|--|
| Domaines d'apprentissage | Information sur le modèle de référence | Information sur le processus d'autorégulation | <i>19, L905, Verbatim, 22 nov. 07</i> « On en a quatre où on peut en nommer plusieurs : Planifier, contrôler, ajuster et auto évaluer. Donc, c'est les quatre stratégies d'autorégulation qui rendent un apprenant complètement autonome. » |
| | | | <i>19, L471, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Les stratégies cognitives, pour le retenir dites vous, cognitif c'est ce que vous montrez le plus à vos élèves, va chercher dans le dictionnaire, le petit mot dans le grand mot, relire, la toile d'araignée, faire un tableau, prendre des notes. Je ne sais pas, moi, en mathématiques, utiliser ta table de calcul, prendre du matériel de manipulation, ça c'est le cognitif. » |
| | Cohérence entre les sources d'information | Information sur l'intervention : précisions sur la situation et le soutien | <i>19, L502, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Donc, ce qui est ici est vraiment divisé en deux morceaux. Ici, la situation d'apprentissage, c'est la situation dans laquelle l'élève va apprendre, donc va autoréguler son apprentissage. Donc, ça, c'est une situation qui est souvent artificielle dans le milieu scolaire, mais naturelle en dehors. » |
| | | Connaissances issues de la recherche et décisions provenant des milieux scolaires et ministériels | <i>19, L624, Verbatim, 22 nov. 07</i> « À chaque fois qu'on veut expliquer on devrait commencer par questionner l'élève. » |
| | | | <i>19, L558, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Donc, les chercheurs visent de plus en plus à mettre beaucoup de temps ici à l'interprétation de la tâche et à l'objectif personnel. » |

Tableau 15. Occasions de développement professionnel des enseignants expérimentés et domaines d'apprentissage (suite)

| Composantes | Critères | Caractéristiques spécifiques | Citations |
|-----------------------------|--|---|---|
| Leadership de l'intervenant | Prescription (obligation administrative) | Imposé, obligatoire | <i>19, L58, Plan</i> « Les enseignants doivent planifier, mettre en œuvre, contrôler et ajuster une situation de transfert. » |
| | | Besoins des enseignants | <i>19, L195, Verbatim, 22 nov. 07</i> « C'est quoi votre besoin? Moi, je me dis, pensez à vos élèves en classe qui sont les plus criants, est-ce que c'est qu'ils sont démotivés, désorganisés? Qu'est-ce qui est le plus difficile? Sous quel angle on devrait regarder ça ensemble? Quel est votre plus gros problème par rapport à ça, dans le fond? » |
| | Concertation | Développement d'un réseau permettant d'intégrer les efforts d'amélioration | <i>19, L116, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Expérimentation en classe oui ou non, ça dépend dans le fond de ce qui est l'idée de ça, ce n'est pas du tout d'ajouter quelque chose, mais bien d'analyser ce que vous faites déjà. » |
| | | Utilisation de ce réseau par les enseignants pour communiquer et prendre des décisions | <i>19, L115, Verbatim, 22 nov. 07</i> « On verra quelle forme ça prendra dépendamment de ce que vous avez le goût que l'on discute. » |
| | | Mise en place d'une structure leur permettant de garder le cap sur les buts établis en concertation | <i>19, L960, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Mais je pense que le fait d'avoir travaillé ça à deux aussi.» |
| | | Respect des considérations individuelles | <i>19, L94, Plan</i> « Les enseignants peuvent ainsi effectuer les modifications nécessaires de façon autonome. » |

ANNEXE 7

Tableau 16. Processus de développement professionnel des enseignants expérimentés (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER)

| Composantes | Aspects | Participants | Apprentissage | Intervention | |
|---------------------------|----------------------------------|--------------|---|---|--|
| Connaissances antérieures | APL ou autorégulation en général | ER | <i>Document SVA</i> « L'apprentissage autorégulé à l'école, l'analyse des besoins et d'une situation d'apprentissage » <i>19, L61, Questionnaire</i> « Ce que je sais sur l'autorégulation de 'apprentissage » | <i>19, L 1527, Verbatim, 1^{er} avril 08</i> « Une fois que vous avez modélisé, comment vous soutenez les élèves après? » | |
| | | Es | <i>00, L29, Verbatim, 10 janv. 08</i> « Si on ajoute l'autorégulation à cela, c'est développer chez l'élève une capacité à réfléchir, à l'aide de pistes, sur les stratégies qu'il a utilisées et aussi de réfléchir sur les ajustements nécessaires pour qu'il y ait une meilleure intégration de cette nouveauté là.» | <i>13, L347, Verbatim, 8 nov. 07</i> « Tu as dit remettre les élèves au cœur de l'apprentissage. Effectivement, cela a toujours été quelque chose d'important pour moi, mais j'ai l'impression que je suis en train de l'oublier. » | |
| | Processus d'APL | ER | <i>19, L454, Verbatim, 8 nov. 07</i> « Un élève en difficulté ou un élève en difficulté d'apprentissage ou de comportements, qu'est-ce qu'il pourrait avoir comme objectif personnel? » | | |
| | | Es | <i>Intervention, L1021, Verbatim, 8 nov. 07</i> « Oui, mais c'est vrai qu'ils ont dû travailler fort; ce n'est pas parce qu'ils n'ont pas travaillé fort des fois qu'ils ne réussissent pas. » | | |
| | Situation d'APL | | ER | <i>Questionnaire, L50</i> « Ce que je sais sur les situations d'apprentissage » | |
| | | | Es | <i>11, L293, Questionnaire</i> « Doit être signifiante et concrète, doit être motivante, connaissances antérieures, doit respecter la vitesse de l'élève » | |

Tableau 16. Processus de développement professionnel des enseignants expérimentés (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (suite)

| Composantes | Aspects | Participants | Apprentissage | Intervention |
|---------------------------|----------------------------------|--------------|--|--------------|
| Connaissances antérieures | Pratiques de soutien à l'APL | ER | <i>19, L934, Verbatim, 9 nov. 07</i> « Je veux amorcer une résolution de problème avec les élèves : « Aujourd'hui, on va faire une résolution de problème », qu'est-ce que ça serait de rappeler les connaissances antérieures sur l'activité, quelles questions vous poseriez? » | |
| | | Es | <i>Intervention, L605, Verbatim, 8 nov. 07</i> « C'est pour ça que c'est important de leur apprendre, de leur donner des raisons de qu'est-ce que l'on fait? Si on dit à un élève, par exemple : « Va relire ton texte, il y a plusieurs fautes ». (...) Il va le relire son texte, mais il ne comprend même pas c'est dans quel but. » | |
| | Propre processus d'apprentissage | ER | <i>19, L933, Verbatim, 9 nov. 07</i> « (...) Nous qui avons réussi l'école, peut être qu'on a eu des profs qui nous ont bien préparés puis qui nous ont dit comment faire. On a aussi eu cette capacité là d'arriver chez nous et de savoir comment planifier pour notre examen de maths, comprends-tu. C'est l'ultime, c'est ça qu'on veut (...). » | |
| | | Es | <i>Intervention, L605, Verbatim, 8 nov. 07</i> « Comme cette année, je trouve que c'est plus facile d'en faire parce que c'est la première fois que j'enseigne deux années de suite la même chose. Donc, je sais ce qui s'en vient (...). Tandis que quand c'est une nouvelle matière, tu apprends ce que tu as à donner, puis tu n'as pas le temps d'en rajouter en plus. » | |

Tableau 16. Processus de développement professionnel des enseignants expérimentés (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (suite)

| Composantes | Aspects | Participants | Apprentissage | Intervention |
|-------------|---|--------------|---|--|
| Motivation | Perception de compétence | ER | 19, L611, Verbatim, 22 nov. 07 « Puis, ce que vous me disiez tantôt, on se promène, on vérifie, là c'est très intéressant que vous m'avez dit ça, parce que ça, c'est les pratiques, on les avait au début de notre chapitre.» | 19, L1562, Verbatim, 1 ^{er} avril 08 « Quand on parle de, en tant qu'enseignant, soutenir le contrôle, l'ajustement des élèves, c'est aller soutenir ce qui devrait se passer dans la tête de vos élèves tout le temps. Donc là, tu vois, tu le fais ça! » |
| | | Es | Intervention, L707, Verbatim, 8 nov. 07 « Non, mais c'est idiot, parce que c'est un terme qu'on utilise souvent et vraiment on n'a pas fait un baccalauréat en psychologie.» | 09, L701, Verbatim, 22 nov. 07 « Moi, je trouve que je commence bien, car je leur pose des questions. » |
| | Perception de contrôlabilité | ER | 19, L427, Verbatim, 10 janv. 08 « Après cela, on pourra aller voir le morceau que tu as le goût de travailler plus en profondeur puisqu'on a un choix à faire.» | 19, L790, Verbatim, 7déc. 07 « Donc ce que je vous redis à vous deux, c'est : on regarde les besoins, c'est toi qui nous guides là-dessus, et après ça on se penche sur ce que tu as le goût toi, ce que tu peux faire, et moi je viens faire le reste. Est-ce que c'est correct comme entente ? » |
| | | Es | | 07, L27, Verbatim, 1 ^{er} avril 08 « Et la correction, ils n'ont aucun intérêt pour ça, aucun! Malgré tout ce qu'on essaie, ils n'en ont pas. » |
| | Perception de la valeur de l'intervention | ER | 19, L1317, Verbatim, 9 nov. 07 « L'idée, on revient au début de la rencontre, c'est que ça, c'est un outil pour résoudre, qui nous aide à comprendre c'est quoi une situation d'apprentissage qui met les conditions idéales pour que l'élève apprenne. » | 19, L892, Verbatim, 8 nov. 07 « Ce que les recherches prouvent, c'est que si l'élève apprend à apprendre par la lecture, on réglerait beaucoup d'abandons et d'échecs scolaires et le virage se fait en troisième année, au niveau de la motivation à la lecture. (...) » |
| | | Es | 09, L965, Verbatim, 22 nov. 07 « Je suis très satisfaite parce qu'en gros ça a répondu à mon attente, ce que je voulais savoir, retenir de cette formation, ce que je voulais que ça m'apporte. Je suis contente, ça m'a même encouragée, parce qu'en analysant ma situation dans laquelle je travaille en écriture, j'ai vu que je remplissais plein de critères donc, je suis contente, c'est sûr que j'ai des petites choses à ajuster, mais c'est ça que je voulais savoir. » | 09, L305, Verbatim, 22 nov. 07 « C'est certain que j'ai aimé cette formation, j'ai aimé l'implanter en classe avec ton aide 19 et j'ai vu que ce n'était pas une chose inutile, c'était efficace, c'est pour ça que j'ai aimé ça et que j'ai voulu continuer. » |

Tableau 16. Processus de développement professionnel des enseignants expérimentés (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (suite)

| Composantes | Participants | Apprentissage | Intervention |
|--|--------------|---|---|
| Émotions | ER | <i>19, L89, Verbatim, 22 nov. 07</i> « L'émotion des fois, on se dit que c'est surtout pour les enfants, mais au contraire, parce que je trouve que des fois il y a des formations qui viennent tellement nous chercher parce que ça fait, cinq, dix ans qu'on fait telle chose, puis, là, on vient nous dire que c'est plus ou moins correct. C'est très émotif ça, chez l'enseignant, l'interprétation des exigences de la formation. » | <i>19, L496, Verbatim, 7 déc. 07</i> « Si vous vous sentez insécures là-dedans, vous pouvez par contre faire un retour. » |
| | Es | <i>09, L967, Verbatim, 22 nov. 07</i> « Je suis contente, ça m'a même encouragée. » | <i>17, L152, Verbatim, 1^{er} avril 08</i> « On est déçues, frustrées parce que les enfants, peu importe la sorte de contrôle qu'on fait, c'est plus ou moins réussi. » |
| Interprétation des exigences de l'activité | ER | <i>19, L286, Verbatim, 22 nov. 07</i> Avant, j'aimerais ça qu'on se redise ensemble, selon vous, d'après ce qu'on s'est dit tout à l'heure, qu'aurez-vous à faire dans cette formation. | <i>19, L672, Verbatim, 9 nov. 07</i> « Donc, en tant qu'enseignant, on a à planifier une situation avec les critères les plus gagnants possible et on a à planifier comment on va aider l'élève à vivre ça de façon efficace. » |
| | Es | <i>00, L310, Verbatim, 10 janv. 08</i> Ça va me demander de faire une espèce de bilan de ce qu'on a fait depuis le début. Quand je dis début, je parle de plusieurs années par rapport à l'autorégulation. | <i>00, L409, Verbatim, 10 janv. 08</i> « Dans le fond, c'est de refaire une réflexion au niveau de notre travail à nous, ne pas toujours se centrer sur les élèves pour que nous on s'ajuste comme enseignant. » |

Tableau 16. Processus de développement professionnel des enseignants expérimentés (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (suite)

| Composantes | Participants | Apprentissage | Intervention |
|-------------------------|--------------|--|--|
| Critères de performance | ER | 19, L287, Verbatim, 22 nov. 07 « Qu'est-ce qui vous permettrait d'affirmer que vous avez réussi cette formation? » | 19, L275, Verbatim, 22 nov. 07 « Pour vous, comment se définirait une bonne situation d'apprentissage? » |
| | Es | 09, L307, Verbatim, 22 nov. 07 « Si mes élèves réussissent en majorité ce que je vais leur avoir montré par le biais de ce moyen-là, ça va me dire que j'ai réussi ma formation. Ça donne quoi d'être en formation, de recevoir toutes ces belles connaissances, si tu ne peux pas les mettre en pratique et les vérifier? » | 00, L327, Verbatim, 10 janv. 08 « À ce moment-là, ce sera plus que les élèves soient capables de répondre spontanément au début, face à une question, que cette crainte là de se tromper va diminuer de plus en plus. Ils vont être capables de le faire par eux-mêmes, sans nécessairement que je sois obligée de pister au début ou que si au moins un élève émet quelque chose et que ça fait boule de neige. Je pense que c'est la spontanéité des enfants qui va faire que oui. » |
| Objectifs personnels | ER | 19, L61, Questionnaire « Ce que je veux apprendre sur l'autorégulation de l'apprentissage » | 19, L684, Verbatim, 22 nov. 07 « Ce que j'avais le goût de faire, parce que j'ai vraiment des choses à vous montrer dans le livre pour vous aidez à atteindre votre objectif, mais j'aimerais ça qu'on travaille à partir de ce que vous avez le goût. » |
| | Es | 11, L25, Verbatim, 7 déc. 07 « Donc, ce que je voulais apprendre, c'était de travailler plus au niveau de la planification, parce que je ne le fais peut-être pas assez, ainsi que le transfert, essayer de trouver une meilleure façon d'aider nos élèves à faire le transfert... » | 09, L401, Verbatim, 22 nov. 07 « D'autre part, j'aimerais bien apprendre à utiliser l'autorégulation en écriture. Je le fais peut-être déjà, mais je ne le sais pas. Ce serait de reconnaître si je le fais ou pas pour m'améliorer là-dedans. » |

Tableau 16. Processus de développement professionnel des enseignants expérimentés (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (suite)

| Composantes | Participants | Apprentissage | Intervention |
|---|--------------|--|--|
| Stratégies de planification | ER | | <i>19, L94, verbatim, 10 janv. 08</i> « Comment moi, comme professeur ou intervenant, je planifie ma situation? » |
| Stratégies cognitives/ stratégies d'intervention | Es | <i>19, L331, verbatim, 22 nov. 07</i> « S'il y a quelque chose que tu voudrais qui se transfère, mais peut-être que ça va t'aider à le nommer, se dont on va parler, mais est-ce qu'il y a quelque chose que t'identifies pour lequel tu aimerais que les élèves transfèrent d'une situation à l'autre? » | <i>19, L376, verbatim, 10 janv. 08</i> «Quelle est ta planification pour atteindre ton objectif personnel?» <i>11, L1012, verbatim, 7 déc. 07</i> « Pour en finir éventuellement... le texte d'opinion, ça va être offre d'emploi et ils vont intégrer leur lettre d'opinion qui est la lettre à l'employeur, pour que l'employeur décide de les employer pour ce métier-là. Donc là ils traitent... je vais parler des métiers du journal et là ils deviennent journaliste finalement... » |
| Stratégies de gestion des ressources | ER | <i>19, L49, verbatim, 22 nov. 07</i> « Le vocabulaire qui est là-dedans, car c'est un vocabulaire assez spécialisé, tout est dans le livre et on va se familiariser, encore plus avec jusqu'à la fin de la rencontre. » | <i>19, L247, verbatim, 9 nov. 07</i> « C'est bien beau, jusqu'à maintenant c'est moi qui les ai faites les fiches métacognitives. Mais si vous voulez favoriser le transfert, la meilleure chose, vous connaissez vos élèves, c'est à vous de vous en faire. » |
| | Es | | <i>07, L3209, verbatim 1 avril 08</i> «oh, je vais aller acheter des enveloppes, ça prend ça, ça prend des enveloppes chaque fois. » |
| Stratégies d'auto-motivation | ER | | <i>19, L2350, verbatim, 1 avril 08</i> «C'est ça, c'est que dans le fond, c'est qu'on ne veut pas une grande quantité. Ça évite la démotivation de vous et des élèves, mais ils passent tout le processus pareil.» |
| | Es | <i>11, L510, verbatim, 07dec. 07</i> « La raison pour laquelle je veux être libérée, c'est que je n'ai pas le goût de le refaire comme l'année passée, le projet. Je n'ai pas nécessairement le goût de revenir sur ce que l'on faisait parce que de toute façon les fiches vont être pertinentes après. Moi j'ai le goût que l'on brasse les cartes et que l'on parte à neuf. » | |

Tableau 16. Processus de développement professionnel des enseignants expérimentés (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (suite)

| Composantes | Participants | Apprentissage | Intervention |
|---|--------------|---|---|
| Stratégies de mise en œuvre Stratégies cognitives et stratégies d'intervention | ER | <i>19, L929, verbatim, 7 déc. 07</i> « Bon, peut-être, quelqu'un pour répéter où on est rendu... » | <i>19, L1318, verbatim, 7 déc. 07</i> « Donc par rapport à ce que vous avez entendu parler du secondaire, est-ce qu'il y aurait quelque chose que vous aimeriez apprendre cette année par rapport à l'école, par rapport à peut-être comment s'organiser, etc. Un apprentissage que vous vous dites [ça, faudrait que j'apprenne ça avant d'arriver au secondaire parce que ça va m'aider] ». |
| | Es | <i>Intervention, L802, verbatim, 8 nov. 07</i> « Quand on fait de la modélisation, est-ce que ça fait partie de la répétition? » | <i>11, L1251, verbatim, 7 déc. 07</i> « Si je reformule ce que tu dis, c'est qu'il y ait la notion de choix. Ça serait important. Et de trouver une façon de transmettre l'information en fonction de ce choix-là. D'autres idées? » |
| Stratégies gestion de ressource | ER | <i>19, L428, verbatim, 10 janv. 08</i> « Je vais te montrer la structure du livre, les éléments auxquels tu peux vraiment porter une attention et, qu'en un coup d'œil, ça peut répondre à certaines de tes questions » | <i>19, L20, verbatim, 8 nov. 07</i> « L'enseignement stratégique en est un, le cadre théorique de l'apprentissage par la lecture en est un autre et beaucoup d'autres choses que vous avez suivi aussi. » |
| | Es | <i>07, L1790, verbatim, 1 avril 08</i> « Donne nous un exemple concret, 19, avec mettons le livre de recettes : objectif personnel. » | |

Tableau 16. Processus de développement professionnel des enseignants expérimentés (Es) et soutien de l'enseignante ressource (ER) (suite)

| Composantes | Participants | Apprentissage | Intervention |
|--|--------------|---------------|--|
| Stratégies de contrôle et d'ajustement | | | |
| Objectif personnel | ER | | 00, L40, verbatim, 10 janv. 08 « c'est diminuer les attentes pour arriver à arrimer les deux choses le plus possible. 19 : Diminuer les attentes? » |
| Intervention | ER | | 19, L2020, verbatim, 1 avril 08 «Tout le temps que vous corrigez toute seule chez vous, c'est du temps que vous perdez entre guillemets». J'exagère, je ne dis pas qu'il ne faut pas le faire. 07 : Bien, ce n'est pas faux, ce n'est pas une note. C'est juste pour nous. » |
| Gestion des ressources | Es | | 11, L197, verbatim, 9 nov. 07 « Et bien, je vais modifier mon carton qui est toujours en haut de la classe, qui est : « Ma réussite m'appartient, j'utilise des stratégies efficaces pour y arriver ». Je peux ajouter « ... et j'apprends à mieux planifier ». |