

Recherche-action sur l'évaluation formative de l'apprentissage par la lecture : collaboration entre coordonnateurs pédagogiques et chercheur

Sylvie C. Cartier

Université de Montréal

sylvie.cartier@umontreal.ca

Julie Arseneault

Université de Montréal

Éliane Mourad

Université de Montréal

Thaïs Guertin-Baril

Université de Montréal

Manal Raoui,

Université de Montréal

Résumé.

L'étude se situe dans le cadre de recherches-actions collaboratives entre la chercheuse et les coordonnateurs pédagogiques d'un regroupement de commissions scolaires (CS) au Québec. Cette contribution porte sur la troisième étape dont l'objectif était de favoriser l'appropriation de pratiques d'évaluation formative par les conseillers pédagogiques (CP) et les enseignants sur le processus d'apprentissage par la lecture (APL) des élèves à l'aide d'un questionnaire informatisé provenant de travaux de recherche. Afin de mieux comprendre les facteurs pouvant influencer sur l'appropriation de nouvelles pratiques de ces intervenants scolaires, l'étude avait pour objectif d'identifier les actions de collaboration entre la chercheuse et les coordonnateurs qui assureraient la planification et l'animation des rencontres collectives de développement professionnel des CP. Les résultats montrent que trois actions ont été réalisées : 1) informer des contextes particuliers, 2) échanger sur les enjeux, les entraves et les facilitateurs communs et 3) réguler les actions dans les CS et dans le projet collectif. Ces actions ont montré leur importance pour que le projet se réalise de manière collective et se déploie selon les spécificités de chaque CS. Par ailleurs, certains facteurs de la collaboration qui ont pu entraver ou favoriser cette appropriation ont été identifiés.

Mots clés

évaluation formative, recherche-action, recherche collaborative, apprendre en lisant, développement professionnel, appropriation de pratiques d'enseignement.

Pour citer cet article : Cartier, S. C., Arseneault, J., Mourad, E., Guertin-Baril, Th. & Raoui, M. (2015). Recherche-action sur l'évaluation formative de l'apprentissage par la lecture : collaboration entre coordonnateurs pédagogiques et chercheur *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), pp. 85-101.

1. Introduction générale

Dans la grande région de Montréal au Québec, un regroupement de coordonnateurs pédagogiques de onze commissions scolaires (CS) a décidé en 2006 de former le personnel scolaire sur l'apprentissage par la lecture (APL) afin de soutenir la réussite des élèves dans toutes les disciplines. Ils ont approché la chercheuse qui a développé de l'expertise dans ce domaine. Comme le mandat d'assurer la formation continue des enseignants incombe principalement aux conseillers pédagogiques (CP), c'est avec ces coordonnateurs et conseillers pédagogiques que, depuis 2006, la chercheuse collabore directement dans le cadre d'une recherche-action sur l'APL. Dans ce contexte, les directions d'école et les enseignants collaborent avec les coordonnateurs et les CP. De plus, ce projet est réalisé en différentes étapes selon les besoins constatés chez les participants. Lors des deux premières étapes, les participants ont été soutenus pour l'appropriation d'un modèle explicatif de l'APL de l'élève et de critères de qualité de situations d'APL (Cartier, Boulanger & Langlais, 2009; Cartier, Arseneault, Leblanc, Mourad & Raoui, 2014). À la 3^e étape, le projet visait de nouvelles pratiques d'évaluation formative sur le processus d'APL des élèves à l'aide d'un questionnaire informatisé provenant de travaux de recherche et envisageait l'accompagnement des enseignants en ce sens.

Concernant le thème « recherches collaboratives sur le développement professionnel des enseignants et des formateurs en matière d'évaluation » du présent ouvrage, l'étude se penche sur la 3^e étape de ce projet. Dans ce contexte, la collaboration entre la chercheuse et les enseignants est indirecte, c'est-à-dire établie à travers les actions du personnel des CS; ceci afin de respecter le contexte naturel. Cette étude est justifiée, car elle permet de mieux comprendre un contexte authentique, indirect de collaboration entre chercheurs et enseignants à travers le développement professionnel des formateurs, ici les conseillers pédagogiques, dont le but est d'assurer la pérennité de l'expertise dans la région.

De plus, dès la 1^{re} étape de cette recherche-action, la participation des coordonnateurs a été identifiée comme étant un élément clé de développement professionnel du personnel scolaire pour soutenir la formation des CP, faire valoir les orientations prises dans les CS (p.ex. APL et évaluation formative) et mobiliser les écoles. Ainsi, à la 3^e étape, les coordonnateurs et la chercheuse ont convenu qu'ils assureraient la planification et l'animation des rencontres collectives de développement professionnel des CP, que la chercheuse fournirait les informations et ressources d'évaluation formative sur l'APL et que les coordonnateurs veilleraient à l'intégration de nouvelles pratiques dans leur CS respective et dans les écoles associées. C'est donc à cette relation « indirecte » entre chercheur et enseignants, soit entre coordonnateurs et chercheuse, que se développe la collaboration au cœur de la présente étude, centrée sur le développement professionnel des conseillers pédagogiques et des enseignants et à propos de l'évaluation formative de l'APL.

2. Objectif poursuivi

L'objectif poursuivi dans le présent texte est d'identifier les actions de collaboration entre les coordonnateurs, les trois CS et la chercheuse lors de cette étape qui vise l'appropriation de pratiques d'évaluation formative sur le processus d'APL des élèves, à l'aide d'un questionnaire informatisé provenant de travaux de recherche.

Identifier ces actions de collaboration est important dans le cas de recherches réalisées « avec » le personnel scolaire (Van der Maren, 2014). Cela pourra être utile aux milieux scolaires et de la recherche pour mieux connaître les éléments facilitateurs et les entraves à

cette collaboration, pour l'appropriation de nouvelles pratiques évaluatives sur l'APL et aussi pour bien planifier de tels projets. Cette étude permettra d'escompter une avancée au niveau des pratiques d'évaluation formative des CP et des enseignants en APL dans le contexte authentique de certaines CS, et ce, par l'intermédiaire de la collaboration entre les coordonnateurs et la chercheuse en tant que facteurs d'influence.

2. Cadre théorique

Le cadre de référence de la présente étude repose sur trois orientations principales : 1) l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques, 2) les nouvelles pratiques d'évaluation formative sur l'APL et 3) la collaboration entre les participants.

2.1 Appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques

Afin d'améliorer l'enseignement aux élèves, plusieurs approches de développement professionnel reposant sur la démarche de recherche donnent des résultats prometteurs (Butler & Schnellert, 2012; Cartier, 2009; Tallero, 2005), dont les approches de recherche-action (Van der Maren, 2014) et collaboratives (Degagné, 1997). Et, comme plusieurs buts peuvent être poursuivis (p. ex. mieux-être des personnes), il est important que «l'aboutissement ultime se caractérise par la maîtrise, mais également par l'intégration durable de nouvelles pratiques dans le mode d'action et la façon d'être de l'intervenant scolaire» (Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montésinos-Gelet & Turcotte, 2012, pp. 56-57), ce qui correspond à ce que nous appelons «l'appropriation de nouvelles pratiques».

Le cadre de l'*Appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives* sert de référence à la présente étude. Il est proposé par un groupe de chercheurs interdisciplinaires (Bélanger & al., 2012). Leurs travaux traitent de la question de l'amélioration des systèmes scolaires dans le but d'assurer la réussite du plus grand nombre. Dans ce cadre intégrateur, l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques est abordée sous l'angle d'un processus complexe, dont l'aboutissement souhaité serait l'ajustement (ou le changement) de pratiques en contexte de formation continue. Ainsi, l'appropriation n'est pas une activité d'application ou de transfert de connaissances développées dans un autre contexte et par d'autres intervenants : par exemple, des prescriptions de pratiques dites efficaces ou des moyens d'action proposés dans des programmes formatés. «L'appropriation vise à rendre les nouvelles connaissances compatibles avec les situations individuelles et collectives vécues dans les milieux» (Bélanger & al., 2012, p. 65). Dans le cas présent, l'appropriation correspond à l'intégration de nouvelles pratiques d'évaluation formative sur l'APL, observées par la recherche et traduites selon les particularités du contexte.

Quatre facteurs en interaction les uns avec les autres peuvent faciliter ou entraver l'appropriation de pratiques pédagogiques (Bélanger & al., 2012) : les caractéristiques personnelles des membres, le contenu à s'approprier, l'environnement scolaire et le soutien extérieur. Pour la présente étude, trois des facteurs sont analysés. Le facteur du contenu à s'approprier est celui des nouvelles pratiques d'évaluation formative sur l'APL, alors que les facteurs de l'environnement scolaire et du soutien extérieur sont vus à travers l'étroite collaboration entre le coordonnateur pédagogique et la chercheuse.

2.2 Nouvelles pratiques d'évaluation formative sur l'APL

Afin de réussir leurs cours et aussi plus tard les activités de leur vie d'adulte, les élèves ont à apprendre en lisant des textes variés (Vacca & Vacca, 2002; Cartier, 2007). L'APL nécessite de la part de l'élève qu'il lise et comprenne l'information dans les textes, réalise les activités proposées, gère l'avancement de l'apprentissage et de l'activité, et soit motivé pour ce faire (Cartier, 2007). L'APL est sollicité dans toutes les disciplines scolaires à travers diverses activités à réaliser (p.ex. apprendre par la recherche). Dans le monde francophone, la conception de « lecture » se limite la plupart du temps au décodage, à la compréhension de textes et à l'appréciation d'œuvres littéraires. La lecture est vue comme étant une finalité en soi. Pourtant, dans la majorité des cours et des activités de la vie, la lecture est une ressource puissante d'apprentissage et d'autonomie en donnant accès à de l'information variée. Dans ce cas, elle est un moyen important d'apprentissage, peu reconnu et difficile à mettre en œuvre. Guthrie, Schafer & Huang (2001) ont trouvé que seulement 29 % des élèves de 4^e année (10 ans) arrivaient à apprendre en lisant, et qu'à 15 ans, ce pourcentage n'est que de 58 % selon l'enquête Pisa 2012 (OCDE, 2013).

Or, au Québec, les pratiques actuelles dans les classes sont peu adaptées aux exigences de l'APL. Par exemple, la plupart des enseignants offrent peu de soutien aux élèves pour réaliser cette situation (Cartier, Contant & Janosz, 2012; Martel & Lévesque, 2010). Ils se contenteraient de répondre à leurs interrogations sur les textes (Martel & Lévesque, 2010). Or, les connaissances sur l'APL et sur les pratiques pédagogiques favorables sont assez avancées pour proposer des changements dans les classes (p. ex. Cartier, 2007). Par exemple, il est important que les enseignants s'assurent que les élèves interprètent correctement les exigences de l'activité avant de s'y engager (Butler & Cartier, 2004). Quelques études réalisées dans le cadre de recherches-actions ou de suivis de formation ont montré que les enseignants s'approprient ces nouvelles pratiques de manière progressive et personnelle (Butler & Schnellert, 2012; Martel, Cartier & Butler, 2014; Schnellert, 2011).

Afin de favoriser l'appropriation de nouvelles pratiques par les enseignants, une phase essentielle à réaliser est l'analyse de la situation dans les classes (Tallerico, 2005). Or, les recherches sur ce sujet portent surtout sur les notes des élèves et sur les appréciations obtenues sur le produit de leur apprentissage (Lafortune & Allal, 2008). La présente étude se distingue par le fait de cibler l'analyse du processus même d'APL des élèves lors d'une évaluation formative.

Dans le cas présent, cette évaluation est rendue possible par le recours au Questionnaire apprendre par la lecture (QAPL) développé, validé lors de recherches (Cartier, Butler & Janosz, 2007) et informatisé. Ce questionnaire interroge les élèves sur leurs pensées, leurs perceptions et leurs stratégies en rapport à une situation spécifique d'APL. Il comprend 22 questions et des sous-questions en lien avec le modèle de référence (p. ex. sur les stratégies de lecture) et le choix de réponse est à quatre niveaux de fréquence (presque jamais, parfois, souvent et presque toujours). L'analyse des résultats obtenus au QAPL permet de relier la façon dont les élèves voient leur engagement lors de cette activité et ce qui est attendu par l'enseignant. Les résultats sont accessibles dans le QAPL de manière informatisée. Ils indiquent le pourcentage d'élèves qui ont répondu souvent et presque toujours à chacun des énoncés. L'analyse se fait pour chacune des composantes en réfléchissant à la pertinence des réponses des élèves pour la situation d'APL de référence. Cette information est essentielle pour ajuster les pratiques pédagogiques, afin de cibler directement les besoins des élèves dans les classes.

L'approche d'évaluation formative mise en avant reposait sur la démarche de recherche-action selon les étapes suivantes (adaptation de Cartier, 2007) : 1) cibler une situation d'APL, 2) choisir les composantes du processus de l'élève à analyser, 3) collecter l'information à l'aide du QAPL en ligne, 4) analyser et interpréter les résultats obtenus de manière informatisée dans le système, dégager des constats et cibler des recommandations et 5) ajuster l'enseignement selon les recommandations. Les quatre premières étapes étaient plus spécifiquement ciblées à cette étape.

Trois défis sont à relever dans ce contexte par le personnel scolaire : 1) s'approprier une approche d'évaluation formative sur le processus d'APL des élèves alors que les pratiques habituelles ciblent les performances aux diverses activités, 2) réaliser l'évaluation à l'aide d'un questionnaire validé (passation du questionnaire, analyse et interprétation des résultats) alors que cette pratique est nouvelle pour eux, 3) recourir à un questionnaire informatisé, ce qui représente des défis techniques pour certains conseillers et enseignants et certaines écoles (dont l'accès à un réseau Internet).

2.3 Collaboration entre les coordonnateurs pédagogiques et le chercheur pour l'appropriation de nouvelles pratiques

En plus du facteur « contenu » documenté au point précédent, deux autres facteurs peuvent faciliter ou entraver l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques : l'environnement scolaire et le soutien externe.

Dans le cas de l'environnement scolaire, il s'agit du contexte et des conditions de réalisation des projets, par exemple, le leadership au regard de la gestion de projet et de la pédagogie. Sur le plan provincial, bien que les compétences à développer dans les programmes de formation à l'école québécoise requièrent l'APL, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS, 2006a; 2006b) ne le traite pas vraiment de manière explicite dans les programmes. Ce manque de reconnaissance par le MÉLS peut être une entrave à la formation des enseignants.

Dans le cas des CS, la première étape de la recherche-action a montré que la participation active des coordonnateurs pédagogiques était une condition essentielle de réussite du projet, entre autres pour faire valoir et maintenir les orientations prises sur l'APL et l'évaluation formative (Cartier et al., 2009), bien que cela ne soit pas explicite dans les programmes de formation. À cette étape, les résultats ont montré, notamment, que ce type de projet remettait en question le rôle du conseiller, la conception de la lecture privilégiée dans la CS et le déploiement du projet dans l'école, des questions pour lesquelles seuls les coordonnateurs pouvaient répondre pour leur CS et les écoles associées.

Concernant le soutien extérieur, dans le cas où l'on vise la réussite des élèves dans leurs activités de classe, la recherche n'est possible qu'*avec* le personnel scolaire (Van der Maren, 2003) : recherche collaborative, partenariat de recherche, recherche-action. Dans ces types de recherche, la démarche est partagée entre le chercheur et les participants du milieu scolaire et repose sur trois principales étapes de régulation de pratiques : 1) identification d'une question, d'un problème ou d'un sujet d'intérêt, 2) collecte de données pertinentes pendant la réalisation du projet et 3) mise à l'essai/évaluation de solutions conséquentes à l'analyse des données (Tallerico 2005).

Dans le projet actuel, l'approche retenue est fondée sur un enjeu pragmatique dont le genre est celui de la recherche-action qui « s'intéresse à des systèmes (école, classe, groupe, service, département, individu) dont le fonctionnement est perturbé ou insatisfaisant » (Van der Maren, 2014, p. 36). Le milieu scolaire a approché la chercheuse pour s'attaquer au problème

du faible taux de compétence en lecture des élèves au secondaire et la chercheuse a accepté de collaborer avec les enseignants afin de mieux comprendre comment se réalise la quête de solutions. Le projet se situe donc au début de cette étape de la recherche-action, soit la collecte de données pertinentes.

La présente conception de la recherche-action suppose par ailleurs une collaboration étroite entre les partenaires. Telle que développée lors des premières étapes de l'étude (Cartier et al, 2009), l'approche de recherche-action répond aux trois énoncés de la définition du concept de recherche collaborative proposée par Desgagné (1997). Il s'agit de : 1) collaboration entre les participants de tous les niveaux (CS, école, université); 2) mise à profit des expériences et des compétences de chacun, dont celles de la pratique et de la recherche, et 3) quête de solutions visant la réussite des élèves.

Des défis relatifs à l'environnement scolaire et au soutien externe étaient à relever à cette étape de la recherche-action collaborative. Pour les CP, il s'agissait d'accompagner les enseignants dans les écoles pour la mise en œuvre de cette pratique d'évaluation formative, alors qu'ils avaient l'habitude de donner des formations « clés en main »; pour les coordonnateurs, ils avaient à mobiliser les CP et les directions d'école dans ce projet régional, alors que les CS et les écoles associées devaient produire des conventions de partenariat entre elles. Quant à la chercheuse, elle avait à s'assurer de réaliser le projet collectif, tout en favorisant la poursuite d'objectifs personnels des participants.

C'est dans ce contexte que se situe la présente étude qui tentera d'identifier les actions de collaboration entre les coordonnateurs et la chercheuse afin de soutenir le développement professionnel des conseillers pédagogiques et (indirectement) des enseignants en vue de favoriser l'appropriation par ces derniers de pratiques d'évaluation formative sur le processus d'APL des élèves.

3. Aspects méthodologiques

Cette étude qualitative exploratoire repose sur des analyses thématiques (Van der Maren, 2003). Cette section traitera des participants et de la démarche de l'étude à l'étape 3, des outils de collecte des données, ainsi que des méthodes de compilation et d'analyse de celles-ci.

3.1 Participants et démarche de l'étude

Les participants du projet ont été les coordonnateurs pédagogiques de trois CS, tous leurs CP (n=51; dont 12 dans la CS1, 18 dans la CS2 et 21 dans la CS3) et la chercheuse principale de l'étude. Dans cette étape du projet, soulignons que ces CP ont accompagné 69 enseignants de 79 classes, réparties dans 27 écoles primaires et secondaires. Au total, 2250 élèves ont répondu au Questionnaire sur l'apprentissage par la lecture (QAPL). Afin de répondre à l'objectif de la présente étude, les données concernant les rencontres entre les coordonnateurs et la chercheuse sont analysées.

La recherche-action collaborative s'est déroulée pendant l'année scolaire 2010-2011. Le projet a eu lieu de janvier à juillet, plutôt que d'octobre à mai, à cause d'un retard dans l'annonce des octrois par le MÉLS. Un groupe de CP d'une CS a quand même amorcé le projet en novembre afin de répondre à la demande d'une école. Quatre rencontres ont eu lieu pour le premier regroupement comprenant les coordonnateurs et la chercheuse (5 janvier, 17 mars, 28 avril et 6 juillet). Ce regroupement a planifié et animé quatre rencontres auprès des CP dont les thèmes abordés ont été, le 3 février, introduction au projet, interprétation de ses exigences et identification des objectifs personnels; le 17 mars,

appropriation du QAPL en ligne et planification, le 28 avril, le suivi de la mise en œuvre du projet et 16 mai, l'autoévaluation et la coévaluation du projet.

3.2 Outils de collecte de données

Deux outils de collecte de données ont été utilisés pour la présente étude. Des questionnaires à réponses ouvertes ont été remplis par les coordonnateurs au début et à la fin du projet. Le premier questionnaire était divisé en deux parties dont la première concernait différentes informations professionnelles dont l'expérience en enseignement, l'expérience comme CP et comme coordonnateur sur le thème du projet. Une deuxième partie concernait leurs connaissances sur le sujet (APL, pratiques d'enseignement et démarche d'accompagnement), les attentes et les objectifs personnels des participants relativement à ceux du projet, lesquels étaient de s'approprier de nouvelles pratiques d'évaluation formative de l'APL et d'accompagner les enseignants en ce sens. Le deuxième questionnaire traitait de l'évaluation de l'atteinte de leurs objectifs dans le projet. Par ailleurs, les quatre rencontres tenues entre les coordonnateurs et la chercheuse ont été enregistrées sur bande audio. La transcription des propos tenus pendant ces rencontres a produit 144 pages de texte.

3.3 Méthodes de compilation et d'analyse des données

Toutes les données recueillies ont été enregistrées dans le logiciel QDA Miner. Une analyse thématique a été effectuée (Van der Maren, 2003). Les textes ont été codés à partir de deux grilles développées en respectant les thèmes que l'on trouve dans le cadre théorique présenté plus haut (voir Cartier, 2009). La validation inter-juges sur les codages relatifs à la situation de développement professionnel a été assurée de la façon suivante : 10% de l'ensemble des données ont été codées séparément par deux évaluateurs et comparées. Dans tous les cas où il y a eu des différends, des discussions ont permis d'ajuster la compréhension des codes. Dans le cas où des ajustements au codage ont été faits, les corrections ont été apportées à tous les textes déjà codés. À la fin de l'opération, plusieurs catégories de codification ont été revues par la chercheuse.

Trois actions relatives à la collaboration entre les participants ont été identifiées (voir tableau 2).

Tableau 2. Actions de collaboration, définitions et exemples

Actions de collaboration	Définitions	Exemples
Informier	<i>Mettre quelqu'un au courant de quelque chose¹.</i>	Connaissances issues des milieux de pratique ou de la recherche.
Echanger	<i>Échanger des idées, des opinions, des arguments sur un sujet avec un ou plusieurs interlocuteurs¹.</i>	Échanges sur les préoccupations et les intérêts professionnels.
Réguler	<i>Autorégulation² : agir de manière stratégique, réfléchi et motivé en vue d'atteindre un objectif.</i>	Initiative d'amélioration personnelle.
	<i>Corégulation² : Lors de réalisation de projets communs, processus interactifs de soutien à l'apprentissage autorégulé.</i>	Influence réciproque des membres sur des décisions appartenant à chacun d'entre eux.
	<i>Régulation partagée² : Lors de réalisation de projets communs, processus de régulation collective de l'activité.</i>	Planification et suivi du projet commun. Ajustement du travail et du matériel pour convenir à tous.

4. Résultats et discussion sur la collaboration entre les coordonnateurs et la chercheuse

Les coordonnateurs et la chercheuse se sont rencontrés à quatre reprises pendant l'année afin de planifier et de faire le suivi des quatre rencontres collectives ainsi que des rencontres dans les CS. La planification a reposé sur les éléments identifiés, favorables à l'évaluation formative du processus d'APL (voir à ce sujet Cartier, sous presse). La première et la troisième rencontres comportaient le plus d'interactions : elles poursuivaient toutes les deux le but de planifier les activités auprès des CP. La première rencontre a servi à planifier l'ensemble des activités de l'année, alors que la troisième a permis de planifier plus en détail les deux dernières, soit celles sur l'analyse des données collectées aux QAPL et sur le bilan du projet. La deuxième rencontre a porté sur la présentation des résultats du projet de l'année précédente et la quatrième a servi à faire l'évaluation de l'année et à prévoir les suites à donner dans chacune des CS.

En réponse à l'objectif de la recherche, dans la partie qui suit, nous présenterons des exemples des trois actions de collaboration observées chez les partenaires de cette recherche-action collaborative. Nous discuterons par ailleurs des facilitateurs et des entraves de ces actions.

¹ Dictionnaire Antidote (2014)

² Traduction libre de Hadwin & Oshige (2011)

4.1 Informer

Dans cette étude, la collaboration entre les coordonnateurs et la chercheuse s'est manifestée par un partage d'informations. Les coordonnateurs ont informé la chercheuse et les autres coordonnateurs de leurs connaissances sur leur CS, alors que tous ont partagé des informations sur des recherches pertinentes pour le projet.

4.1.1 Informer sur les connaissances issues des milieux de pratique

Chaque coordonnateur a informé les collègues des modalités de gestion et des services offerts aux écoles dans sa CS et de l'engagement des écoles dans le projet. Ces informations montrent des différences importantes entre les CS. Par exemple, à la question de la chercheuse leur demandant de faire l'état de situation dans les CS, ils ont répondu :

CS2 : Du côté de la CS, on a travaillé ça sur plusieurs fronts. On a intégré ça dans nos conventions de partenariats. [...] Certaines écoles ont intégré ça dans leurs normes et modalités. [...]. ... On a identifié les écoles secondaires. (CP 213, L297, verbatim 5 janv. 11)

CS3 : [...] je vais voir à investir ça bientôt avec les directions d'école. [...] je suis convaincu que les directions d'établissement [...] vont dire : on va regarder pour APL [...]. » (CP704, L3132, verbatim, 5 janv. 11)

CS1 : [...] c'est inscrit dans la convention de partenariat et c'est un objectif, une cible [...] donnée à chacune des écoles; pas nécessairement APL, mais le français [dans] chacune des écoles secondaires [...]. Mais ce que je constate, c'est que les directions ne font pas de travail, de plans de formation avec leurs enseignants. (CP107, L637, verbatim, 5 janv. 11)

Ce partage d'informations a d'abord permis à chacun de mieux comprendre les facteurs de l'environnement qui peuvent influencer sur le déploiement du projet commun. Ainsi, la CS2 est dans la phase de planification avec les écoles secondaires. Le coordonnateur doit faire valoir les orientations prises sur l'APL et sur l'évaluation formative, comme conception de la lecture privilégiée dans la CS et doit favoriser le déploiement du projet dans l'école. Ce sont deux enjeux majeurs dans cette CS. Cette étape est donc cruciale pour orienter l'allocation des ressources et la formation du personnel vers ce projet.

Les deux autres CS sont dans une phase de mobilisation d'écoles, avec un contexte plus favorable à la CS3 qu'à la CS1. À la CS3, le coordonnateur est convaincu, dans cet extrait, que les directions d'école vont s'engager dans le projet, ce qui se confirme pendant l'année. Dans cette CS, la conception de l'APL et celle de l'évaluation formative ne posent pas de problème, ce qui est très favorable au projet.

À la CS1, par contre, faire adhérer les partenaires à l'APL est un enjeu important. Le coordonnateur mentionne que ce n'est pas l'APL qui est une cible dans les écoles, mais le français en général, et que les directions ne font pas le travail de planification attendu avec leurs enseignants, une fois l'objectif identifié. Cet écart de spécificité de la cible dans cette CS est important à connaître par tous les participants, car il ouvre la porte à des dissensions potentielles sur les formations à offrir dans cette CS et, par conséquent, fragilise le projet collectif. Cet échange d'informations constitue une action importante dans un projet de collaboration dans lequel les partenaires proviennent de divers milieux. Les défis administratifs sont importants pour l'orientation et la mise en œuvre de projets, lesquelles visent à soutenir la formation des enseignants sur l'APL et sur l'évaluation formative. Dans ce contexte, les participants ont décidé collectivement d'ajouter une rencontre à la CS1. La chercheuse et le coordonnateur ont alors rencontré les directions d'école pour présenter le

projet sur l'APL ainsi que les retombées positives obtenues jusqu'à ce jour, et ce, afin de favoriser la mobilisation des écoles au projet.

4.1.2 Informer sur les connaissances issues de la recherche

Dans le projet, les coordonnateurs ont informé les autres participants de travaux de recherche auxquels ils se réfèrent au sujet de ce projet (p. ex. des textes sur la lecture et le développement professionnel). Pour sa part, la chercheuse a fourni le modèle de référence sur l'APL du projet, la plateforme informatisée d'évaluation du QAPL ainsi que diverses ressources et outils permettant la collecte de données et l'interprétation des résultats. De plus, une variété de textes dans le domaine a été proposée aux coordonnateurs pouvant documenter l'enseignement sur l'APL (p.ex. sur des projets dans des écoles, Cartier, 2009). Ce partage de références est important, car il a pour apport de permettre à tous de mieux comprendre les bases sur lesquelles reposent leurs connaissances respectives, notamment sur l'APL et sur l'évaluation formative. L'enjeu demeure de partager une compréhension commune de ces deux aspects, ce qui a été le cas dans le présent projet.

4.2 Échanger

Des échanges ont permis aux participants de situer les particularités de leur contexte dans l'ensemble du projet et de planifier des activités qui visaient le partage d'une vision commune. Les échanges entre les coordonnateurs et la chercheuse ont porté sur divers aspects qui pouvaient interférer avec le projet collectif sur l'APL et l'évaluation formative. Il s'agit, par exemple, d'interventions de représentants d'autres services des CS ou du MÉLS dans les écoles qui ne vont pas dans le même sens que celles priorisées dans le projet (p.ex. différentes conceptions de lecture). Un autre enjeu important dans ce projet est l'engagement des CP dans l'accompagnement des enseignants. Dans la partie qui suit, nous présentons un exemple d'échanges sur l'engagement des CP dans le projet.

4.2.1 Échanger sur l'engagement des CP dans le projet

Les échanges sur l'engagement des CP dans le projet ont porté notamment sur leurs rôles, sur leurs visions de l'évaluation formative réalisées à l'aide du QAPL, sur leurs disciplines, sur leurs compétences et, pour certains, sur leurs résistances. En voici quelques extraits.

CS3 : C'est dans le rôle; dans le sens que les compétences professionnelles sont davantage sollicitées chez le CP, avec le QAPL. [...] Le questionnaire sert aussi de levier auprès de l'enseignant, on n'est pas dans « expert-contenu ». [...] Ce rôle-là : de questionner, d'analyser ensemble des données autres que les résultats d'examens ou ce type de données là. Moi, je vois une différence. (CP 704, L504, verbatim, 17 mars 11)

CS3 : [...] je sais que les CP qui ne sont pas en français [...], en tout cas, pour le secondaire, ils sont très à l'aise [avec l'APL] [...]. (CP 704, L881, verbatim 5 janv. 11). Ce n'est pas parce qu'on a un questionnaire en ligne que la régulation se fait. Ils ont un rôle à jouer là-dedans. J'en ai qui ont reconnu qu'ils n'ont pas joué leur rôle. [...] ils trouvent très important d'avoir la rencontre [avec la chercheuse] sur l'interprétation. (CP 704, L426, verbatim, 27 avril 11)

CS1 : Cette résistance [...] caractérise, pour moi, la posture traditionnelle des CP. Ils ne voient pas comment les orientations [de la CS] peuvent modifier leur perception de leur travail. Ils prennent ce qui fait leur affaire [...]. Le défi de la coordination de ce personnel est là : les amener à s'approprier un cadre théorique tout en respectant leur expertise, leurs choix de modalités, etc. (CP107, L124, journal)

La collaboration entre les coordonnateurs et la chercheuse est primordiale à travers ces échanges. En effet, même si tous participent au projet collectif, les défis des coordonnateurs et de leurs CP dans les trois CS sont différenciés. Ces besoins ont orienté les activités de formation prévues dans le projet. Le premier exemple propose le point de vue du coordonnateur de la CS1 qui, depuis le début, participe au projet avec son équipe. Lors de l'échange, cette personne témoigne du changement positif observé chez les CP. À cette étape du projet, ils avaient à acquérir des connaissances sur le QAPL et à développer leur approche d'accompagnement d'équipes-écoles sur l'évaluation formative. Dans la CS2, la spécificité de la didactique du français (centrée sur la compréhension de textes) est soulevée comme défi pour l'appropriation de la perspective d'apprentissage lors de lectures, défi omniprésent dans nos travaux. Par ailleurs, la compétence à interpréter des données sur le processus d'APL demeure une compétence à développer par ces CP. En plus des apprentissages à réaliser, comme les CP de la CS1, les CP de la CS2 avaient à s'approprier davantage le modèle de référence sous-jacent au QAPL.

Enfin, dans la CS2, le coordonnateur échange avec les autres sur la résistance de certains CP à s'engager dans des projets collectifs. Un enjeu de gestion de ressources humaines est soulevé ici. Le coordonnateur a mis en place une structure de supervision administrative. Par ailleurs, les résistances de certains ont influé sur l'engagement de leurs collègues dans cette CS. Les coordonnateurs et la chercheuse ont convenu que tous les CP avaient besoin d'approfondir leurs connaissances sur l'APL. Une rencontre supplémentaire a donc été ajoutée dans cette CS lors de laquelle la chercheuse et le coordonnateur ont présenté l'APL. Ils ont aussi traité de l'importance de l'évaluation formative de l'APL pour l'appropriation de pratiques qui soutiennent la réussite scolaire de tous. Une action de corégulation a ainsi découlé des échanges. Cet échange a amené à un ajustement de la formation que la chercheuse seule n'aurait pu faire dans le cadre de projets sans la collaboration des coordonnateurs. Dans la CS3, le coordonnateur n'a pas souhaité une action spécifique avec les CP. La démarche collective dans cette CS apparaissait suffisante pour gérer l'engagement des CP dans le projet.

4.3 Réguler

La régulation de la réalisation du projet dans cette collaboration se fait selon diverses modalités : autorégulation, corégulation et régulation partagée (Hadwin & Jarvela, 2011).

4.3.1 Autorégulation de la réalisation du projet

Dans ce projet, les coordonnateurs ont eu à identifier leurs défis personnels et à en assurer la gestion. Le but de cette réflexion est de viser la réalisation d'initiative personnelle dans le cadre d'un projet collectif. La connaissance des objectifs personnels peut contribuer à se donner une vision commune, en conservant les spécificités locales. Dans les exemples qui suivent, des défis relatifs à la gestion du projet de recherche-action collaborative avec les directions d'école et avec les CP ont été observés, en rapport avec leurs rôles et responsabilités de gestionnaire.

CS1 : De plus, j'aimerais travailler avec les directions à l'utilisation des données du QAPL pour soutenir les enseignants dans leur démarche, mais aussi pour ajouter des données qualitatives à leur reddition de comptes [...] puisqu'elles ont identifié APL dans les moyens associés à ce but. (CP107, L30, journal)

CS3 : Il y a des choses que je ne délègue plus du tout. C'est moi qui anime ça. Je [ne] dis pas que je ne suis pas aidé. Au contraire, je suis très soutenu, mais il y a quelque chose qui dans ma culture de gestionnaire a changé. (CP704, L886, verbatim, 5 janv. 11)

CS2 : Chaque CP doit se placer en projet avec une classe et déployer le QAPL auprès des enseignants qui le souhaitent au cours de cette année. [...] Pour les CP, cet objet fera partie de leur bilan à me déposer à la fin de l'année. [...] Personnellement, après tout le travail et les efforts pour faire avancer APL, j'ai placé cet élément en rappel lors de la Table de concertation avec les CP. (CP 213, L78, Correspondance, 11 sept. 2011)

Dans le cas de la CS1, le coordonnateur et son équipe participent au projet depuis le début; ils en sont à leur cinquième année. Leur préoccupation actuelle est le déploiement du projet dans les écoles. Dans les CS2 et CS3, les coordonnateurs collaborent au projet pour la troisième année. Des enjeux de gestion de leur équipe de CP sont présents. Dans la CS3, le coordonnateur mentionne gérer davantage lui-même certains aspects du projet, alors que dans la CS2, où un enjeu de gestion de personnel a été souligné dans la partie *échanger*, il a prévu un suivi structuré des CP. Ce type de projet vise l'appropriation de diverses pratiques à la fois : l'évaluation formative sur le processus d'APL, le recours au QAPL informatisé, la régulation de pratiques pédagogiques et l'accompagnement des enseignants. De plus, ces nouvelles façons amènent inévitablement des changements à l'offre de services aux écoles et aux tâches des CP. Ces changements doivent être autorégulés par les coordonnateurs eux-mêmes, selon leur rôle et responsabilité, ce que la chercheuse seule ne pourrait assumer. La contribution de la chercheuse dans la collaboration consiste à questionner les participants sur leur engagement dans le projet et sur la compréhension partagée de tous des enjeux dans chaque CS.

4.3.2 Corégulation de la réalisation du projet

En plus de miser sur les objectifs personnels des participants, la force de ce projet est de partager un but commun, ici le développement de compétences à l'évaluation formative sur l'APL et à l'accompagnement des enseignants sur cet aspect. Les partenaires font le point sur l'avancement du projet dans leur CS et mettent en commun des ressources. La chercheuse a contribué à la corégulation en les questionnant sur leur conception du but commun, en les informant notamment des travaux dans le domaine touchant les communautés de pratiques et le partenariat. Elle a aussi ajusté ses actions en fonction des besoins spécifiques des CS. Voici les exemples des rencontres ajoutées dans deux CS suite aux échanges réalisés.

Exemple CS1. À la suite d'un partage d'informations sur le faible engagement des écoles dans le projet qui a mené à l'ajout d'une rencontre des directions par le coordonnateur et la chercheuse, ces derniers ont fait valoir la pertinence de l'évaluation formative proposée par le QAPL pour obtenir des données permettant de piloter le suivi de leur plan de réussite.

On a fait une première rencontre avec des directeurs d'école. C'est ça, je suis très sensible à ce que vous dites sur les directions d'école. Ils ont bien peur parce qu'on rentre dans la classe. C'est sûr, sûr que c'est un gros changement. C'est un gros défi parce que tout le monde dit ça, qu'il faut rentrer dans les classes. (Cher, L2888, verbatim, 5 janv. 11)

[...] depuis le début [...] c'est mon intérêt de gestionnaire. C'est ça, de les [directions d'école] amener vers ça [recourir au QAPL] et de leur dire : « vous avez des données ici ». (CP107, L175, verbatim, 27 avril 11)

Exemple CS2. Pour faire suite à un échange sur le faible engagement de certains CP le coordonnateur et la chercheuse ont ajouté une rencontre avec les CP afin de soutenir leur mise à jour des connaissances sur l'APL et le QAPL.

C'est drôle parce que quand je suis allée chez vous, intervenir là-dessus, bien ils ont eu à corriger une activité d'APL [...]. (Cher, L416, verbatim, 5 janv. 11)

[...] on a fait l'exercice de s'approprier le QAPL [cette année]. Là, on va être dans comment tu commences ton année [la prochaine]... » (CP213, L1031, verbatim, 27 avril 11)

Dans l'exemple de la CS1, la chercheuse reflète le contexte sensible des écoles à un moment où la pression sur le changement s'accroît, alors que le coordonnateur met l'accent sur l'intérêt pour le gestionnaire à collecter des données formatives sur l'APL. Dans l'exemple 2, le coordonnateur et la chercheuse font le point sur l'étape réalisée dans la CS et les suites à donner. Dans ces deux cas, les partenaires ont corégulé le projet à la suite du partage d'informations sur ce qui revient aux CS (p. ex. mobiliser les directions vs des données pour piloter les plans de réussite), des échanges sur ce qu'ils ont de commun dans leur travail (p. ex. mobiliser certains CP dans le projet) ainsi que des connaissances scientifiques introduites par la chercheuse et son soutien à l'autorégulation et à la corégulation du projet.

4.3.3 Régulation partagée au regard du projet de recherche-action collaborative lui-même

La régulation partagée dans ce projet a reposé sur la gestion collective du but du projet et la valeur accordée à la relation recherche-pratique.

Pour ce qui est de la gestion du but collectif, la chercheuse et les coordonnateurs ont assumé à tour de rôle le rappel de ce but et la régulation des activités en ce sens, comme on le voit dans les exemples qui suivent.

Chercheuse : Le but de ce projet, c'est d'analyser des données tirées du questionnaire en ligne, le QAPL [...], et accompagner des enseignants sur l'analyse. Alors, on est vraiment au début d'une démarche d'intervention (Interv, L1503, verbatim, 5 janv. 11)

CS1 : Moi, tu vois, à l'école secondaire, tous les CP l'ont fait, l'administration du questionnaire [...]. Il va falloir revenir parce que [...] je pense qu'elles ont fait une place à ça [les résultats], mais en n'y accordant pas vraiment beaucoup d'importance. (CP107, L90, verbatim, 27 avril 11)

Dans toutes les CS, les coordonnateurs ont maintenu l'exigence envers les CP de faire la passation du QAPL avec au moins un enseignant, et dans certains cas, en travail en duo. Tous ont donc réalisé les principales étapes visées dans le projet, soit : 1) cibler une situation d'APL, 2) choisir les composantes d'APL à évaluer, 3) collecter les données au QAPL en ligne, 4) analyser et interpréter les résultats obtenus. Plusieurs CP n'ont toutefois pas réalisé la 5^e étape de la démarche, soit de planifier la régulation de pratiques avec les enseignants en fonction des résultats obtenus. Entre autres raisons qui peuvent expliquer ce manque, il y a le moment de la passation (elle a été faite à la fin de l'année scolaire, compte tenu de contraintes administratives) et certains ont reporté cette activité en justifiant que le défi de l'interprétation des résultats était trop grand à ce moment.

Ceci témoigne de l'ampleur des défis à relever, de l'importance de la mobilisation de tous les partenaires, dont le MÉLS qui n'a pas respecté son calendrier d'octrois, ce qui a amené des changements dans la planification de l'étude pour la chercheuse, les CS et les écoles. Cela peut aussi s'expliquer par d'autres travaux qui ont montré que le processus d'appropriation de pratiques se fait de manière graduelle et personnelle (p.ex. Cartier, Contant et Janosz, 2012), le temps alloué dans le projet étant très court.

Dans le cas de la valeur accordée au lien recherche-pratique, les coordonnateurs et la chercheuse ont reconnu son importance et ont partagé la régulation de cette orientation. Cette valeur s'est manifestée de deux façons : 1) pour eux, apport de la démarche de recherche-action dans le pilotage du projet et 2) pour les pratiques pédagogiques, apport des

connaissances sur la démarche d'évaluation formative sur l'APL (p.ex. le modèle de référence et le QAPL).

- Partage commun de connaissances scientifiques (p.ex. modèle de l'APL) et pratiques dans le domaine (p.ex. activités d'APL et évaluations formatives déjà réalisées dans des écoles)

CS1 : C'est pour nous dans ce développement-là, c'est le développement de références, du schéma [sur l'APL] auxquels on fait référence maintenant et qu'on partage sans difficulté. [...] ça a créé ça entre nous [milieu et chercheuse] une collaboration effective où il y a un partage dans les deux sens. (CP 107, verbatim, 27 avril 11)

CS3 : On veut que ces pratiques soient fondées sur la recherche. [...] il y a un virage dans la façon, je dirais [...] qu'on pilote ce lien "terrain université-milieu scolaire" : un plus sur l'expérience, l'autre plus sur le référentiel. (CP704, L1255, verbatim, 27 avril 11)

- Apport du contexte de recherche-action collaborative en soi

CS1 : [...] pour moi c'est une réelle retombée de la recherche. Enfin, ça se rend jusqu'à la salle de classe et je trouve que ce projet-là a permis ça justement à cause de la cascade. Parce qu'à tous les niveaux il y avait une cohérence, une volonté, une rigueur d'installées (CP107, L1757, verbatim, 27 avril 11)

CS3 : On n'est pas dans la même posture. [...]. Je sens que c'est dans les pratiques à mettre en place [...] ce que la recherche amène et [ce] que la recherche dans ça amène. (CP704, L1830, verbatim, 27 avril 11)

5. Conclusion

L'objectif de la présente étude consistait à identifier les actions de collaboration entre les coordonnateurs des CS et la chercheuse lors de la 3^e étape d'une recherche-action qui visait l'appropriation de pratiques d'évaluation formative sur le processus d'APL des élèves, à l'aide d'un questionnaire informatisé provenant de travaux de recherche. Cette collaboration entre le milieu de pratique et la recherche sur l'évaluation formative de l'APL a eu lieu entre la chercheuse et les coordonnateurs et les CP et était en lien indirect avec les enseignants. En effet, comme la formation des enseignants était sous la *responsabilité* du personnel des CS, afin de respecter ce contexte, la chercheuse a collaboré avec les CS, lesquelles collaboraient avec les enseignants dans les écoles. Mieux comprendre les facteurs qui influencent le développement professionnel des CP et des enseignants, dans ce contexte québécois particulier (relations indirectes entre chercheur et enseignants) et, face à un contenu spécifique qui est ici l'évaluation formative de l'APL, contribue à faire avancer les connaissances sur les pratiques des enseignants relatives à l'évaluation formative dans le contexte authentique de ces CS, et ce, par l'intermédiaire de la collaboration entre les coordonnateurs et la chercheuse en tant qu'un des facteurs d'influence.

Cette 3^e étape comprenait de nombreux défis : 1) l'appropriation d'une approche d'évaluation formative sur le processus d'APL des élèves, 2) l'évaluation formative à l'aide d'un questionnaire et d'une démarche validés par la recherche, 3) le recours à un questionnaire informatisé, 4) pour les CP, l'accompagnement des enseignants dans la mise en œuvre de cette pratique d'évaluation formative et 5) pour les coordonnateurs, la mobilisation des CP et des directions d'école dans ce projet.

Les résultats de cette étude sont originaux et importants pour la recherche et pour la pratique pédagogique. Sur le plan de la recherche, l'apport original de cette étude est de mieux connaître les actions que peuvent avoir des partenaires du milieu de la recherche et de la

pratique lorsqu'ils collaborent à la formation des CP et finalement les enseignants, à recourir à l'évaluation formative des élèves sur l'APL à l'aide d'un questionnaire informatisé. Les trois principales actions étudiées ont été : 1) informer de leur contexte particulier, 2) discuter des enjeux, des entraves et des facilitateurs communs et 3) réguler les actions a) dans sa CS ou dans le projet collectif à la suite de l'analyse (autorégulation), b) dans sa CS ou dans le projet collectif à la suite de la rétroaction des autres (corégulation) et c) dans le projet collectif, à travers la planification et le suivi d'activités communes (régulation partagée). Toutes ces actions ont montré leur importance à la fois pour que le projet se réalise de manière collective et aussi pour qu'il se déploie en prenant en compte les spécificités de chaque CS.

Un autre apport de cette étude a été celui de mieux comprendre, à l'aide du cadre de référence de l'*Appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives* (Bélangier & al., 2012), les facteurs ressortis de ces actions de collaboration qui ont pu entraver ou favoriser cette appropriation. En effet, dans les propos des participants et les enregistrements audio des huit rencontres, les principales entraves, ressorties des informations ou défis à relever des échanges et des régulations, ont été les suivantes. Sur le plan du contenu, il s'agit principalement de la présence de conceptions de la lecture et de l'évaluation formative, variées dans la région. Quant au facteur de l'environnement, on trouve : a) la compétition entre certaines approches de lecture et d'évaluation promues par divers services à l'intérieur d'une CS, b) la présence de divers degrés d'engagement des CP dans le projet c) la faible mobilisation des directions d'école dans une CS et d) la gestion parfois difficile de la technique que suppose le recours à un outil informatisé. Enfin, quant au soutien externe, il s'agit de l'ajustement de dernière minute du projet, étant donné qu'il était prévu pour se dérouler sur une période de huit mois alors qu'il a eu lieu sur cinq mois, et de l'accompagnement différencié des CP selon leur expérience et leur engagement dans le projet (CS 1 : bien engagés dans le projet; CS2 : défis de l'APL, dont dans le domaine du français, et l'évaluation formative; CS3 : défi : l'évaluation formative).

Sur le plan des principaux facilitateurs ressortis des informations, des échanges et des régulations, on trouve sur le plan du contenu, la définition commune de l'APL et de l'évaluation formative par la chercheuse et les coordonnateurs, ce qui entretenait la cohérence dans les activités. Sur le plan de l'environnement, il s'agit de : a) la présence et la coanimation des trois coordonnateurs avec la chercheuse à toutes les rencontres collectives, b) l'animation des rencontres dans les CS par les coordonnateurs, c) la gestion administrative par les coordonnateurs de la participation des CP dans le projet, d) et la flexibilité des milieux à ajouter des rencontres (une dans la CS avec les directions d'école et une dans la CS 2 avec les CP). Enfin quant au soutien externe, on note la flexibilité de la chercheuse à ajouter des rencontres dans le projet, le questionnement soutenu qu'elle a offert aux participants quant à leur engagement dans la réalisation du projet collectif tout en favorisant la réalisation d'initiatives personnelles.

Le sujet de l'évaluation formative a été un enjeu important à cette étape du projet, principalement au regard de l'interprétation des résultats obtenus à l'outil informatisé QAPL et du recrutement d'écoles pour le projet. Ces deux aspects sont demeurés des défis à relever dans cette étape. Ce défi fait actuellement l'objet de la quatrième étape du projet, mettant en collaboration l'un des coordonnateurs et la chercheuse.

6. Références

- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S.C., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I & Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie, numéro thématique sur la gestion et l'appropriation du changement en éducation, XL(1)*, 56-75.
- Butler, D. L. & Cartier, S. C. (2004). Promoting Effective Task Interpretation as an Important Work Habit: A Key to Successful Teaching and Learning. *Teachers College Record, 106(9)*, 1729-1758.
- Butler, D.L. & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and teacher education, 28*, 1206-1220.
- Cartier, S.C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou : Éditions CEC.
- Cartier, S.C. (sous presse). Éléments favorables à l'évaluation formative du processus d'apprentissage par la lecture. In L. Mottier et W. Thessaro. (Éd.) *Les processus de jugement dans des pratiques d'évaluation des apprentissages*. Berne : Peter Lang, *Collection Exploration*.
- 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 Loisir et du Sport, 36 pages.
- Cartier, S.C., Boulanger, A. & Langlais, F. (2009). *Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Rapport remis au sous-comité de gestion de l'éducation de la Montérégie, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec : gouvernement du Québec.
- Cartier, S.C., Butler, D. L. & Janosz, M. (2007). Autorégulation d'adolescents qui fréquentent une école en milieu défavorisé lorsqu'ils lisent pour apprendre, Numéro spécial sur les élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation, 33(3)*, 601-622.
- Cartier, S.C., Contant H. & Janosz, M. (2012). Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec. *Repères, Numéro spécial Œuvres, textes et documents, 45*, 97-115.
- Cartier, S.C., Arseneault, J., Leblanc, P.-M., Mourad, É. & Raoui, M. en coll. avec Boulanger, A. (2014). *Apprendre en lisant : développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration, rapport de 2008-2009 et de 2009-2010*, Rapport de recherche, Université de Montréal.
- Desgagné, 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.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D. & Huang, C.W. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced reading instruction on the NAEP. *Journal of Educational Research, 94(3)*, 145-162.
- Hadwin, A. & Oshige, M. (2011). Self-Regulation, Coregulation, and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated Learning Theory. *Teachers College Record, 113(2)*, 240-264.
- Lafortune, L. & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation, pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martel, V. & Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regards sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée, 13(2)*, 27-53.
- Martel, V., Cartier, S. C. & Butler, D. L. (2014). Apprendre par la lecture en sciences humaines au primaire. In M. C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (Éd.). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regard croisé sur un domaine d'intervention et de recherche* (chap. 3). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise (version approuvée) éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Programme de formation à l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : gouvernement du Québec.

- OCDE (2013). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Éditions OCDE.
- Schnellert, L. (2011). *Collaborative inquiry : teacher professional development as situated, responsive co-construction of practice and learning*. Thèse de doctorat inédite. University of British-Columbia.
- Tallerico, M. (2005). *Supporting and sustaining teachers' professional development: A principal's guide*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Vacca, R. T. & Vacca, A. L. (2002). *Content Area Reading : Literacy and Learning Across the Curriculum* (7^e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels* (3^e édition). Bruxelles : De Boeck.