

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

ÉCRIT: communauté de pratique, technologie et réponse à l'intervention en compréhension de lecture pour le développement de pratiques enseignantes soutenant les habiletés langagières réceptives chez les enfants de milieux défavorisés

Chercheure principale

Marie-Catherine St-Pierre, Université Laval

Cochercheurs

Chantal Desmarais, Université Laval
Christine Hamel, Université Laval
Thérèse Laferrière, Université Laval

Partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet

Linda St-Pierre, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Établissement gestionnaire de la subvention

Université Laval

Numéro du projet de recherche

2014-RP-179219

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Partenaires de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

TABLE DES MATIERES

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
Problématique	3
PARTIE B –RESULTATS, RETOMBEES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX	7
À qui s’adresse ces travaux de recherche?	7
Quel sens donner aux conclusions?	7
Retombées immédiates ou prévues des travaux	8
Limites ou niveau de généralisation des résultats	9
Messages clés et pistes de solution	10
PARTIE C – METHODOLOGIE	12
PARTIE D – RESULTATS	13
Principaux résultats obtenus	13
Conclusions et pistes de solution	19
Principales contributions des travaux sur le plan de l’avancement des connaissances	19
PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE	20
PARTIE F – REFERENCES	21

RAPPORT SCIENTIFIQUE

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Problématique

Dans le développement de la compétence à lire, le 2^e cycle du primaire est une étape charnière dans le parcours scolaire d'un élève qui sera déterminante dans sa persévérance scolaire. Partant du fait que l'enfant utilise dorénavant le langage écrit pour apprendre, la compréhension de lecture (CL) devient à la fois objet et moteur dans les apprentissages à faire. Par le fait même, l'enfant doit relever divers défis dont la réussite repose sur ses habiletés langagières, soit plus particulièrement l'ampleur de son vocabulaire, son aisance avec les phrases complexes (morphosyntaxe) et sa capacité à déduire de l'information nouvelle (faire des inférences) dans un texte. Les contenus scolaires en lien avec la CL sont exigeants sur le plan du langage et ils s'avèrent ardu à maîtriser pour les enfants présentant des facteurs de risque, comme les enfants issus de milieux défavorisés.

Afin de concourir à la réussite et la persévérance scolaires, il importe de soutenir le développement des habiletés en CL chez l'ensemble des élèves. Pour ce faire, les enseignants ont un rôle incontournable à jouer pour amener leurs élèves à devenir des lecteurs stratégiques afin qu'ils comprennent bien ce qu'ils lisent. Toutefois, un besoin est clairement nommé par les enseignants de ce cycle : ils se sentent très peu outillés et soutenus pour favoriser le développement et la consolidation de la CL chez ces enfants dont les bases s'avèrent souvent peu solides pour assurer un certain rythme dans les apprentissages. Cette situation est particulièrement complexe en régions éloignées, dans un contexte de classes multiâge ou encore d'intégration d'élèves en difficultés graves d'apprentissage ayant de multiples conclusions (ou diagnostics) cliniques. Il importe donc de développer des moyens

concrets pour soutenir les enseignants à mettre en place et à actualiser dans leur enseignement en CL des pratiques pédagogiques reconnues comme prometteuses par la recherche. Ces pratiques pédagogiques sont par ailleurs centrales et une condition *sine qua non* au succès du modèle d'organisation de services Réponse à l'Intervention (RàI)^[1]. Celui-ci est prôné par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) depuis de nombreuses années, notamment dans un contexte d'inclusion des enfants avec des besoins particuliers en classe régulière. Le modèle RàI propose trois paliers de services élaborés de façon à ce qu'ils soient adaptés aux besoins individuels des élèves, le premier référant précisément à un enseignement général dit universel, c'est-à-dire offert en salle de classe à l'ensemble des élèves par l'enseignant.

Ainsi, pour favoriser la réussite et la persévérance scolaire, un champ d'action à développer est le soutien des habiletés langagières des élèves lors de l'enseignement étant donné leur place centrale en CL. Ceci est d'autant plus pertinent que nombre d'enfants, dont ceux issus de milieux défavorisés, sont fortement à risque de présenter des difficultés langagières. Les données issues de la recherche documentent que les pratiques enseignantes orientées sur le langage ont des effets fort positifs sur les apprentissages des élèves dans la mesure, toutefois, où l'enseignant possède les connaissances nécessaires^[2,3]. Les enseignants doivent donc être suffisamment outillés à ce chapitre pour effectuer leur travail. Ceci est d'autant important qu'il est documenté dans le cadre d'un modèle RàI qu'un enseignement en salle de classe (palier 1) qui est optimal répond aux besoins de 80 à 85% des élèves ^[4] et que, conséquemment, il s'avère souvent suffisant pour la poursuite harmonieuse de leurs apprentissages.

Principales questions de recherche

L'objet d'étude de cette recherche-action est le soutien (nature, type) à offrir aux enseignants dans leurs pratiques pédagogiques en CL pour qu'ils favorisent le développement des habiletés langagières réceptives chez leurs élèves. S'inscrivant dans la formation professionnelle continue, les questions de recherche concernent les besoins des enseignants sur le plan des connaissances et des pratiques, le contenu et la structuration d'une Communauté de Pratique (CoP), son actualisation de même que ses impacts potentiels sur le développement professionnel des enseignants et les apprentissages des élèves en CL.

- 1) Quels sont les besoins des enseignants, en termes de connaissances théoriques et de pratiques pédagogiques, relativement aux habiletés langagières (vocabulaire/morphosyntaxe/inférences) dans l'enseignement de la CL?
- 2) Comment favoriser la participation et le développement des pratiques pédagogiques en CL par le biais de la participation à une CoP (structure, contenu) ?
- 3) Quels sont les effets de la participation à la CoP sur les compétences (savoirs/pratiques) et le sentiment de compétence des enseignants en CL?
- 4) Quels sont les effets des pratiques issues de la CoP et mises en place sur l'apprentissage des élèves en CL?
- 5) Comment favoriser l'appropriation des connaissances et l'actualisation des meilleures pratiques en classe à partir de la participation à la CoP ?

Objectifs poursuivis

L'objectif général de cette recherche-action est de favoriser, par la participation à la communauté de pratique (CoP) ÉCRIT, le développement de pratiques enseignantes en CL plus optimales relativement aux habiletés langagières réceptives chez des enfants de milieux défavorisés. Pour y répondre, la démarche s'articule en trois étapes et les sous-objectifs sont les suivants :

Étape 1 – Élaboration

- 1.1 Déterminer les besoins de connaissances (théoriques, pratiques) des enseignants quant aux habiletés langagières réceptives et à la CL ;
- 1.2 Élaborer une formation de base pour les enseignants de manière à favoriser l'intégration de nouvelles connaissances à leur pratique ;
- 1.3 Développer des outils ciblés pour favoriser l'enseignement en CL en classe.

Étape 2 – Mise en place

- 2.1 Instaurer la formation de base pour les enseignants à l'aide de la visioconférence ;
- 2.2 Instaurer le devis dans les classes auprès des élèves ;
- 2.3 Mettre en œuvre un mentorat exercé par les participants les plus compétents.

Étape 3 – Évaluation

- 3.1 Documenter la mise en place de la CoP (facilitateurs/obstacles) et la façon optimale de combiner les modes d'apprentissage formation/échanges;
- 3.2 Documenter les impacts vécus/observés dans l'enseignement (enseignants, élèves);
- 3.3 Proposer des ajustements à la CoP afin d'optimiser sa pertinence/son réalisme et favoriser sa faisabilité en vue de sa pérennité et de son déploiement.

PARTIE B –RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX

À qui s'adresse ces travaux de recherche?

Ces travaux visent les enseignants du primaire et les conseillers pédagogiques, tout comme les gestionnaires et les professionnels scolaires (p.ex. orthophonistes).

Quel sens donner aux conclusions?

Une enquête a permis de dégager un portrait des besoins de connaissances et des pratiques des enseignants sur le langage et la CL. Il apparaît que le niveau de connaissances au sujet des inférences et de leur apport à la CL mériterait d'être développé pour appuyer davantage les pratiques. En effet, alors que les enseignants questionnés utilisent concrètement des connaissances théoriques de base pour guider leur enseignement, une ambiguïté apparaît dans les pratiques rapportées lorsque celles-ci s'appuient sur des connaissances plus approfondies. De plus, il semble que le niveau d'expertise des enseignants varie selon l'aspect langagier questionné (vocabulaire, inférences et morphosyntaxe).

La communauté de pratique (CoP) ÉCRIT, mise en place sur la plate-forme d'École en Réseau (EER), a permis aux enseignants participants de comprendre les bases théoriques sous-tendant le rôle du langage dans la CL, de mettre en œuvre les nouveaux apprentissages auprès de leurs élèves, d'échanger entre pairs sur l'enseignement mis en place dans leur classe de même que d'obtenir et donner une rétroaction directe à ce sujet. Leur participation à la CoP les a ainsi mené à des prises de conscience, à des initiatives et à une intégration de nouvelles pratiques pédagogiques, et ce, dans un environnement structuré les menant vers une autonomie toujours plus grande. Le contenu et la structure de la CoP ÉCRIT se sont avérés motivants pour les enseignants et hautement interactif. Ils ont mené à une

coconstruction s'illustrant par des résultats tangibles dans les actions pédagogiques auprès des élèves. Effectuée en convivialité, les enseignants ont adhéré à cette CoP et plusieurs l'ont poursuivi hors du cadre de la recherche-action. Enfin, des échanges lors des rencontres de la CoP ÉCRIT ont porté sur les caractéristiques que devraient comporter un outil pédagogique visant à soutenir l'enseignant dans ses actions pédagogique en CL. Il est ressorti que ce matériel devait être simple, scientifiquement fondé, bien s'insérer dans la réalité du travail en classe et utilisable par tout enseignant désireux de travailler les inférences en CL avec ses élèves. Des éléments de contenu, tels que la définition des types d'inférences et les comportements facilitateurs ont été considérés centraux. La boîte à outils CLIP (Compréhension de Lecture et Inférences au Primaire) a ainsi vu le jour.

Retombées immédiates ou prévues des travaux

Cette recherche-action a de nombreuses retombées immédiates pour les enseignants. Tout d'abord, elle donne accès à quantité d'informations sur les habiletés langagières impliquées dans la CL pour la mise en place d'objectifs et de moyens pédagogiques pertinents par le biais de la CoP ECRIT. Sur la plate-forme web d'EER, les enseignants qui le souhaitent ont accès à un lieu de partage avec des collègues vivant les mêmes défis et à un soutien dans leurs pratiques. Par exemple, la poursuite de la CoP hors du projet de recherche en 2016-2017 a permis aux enseignantes intéressées de réaliser des périodes de coplanification et des activités ciblées à la fois intra et interclasses. Ceci confirme le haut potentiel d'ECRIT quant à sa pérennité sur ce type de plate-forme. À moyen terme, les enseignants et conseillers pédagogiques disposeront d'un outil issu de la modélisation de la pratique des enseignantes (matériel CLIP) de même qu'à un site

web qui regroupera l'ensemble des documents issus de la CoP et des capsules d'informations. Les retombées anticipées de cette recherche-action sur les pratiques sont une modification graduelle dans les pratiques enseignantes, mais également une consolidation du partenariat multidisciplinaire au sein de l'équipe-école. En effet, étant donné la place centrale qu'occupe la collaboration au sein d'une CoP comme ECRIT, cette dernière amène l'opportunité d'une concertation entre enseignants et professionnels les menant à tisser des liens constructifs entre les différents paliers d'intervention du modèle RàI. Cette recherche-action pourrait également mener ultérieurement au développement d'une offre de prestation de services spécialisés au moyen du réseau électronique.

Limites ou niveau de généralisation des résultats

Le portrait dégagé des connaissances et des pratiques des enseignants quant au langage et à la CL est à nuancer en fonction du nombre de participants, du format du questionnaire et de son contenu. D'abord, malgré l'utilisation de diverses stratégies, le recrutement s'est avéré fort ardu. Les résultats de l'enquête décrivent donc le profil d'une certaine proportion d'enseignants. Bien que valide vu l'ensemble des considérations méthodologiques, sa totale représentativité ne peut être assurée. De plus, nombre de participants n'ont pas terminé la complétion du questionnaire. Ceci est possiblement dû à la longueur du questionnaire et dans une certaine mesure, à la teneur des questions. En effet, malgré une démarche rigoureuse et interdisciplinaire (éducation/orthophonie) dans le choix et la formulation des énoncés, ceux-ci ont pu s'avérer trop complexes ou manquer de clarté pour les répondants. Relativement à la CoP, le contexte de revendications dans le réseau de l'éducation entre 2015 et 2017 a eu un impact négatif sur le recrutement et la

participation des enseignantes. Malgré leur grande motivation, ceci a mené à une inconstance dans l'actualisation des activités lors des rencontres CoP et en classe avec les élèves (vidéos). Ceci a donc diminué l'ampleur des données disponibles pour les analyses. De plus, puisque nombre d'analyses s'appuyaient sur les propos des enseignantes (entrevues individuelles et en groupe), les données collectées sur les pratiques ne peuvent pas assurer leur réelle mise en application.

Messages clés et pistes de solution

Relativement aux besoins de connaissances, le message-clé de cette recherche-action est que le niveau de connaissances théoriques des enseignants sur le langage gagnerait à être développé de façon à favoriser la mise en place de pratiques pédagogiques soutenant davantage les habiletés langagières des élèves, tout particulièrement en ce qui a trait aux inférences et à la morphosyntaxe. La piste de solution qui émerge pour les décideurs, gestionnaires et conseillers pédagogiques, est d'inclure des notions théoriques sur le langage et son rôle dans les apprentissages dans la formation universitaire initiale et de rendre accessible la formation professionnelle continue à cet égard. Dans le cadre d'une approche RàI, préconisée par le MEES, une telle action permettrait de contribuer à l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement prodigué au palier 1 et à soutenir une majorité d'enfants. Quant au développement professionnel continu, il s'avère qu'une CoP comme ÉCRIT est un mécanisme de développement professionnel qui permet aux enseignants a) d'acquérir et de s'approprier des connaissances théoriques de base et plus expertes sur le rôle du langage dans la CL de façon à les intégrer dans la mise en oeuvre d'activités ciblées avec leurs élèves et b) de développer leur pratique et leur sentiment de compétence par la réflexion et l'observation, de

l'échange entre pairs et de la rétroaction. Pour les décideurs, gestionnaires et conseillers pédagogiques, non seulement une CoP est un levier prometteur dans le développement des pratiques pour favoriser la qualité de l'enseignement de palier 1, mais il s'avère qu'une formule web est réaliste et viable. Aussi, il importe de mentionner que les éléments gagnants de la CoP ÉCRIT sont le mentorat, l'encadrement s'adaptant aux réalités de chacun et le dégagement des enseignants de leurs tâches quotidiennes pour s'y consacrer. De plus, la présence d'un membre expert de contenu (orthophoniste) a favorisé la collaboration interprofessionnelle en créant des opportunités de nourrir la réflexion des enseignants et de répondre à leurs questionnements sur les aspects langagiers ciblés dans les actions pédagogiques. Enfin, la CoP ECRIT s'est effectuée en convivialité sur deux ans et les enseignants y ont adhéré à un point tel qu'ils se la sont appropriée hors de la recherche, ce qui annonce un grand potentiel de pérennité. Comme pistes de solution, cette recherche confirme la pertinence de mettre un mécanisme similaire en place (web; en présentiel), pour les commissions scolaires du Québec. Pour la faisabilité et l'implication des enseignants, il est incontournable de considérer les aspects de temps comme les dégagements, l'horaire et la fréquence des rencontres et d'orienter celles-ci selon les objectifs professionnels des enseignants. Pour sa réussite, il importe de favoriser l'action et la rétroaction (expert; pairs) pour amener une réflexion sur les pratiques actuelles et à développer. Enfin, la participation d'un membre expert en langage (orthophoniste) est une piste de solution non négligeable pour répondre aux questionnements des enseignants sur le langage et les soutenir dans leur enseignement. Cette formule permet la collaboration intra et interprofessionnelle menant à une action porteuse auprès des élèves.

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

Une approche quantitative a été privilégiée pour dresser un portrait des connaissances et des pratiques en CL chez les enseignants québécois du primaire. Une enquête a été élaborée de façon à couvrir deux domaines, soit les connaissances théoriques et les pratiques déclarées quant aux habiletés langagières (vocabulaire, morphosyntaxe, inférences). Une version préliminaire du questionnaire a d'abord été proposée. Après une première collecte de données, celui-ci a été remanié afin d'être plus complet et uniforme sur le plan de la forme et du contenu. Sa validité a ensuite été vérifiée (jugement d'experts, analyses statistiques de consistance interne). Les réponses des participants correspondent à des jugements d'énoncés avec échelle de Likert. Le questionnaire était à compléter en format électronique à partir d'un hyperlien. La version préliminaire a été complétée par 19 enseignants et la 2^e version par 325 participants (97 complets ; 228 partiels) et 130 participants (63 complets ; 67 partiels) lors des deux périodes de recrutement. Les analyses statistiques effectuées ont été de divers types (statistiques descriptives, Alpha de Cronbach, analyse factorielle ; Rasch 1-PL). Pour la CoP, une méthodologie qualitative a été privilégiée étant donné que l'objectif principal était de saisir la réalité telle que la vivent les enseignants à l'intérieur de celle-ci et dans la réalisation d'activités en classe. La CoP s'inscrit dans la théorie des communautés de pratique de Wenger (2005). La nature et contenu des échanges dans les rencontres de discussion, les entrevues individuelles et les interactions enseignants/élèves dans des activités ciblées réalisées en classe ont été analysés à partir de vidéos. Des mesures de fréquence, des analyses de contenu par codage émergent et d'agglomération par similarité ont été effectuées.

PARTIE D – RÉSULTATS

Principaux résultats obtenus

Description des besoins des enseignants du primaire (1 – Élaboration)

L'analyse des résultats de la première version du questionnaire ^[5, 6] dresse un portrait préliminaire des connaissances d'enseignants sur les inférences et leur prise en compte dans leur enseignement en CL (1.1). Les résultats indiquent un niveau adéquat de connaissances élémentaires au sujet des inférences et de leur apport à la CL. Toutefois, la maîtrise de connaissances théoriques plus approfondies apparaît fragmentaire à plusieurs égards. Pour les pratiques, la majorité des enseignants déclare planifier des activités ciblant les inférences dans leur enseignement en CL, mais sans les réaliser de façon régulière. Les participants rapportent considérer des facteurs influençant la capacité à produire des inférences, travailler diverses inférences et utiliser des stratégies métacognitives et de modelage. Les analyses préliminaires de la version validée de l'enquête révèlent que les connaissances et pratiques en CL sur la morphosyntaxe ou les inférences sont maîtrisées par une plus faible proportion d'enseignants comparativement à celles relatives au vocabulaire.

Communauté de pratique (CoP) Langage et Compréhension de Lecture

La CoP a été développée avec des enseignants d'écoles de différentes régions du Québec dont la clientèle était particulièrement défavorisée. La CoP a traversé les étapes d'élaboration, de mise en place, de guidance et d'autonomie. Elle est composée de deux modalités d'apprentissage : une formation de base et les rencontres d'échanges CoP. Les résultats sont présentés en fonction de celles-ci.

Formation de base (1- Élaboration; 2- Mise en place)

Une formation portant sur les éléments clés de la CL en lien avec le langage réceptif et d'une pratique guidée par les faits scientifiques a été élaborée et offerte par trois orthophonistes (1.2 et 2.1). Elle s'est d'abord déroulée sur une plateforme web en mode synchrone. Des capsules ont ensuite été montées à partir des enregistrements vidéo pour utilisation ultérieure. Cette formation a constitué l'amorce de la CoP comme mise à niveau sur le plan des connaissances théoriques.

Communauté de pratique (1- Élaboration; 2- Mise en place; 3- Évaluation)

Le contenu des discussions initiales de la COP s'est articulée autour de trois dimensions des pratiques enseignantes visant à promouvoir la CL et a mené à la proposition de comportements dits facilitateurs, soit ceux favorisant le développement de concepts, la rétroaction et le modèle langagier ^[7]. Ainsi, les échanges et travaux ont porté tant sur les aspects langagiers à considérer dans les activités de CL que sur les actions à mettre en place dans leur actualisation en salle de classe. Les objectifs poursuivis par les enseignants étaient : 1) Développer de nouvelles connaissances à l'intérieur d'un processus réflexif; 2) Élaborer des activités en CL qui stimulent et soutiennent le langage ; 3) Établir des objectifs professionnels quant à des stratégies et des comportements qui facilitent la génération d'inférences, les intégrer dans les activités en classe et évaluer les résultats obtenus. Une orthophoniste scolaire, une étudiante de 2^e cycle avec une formation d'enseignante et la chercheure principale ont participé aux rencontres.

Mise en place : Phase 1 (février à juin 2015)

Sept enseignantes ont participé à la CoP composée de cinq rencontres, dont une rétroaction individuelle. Ces rencontres ont permis d'instaurer le devis développé dans les classes auprès des élèves (2.2) et de mettre en œuvre un mentorat exercé

par les experts de contenu (chercheuses ; orthophoniste). L'expérience de mise en place de la CoP a mené à des recommandations et ajustements pour la phase 2 (3.1) afin de favoriser une discussion proactive et le bon fonctionnement des rencontres (p.ex. éviter les conversations de type question-réponse; amener les participants à partager davantage, à s'investir dans les activités et à les remettre assidument; éviter les périodes achalandées comme la rentrée scolaire, les périodes d'examen et la fin de l'année scolaire pour une présence et un investissement constants des enseignants).

Vie active en guidance : Phase 2 (septembre 2015 à mai 2016)

Huit enseignantes (dont deux de la phase 1) ont participé à la CoP, composée de huit rencontres, dont deux rétroactions (individuelle/entre pairs). Ces rencontres ont permis l'établissement d'un mentorat exercé par les participants plus compétents (2.3). Pour documenter les effets de la participation à la CoP sur les compétences des enseignants en CL, une analyse qualitative de contenu du discours a été effectuée [8, 9]. Réalisé de façon itérative, il s'avère que chaque enseignante a complété au moins une fois chaque étape du cycle de développement professionnel de Daele (2006). Les étapes liées aux conditions d'engagement sont le plus souvent complétées (p.ex. échanges) suivies de celles des conditions pour la participation (p.ex. analyse des pratiques). Les étapes liées aux conditions d'apprentissage sont globalement les moins fréquentes (p.ex. développement de nouvelles pratiques), mais se sont multipliées vers la fin de la CoP. Le développement professionnel a principalement porté sur les pratiques liées à l'intégration de stratégies d'enseignement favorisant le développement des habiletés inférentielles, notamment les stratégies de rétroaction. Les comportements liés au développement

de concept ou au modelage langagier sont moins souvent abordés. Enfin, les interactions observées entre les enseignantes au fil des rencontres ont été analysées afin d'en qualifier l'évolution et dégager des profils de participation ^[12]. Les participantes sont intervenues plus fréquemment, plus longuement, et ont fait plus souvent des interventions visant l'avancement du discours collectif lors de la phase 2. Les changements apportés après la phase 1 combiné à l'augmentation du nombre de rencontres ont donc contribué à l'évolution des échanges. En termes de contenu, le niveau d'expertise s'est diversifié lors de la phase 2. La majorité des interventions faites sont apparues de niveau apprenti lors des deux phases, mais le nombre d'interventions de niveau expert a augmenté lors de la deuxième.

Vie active en autonomie : Phase 3 (septembre 2016 à mai 2017)

Quinze enseignantes (dont deux de la phase 2 et une de la phase 1) ont participé à la CoP qui s'est articulée en deux groupes (1^{er} cycle ; 2-3^e cycle). Celle-ci a débuté par la formation (mode asynchrone) et s'est poursuivie par trois rencontres de coplanification d'activités à réaliser en classe. Afin de documenter les impacts de la participation à une CoP moins structurante sur les compétences des enseignants en CL, une analyse de contenu du discours est en cours.

Évaluation de la CoP ÉCRIT

Dans la mise en place (facilitateurs/obstacles) (3.1), la libération des enseignants, la prise en compte des réalités de chacun, la plateforme en ligne et la collégialité se sont avérées être des facilitateurs. Par ailleurs, l'exigence de participation constante est nommée comme un obstacle et l'horaire (fixé en concertation) a été soulevé à la fois comme facilitateur et obstacle. Lors d'entrevues individuelles, les participantes ont abordé l'aspect de la nouveauté, leur motivation personnelle, la création/l'accès

à du matériel et l'accompagnement comme des éléments favorisant la participation. Le temps est l'élément majeur soulevé pouvant nuire à leur participation. Pour les impacts vécus dans l'enseignement (3.2), l'analyse préliminaire indique qu'au terme du projet, plusieurs notions ont été retenues par les enseignantes sur le plan des connaissances (p.ex. types d'inférences, éléments clés pour l'enseignement des inférences), des pratiques et des comportements facilitateurs (p.ex. boucle de rétroaction, modelage langagier). Des stratégies permettant de mieux enseigner les habiletés inférentielles chez les élèves ont également émergé, telles que le développement professionnel (p.ex. autoévaluation, établissement de défis professionnels), la structuration de l'enseignement, la variation des situations pédagogiques et la réalisation d'activités à l'oral. De plus, des retombées sur l'enseignement, les élèves et le réseau-école ont aussi été relatées. À cet effet, les participantes indiquent être plus compétentes sur le plan des savoirs, mais particulièrement sur le plan du savoir-faire (p.ex. transposition à d'autres matières scolaires). La majorité mentionne avoir pris conscience de leur propre comportement et de l'effet de leur enseignement des inférences sur les élèves. Du côté des élèves, les enseignantes dénotent une amélioration de leurs habiletés inférentielles. L'utilisation de comportements facilitateurs dans leur enseignement leur apparaît avoir des répercussions positives sur la réussite scolaire des élèves, leur motivation et leur participation. Plusieurs enseignantes ont porté une attention particulière aux élèves en difficultés et rapportent que l'enseignement des inférences en grand groupe (à l'oral) fait une réelle différence auprès de ceux-ci. La CoP a aussi eu des retombées positives dans le réseau-école d'une enseignante par l'instauration d'un projet en lien avec l'enseignement et les habiletés inférentielles

dans sa communauté. Enfin, des discussions sont prévues avec les enseignants de la CoP de même qu'avec les administrateurs afin d'optimiser le réalisme de la Cop et favoriser sa faisabilité en vue de sa pérennité (3.3).

Actualisation des connaissances et des pratiques auprès des élèves

Afin de documenter les impacts des pratiques issues de la CoP sur l'apprentissage des élèves (3.2), une analyse des interactions enseignante/élèves dans les activités de CL filmées en classe a été effectuée ^[13]. Les enseignantes démontrent une variété de comportements facilitateurs dans leurs activités. Les questionnements qui guident les élèves dans leur analyse sont très présents, alors que ceux visant l'intégration des informations gagneraient à être plus utilisés. Pour la rétroaction, les enseignants ajoutent et précisent l'information donnée de façon prépondérante par opposition à la verbalisation du processus de pensée qui est peu effectuée. Enfin, les comportements de modelage langagier sont pratiquement absents des interactions avec les élèves. Lorsqu'un modèle langagier est offert, les enseignantes donnent le plus souvent une forme plus appropriée (reformulation) de la réponse de l'élève ou plus complexe (élaboration). Des analyses quant aux effets de l'usage de comportements facilitateurs sur la qualité des réponses des élèves sont en cours.

Appropriation des connaissances et actualisation des meilleures pratiques en classe

Pour soutenir les habiletés langagières réceptives en CL chez les élèves, des outils pour l'enseignement ont été créés (1.3). Ceux-ci visent à expliciter le processus de compréhension inférentielle aux enseignants afin qu'ils puissent mettre en place des comportements facilitateurs et des stratégies pédagogiques ciblées. Un guide a d'abord été élaboré par la chercheuse principale pour définir et illustrer les comportements facilitateurs de modelage, de rétroaction et de développement de

concepts pour soutenir les habiletés langagières des élèves. La modélisation de pratique abordée avec les enseignants a mené à un remaniement de ce guide pour en faire un outil de référence. Celui-ci combine explication et illustrations vidéo et complète un napperon clef en mains pour la planification d'activités de CL visant les inférences et un jeu de cartes pédagogiques rappelant les notions essentielles sur les inférences et les comportements facilitateurs (matériel CLIP).

Conclusions et pistes de solution

Il est primordial que les enseignants travaillent de façon soutenue la CL pour outiller l'ensemble de leurs élèves à devenir des lecteurs compétents. Les informations collectées quant aux connaissances et pratiques déclarées suggèrent que des connaissances plus approfondies quant aux inférences gagneraient à être développées chez les enseignants pour favoriser la mise en place de pratiques documentées comme optimisant les apprentissages en CL. Pour ce faire, il s'avère porteur et réaliste d'outiller les enseignants par le biais d'une CoP. Les apports de la CoP ÉCRIT se sont avérés significatif pour des enseignants de divers cycles du primaire, dont plusieurs étaient responsables de classes multiâges. Ainsi, la mise en place d'un mécanisme similaire cette CoP est une piste de solution très prometteuse.

Principales contributions des travaux sur le plan de l'avancement des connaissances

Cette recherche-action a documenté l'apport et la faisabilité d'une CoP en CL pour le développement des pratiques enseignantes. Elle a aussi dégagé un certain profil de connaissances et de pratiques éducatives quant à l'enseignement en CL et au langage. Sur le plan scientifique, cette recherche a édifié des balises pour un modèle de formation et de collaboration à distance (CoP). Elle a aussi approfondi les connaissances sur la dynamique CoP en matière de développement professionnel.

PARTIE E — PISTES DE RECHERCHE

La thématique de cette recherche-action est toujours à approfondir, car elle reste très récente et les connaissances sont toujours à développer. Par ailleurs, la compétence à écrire repose tout autant sur des habiletés langagières complexes que celle à comprendre des textes variés. Ainsi, en lien avec le langage expressif, interroger connaissances et pratiques chez les enseignants en production écrite et documenter les apports d'un mécanisme de formation professionnelle continue serait une avenue prometteuse à emprunter. Comme 3^e piste de recherche, la consolidation d'habiletés langagières en lien avec les apprentissages scolaires chez les enfants du 2^e cycle et 3^e du primaire sont des éléments centraux pour la réussite scolaire. Ces aspects sont très peu documentés chez les élèves québécois, l'intervention professionnelle à offrir n'est pas développée de façon spécifique et les outils manquent afin que les habiletés langagières soient soutenues en classe. Enfin, quant à la lecture et l'écriture, une majorité des élèves en difficultés présentent des particularités langagières et cognitives qui font obstacle aux apprentissages. Une collaboration riche et positive entre les intervenants du milieu scolaire (enseignants, orthopédagogue, orthophoniste, psychologue, psycho-éducateur) est centrale pour une offre de services cohérente, complète et adaptée aux besoins. La collaboration interprofessionnelle entre les acteurs du milieu scolaire est une thématique de recherche qu'il serait gagnant de soutenir au Québec, d'autant plus qu'elle est au centre d'une organisation de services de type RàI telle que préconisée par le MEES. La principale piste de solution pour soutenir les thèmes suggérés est de mettre en place un financement adéquat de la recherche dans le domaine de l'apprentissage.

PARTIE F — RÉFÉRENCES

1. Ravthorn, N. (2008). *Effective school interventions (2e ed). Evidence-based strategies for improving student outcomes*. Guilford: NY.
2. Piasta, S. B., Connor, M. C., Fishman, B. J., et Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading, 13*(3), 224-248.
3. Foorman, B. R. et Moats, L. C. (2004). Conditions for sustaining research-based practices in early reading instruction. *Remedial et Special Education, 25*(1), 51-60.
4. Wixson, K.K., Lipson, M.Y., Valencia, S.W. (2013). *Response to intervention for teaching and learning in language and literacy*. In Swanson, Harris, & Graham. *Handbook of learning disabilities (2^e ed)*. Guilford: NY
5. St-Pierre, Bélisle, Hamel, Desmarais, Brissette, St-Onge, & Laferrière. (2015) Compréhension de lecture et habiletés inférentielles : exploration des pratiques enseignantes au primaire. *Symposium international sur la littératie à l'école*. Orford, Canada. Conférence.
6. St-Pierre, Desmeules, Hamel, & Desmarais (soumis). Compréhension de lecture et habiletés inférentielles : Exploration des connaissances et des pratiques d'enseignants au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*
7. Pianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Dimension Overview Pre-K-3*. Paul Brooks Publishing.
8. Desmeules, A., Hamel, C., St-Pierre, M-C. (2016). Communauté de pratique ÉCRIT : développement de pratiques enseignantes au primaire pour soutenir les habiletés langagières chez les enfants de milieux défavorisés. *Colloque de la Communauté pour l'innovation et la Recherche sur les technologies dans l'enseignement/Apprentissage (CIRTA)*. Québec, Canada. Octobre 2016. (publics universitaire et professionnel)
9. Desmeules, Hamel, Desmarais & St-Pierre. (en préparation). Une communauté de pratique en ligne pour accompagner le développement de pratiques enseignantes en soutien aux habiletés langagières chez les enfants de milieux défavorisés.

10. Daele. (2006, octobre) A model for representing professional development through the participation in a virtual CoP : uses for developing enhanced services. Innovative Approaches for Learning and Knowledge sharing, EC-TEL, Crete, Greece.
11. Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Québec : PUL
12. Desmeules, Hamel, Desmarais & St-Pierre. (en préparation). Une communauté de pratique en ligne sur l'enseignement de la compréhension de lecture : analyse des interactions et des niveaux de participation.
13. St-Pierre, Desmarais, Dunley, Hodgson, Desmeules, & Hamel. (2017). Stratégies pédagogiques pour soutenir explicitement les habiletés de langage réceptif des élèves dans des activités de compréhension de lecture. *SILE*. Ajaccio (Corse), France. Conférence