

Les retombées de la participation d'enseignantes  
du primaire à un projet de recherche-action au  
sujet de la mise en œuvre de pratiques différenciées  
d'enseignement de l'écriture sur leur développement  
professionnel

---

Mirela Moldoveanu  
*Université d'Ottawa*

France Dubé  
*Université du Québec à Montréal*

Marie-Hélène Giguère  
*Université du Québec à Montréal*

Naomi Grenier  
*Université du Québec à Montréal*

## Résumé

Réalisée auprès de six enseignantes du primaire, cette recherche-action visait à coconstruire et à mettre en œuvre des pratiques différenciées d'enseignement de l'écriture auprès d'élèves de milieux défavorisés. Cet article présente les résultats du volet *formation* (Guay et Prud'homme, 2018) de cette recherche-action et décrit les effets de la participation d'enseignantes à cette étude sur leur développement professionnel. Les résultats montrent des acquis dans toutes les dimensions du modèle de Clarke et Hollingsworth (2002). L'analyse du rapport coûts/retombées et de la pérennité des acquis met en perspective la conclusion sur l'efficacité de ce type de dispositif de développement professionnel.

*Mots-clés* : pédagogie différenciée, recherche-action, enseignement de l'écriture, développement professionnel, rapport à l'écriture

## Abstract

Carried out with six elementary school teachers, this action research aimed to co-construct and implement differentiated pedagogical practices in writing to students from disadvantaged backgrounds. This text presents the results of the *training* component (Guay & Prud'homme, 2018) of this action research and documents the effects of the participation of teachers in this study on their professional development. The results show achievements in all dimensions of the Clarke and Hollingsworth (2002) model. The analysis of the cost/benefit ratio and the sustainability of the achievements puts into perspective the conclusion on the effectiveness of this type of professional development device.

*Keywords*: differentiated instruction, action research, writing teaching, professional development, relationship to writing

## Problématique

Les chercheurs, les praticiens et les décideurs s'accordent pour souligner l'importance du développement professionnel des enseignants (Mukamurera et al., 2014) et de ses retombées sur la réussite des élèves (Timperley, 2011). Les moyens mis en place pour le soutenir ainsi que l'impact de ces moyens sur la pratique sont toutefois constamment remis en question (Butler-Kisber et Crespo, 2006 ; Richter et al., 2011). Parmi ceux-ci, les conférences et les formations formelles restent le plus souvent proposées pour favoriser le développement professionnel des enseignants, bien qu'étant les moins efficaces (OCDE, 2016) ; en revanche, les dispositifs collaboratifs inciteraient davantage à une intégration des nouveaux apprentissages professionnels dans la pratique (Hadar et Brody, 2010 ; Schechter, 2012). Les conclusions de la synthèse de connaissances de Moldoveanu, Dubé et Dufour (2016) vont dans le même sens, en soulignant, entre autres, que la participation des enseignants à des recherches compte parmi les modalités de développement professionnel ayant des retombées importantes et rapides sur la pratique.

Depuis leur essor dans les années 1960, les approches participatives, et notamment la recherche-action, sont réputées pour contribuer de façon significative au développement professionnel des collaborateurs (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012 ; Morrissette, 2013). L'une des visées principales de la recherche-action reste le changement de pratiques des participants (Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007 ; Guay et Prud'homme, 2018), donc leur développement professionnel. Malgré l'abondance des affirmations théoriques dans ce sens, peu de résultats de recherche empirique les appuient présentement (Butler, 2005 ; Granger et Kalubi, 2014 ; Prud'homme et al., 2011). Quelles sont les dimensions du développement professionnel influencées par la participation à une recherche-action ? Les apprentissages professionnels acquis à la suite d'une telle participation sont-ils durables ? Les réponses à ces questions pourraient influencer autant les modalités et les dispositifs mobilisés pour soutenir le développement professionnel des enseignants que les choix méthodologiques mis en place par les équipes de recherche.

Afin de contribuer à décrire d'un point de vue empirique certains éléments de réponses aux questions susmentionnées, cet article présente une partie des résultats

issus d'un projet de recherche-action<sup>1</sup> articulé autour des quatre objectifs suivants : 1) développer une vision partagée des concepts mobilisés dans le projet ; 2) identifier des pratiques à mettre en œuvre auprès des élèves participants ; 3) mettre en œuvre les démarches planifiées ; et 4) évaluer les effets de l'intervention, autant sur la réussite scolaire des élèves que sur le développement professionnel des enseignantes participantes.

## Cadre conceptuel

### Le développement professionnel

Le développement professionnel, terme dont l'usage relève de nombre de paradigmes différents (Uwamariya et Mukamurera, 2005), se définit comme un « processus de construction des connaissances, savoirs et identités reconnus comme faisant partie de la profession choisie » (Wittorski, 2007, p. 3). En d'autres termes, le développement professionnel serait un processus d'apprentissage individuel, mais aussi collectif (Bedin, 2007), qui peut être favorisé par certaines mesures institutionnelles (au niveau de l'établissement scolaire) ou systémiques (au niveau gouvernemental ou des commissions scolaires) et qui a des effets sur la qualité de l'enseignement (Clarke et Hollingsworth, 2002 ; Lacourse et Moldoveanu, 2011 ; Shulman et Shulman, 2004).

Pour les fins de cette recherche, nous privilégions la perspective dynamique de Clarke et Hollingsworth (2002), qui situent le développement professionnel dans une perspective de changement et identifient quatre domaines où celui-ci s'opère durant la carrière d'un enseignant. Le **domaine personnel** concerne les connaissances, les croyances et les attitudes de l'enseignant, tandis que le **domaine des pratiques** inclut l'expérimentation professionnelle. Les retombées des pratiques adoptées par l'enseignant constituent le **domaine des conséquences**. Enfin, les sources d'information utilisées par l'enseignant, les stimuli et le soutien reçu forment le **domaine externe**. Un changement

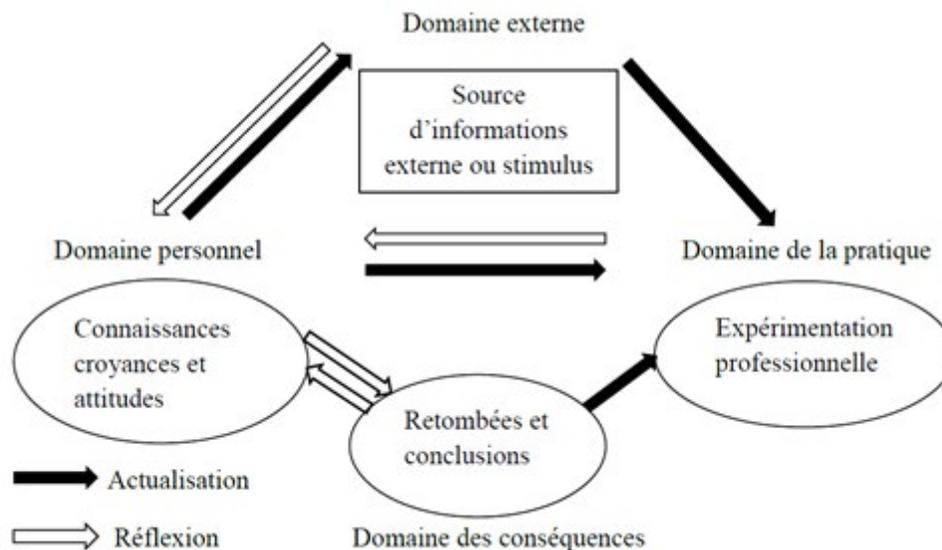
---

1 Moldoveanu, M., Carignan, I., Dubé, F. et Giguère, M.-H., *Mettre en œuvre des pratiques différenciées d'enseignement de l'écriture auprès d'élèves de milieux défavorisés*. Projet financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture, 2016-2020.

se situe selon les deux chercheurs dans un domaine spécifique, mais influence, par le biais d'un processus de réflexion et d'*énaction* (Masciotra et al., 2007 ; Maturana et Varela, 1972), les autres domaines (Figure 1, adaptée par Lacourse et Moldoveanu, 2011, de Clarke et Hollingsworth, 2002). Il est intéressant de remarquer que ce modèle intègre la dimension personnelle du développement professionnel, sa dimension sociale, les contenus, mais aussi des aspects téléologiques.

### Figure 1

*Le modèle interconnecté du développement professionnel*



*Note.* Adapté de Clarke et Hollingsworth (2002) par Lacourse et Moldoveanu (2011).

Dans un rapport sur le soutien du processus de professionnalisation des enseignants, l'OCDE (2016) propose des indicateurs de professionnalisation qui explicitent le domaine de la pratique du modèle de Clarke et Hollingsworth. La professionnalisation des enseignants se mesurerait sur une échelle tridimensionnelle qui comprend : a) la connaissance des meilleures pratiques d'enseignement, b) l'autonomie professionnelle et c) le réseautage professionnel (OCDE, 2016, p. 37).

Si le développement professionnel a des retombées sur les pratiques mises en œuvre auprès des élèves et, par conséquent, sur leurs apprentissages, il est normal que des modalités d'évaluation soient adoptées. Selon Guskey (2000), l'évaluation de tout

moyen pris en vue du développement professionnel devrait se réaliser sur une échelle linéaire progressive incluant les cinq aspects suivants : a) les perceptions des enseignants de l'activité de formation, b) la mesure de leurs apprentissages à la suite de l'activité, c) le soutien organisationnel pour expérimenter ces apprentissages, d) la mobilisation par les enseignants des connaissances acquises, et e) les impacts sur les apprentissages des élèves. Autrement dit, un moyen pris pour le développement professionnel ne serait pas efficace en l'absence d'un soutien organisationnel pour mettre en œuvre les apprentissages réalisés. En même temps, une nouvelle pratique expérimentée et mobilisée par l'enseignant devrait avoir des retombées sur les apprentissages des élèves. Si la nouvelle pratique échoue à donner des résultats observables sur l'une ou l'autre des dimensions de l'apprentissage des élèves, il est fort probable qu'elle ne soit pas utilisée de façon adéquate ou encore qu'elle ne soit pas efficace.

### **La différenciation pédagogique et les pratiques de différenciation**

La différenciation pédagogique compte parmi les approches qui contribueraient à la réussite éducative des élèves (Archambault et al., 2015 ; Janosz et al., 2013 ; Moldoveanu et Da Silveira, 2015). Peu d'enseignants l'utilisent toutefois sur une base systématique (Prud'homme et al., 2011), le principal obstacle invoqué étant le manque de formation adéquate (Leroux et al., 2015 ; Presseau et al., 2006). La présente recherche cible spécifiquement la différenciation pédagogique comme dimension du développement professionnel à renforcer.

Selon Moldoveanu, Grenier et Steichen (2016), la différenciation pédagogique se définit comme « une approche caractérisée par le choix et la mise en œuvre intentionnelle de pratiques qui tiennent compte des spécificités des élèves et de la dynamique du groupe, visant à contribuer à leur réussite scolaire » (p. 762). Une connaissance approfondie du groupe de la part de l'enseignant et un choix raisonné de pratiques, considérées appropriées pour soutenir la réussite scolaire de chacun des élèves du groupe, en constituent les conditions essentielles. Pour caractériser les pratiques de différenciation, les chercheurs précités proposent une grille composée de quatre dimensions, soit relationnelle, temporelle, instrumentale et réflexive. La composante **relationnelle** fait référence aux caractéristiques des élèves auprès de qui des pratiques de différenciation sont mises en place ainsi qu'à l'ensemble des collaborateurs qui participent à leur

implantation (autres enseignants ou intervenants, tels des orthopédagogues, des orthophonistes, des techniciens d'éducation spécialisée). La composante **temporelle** concerne le moment de l'intervention éducative où les pratiques de différenciation se mettent en place (à l'étape de la planification, du pilotage, de l'évaluation des apprentissages). La composante **instrumentale**, pour sa part, explicite les formules pédagogiques, évaluatives et de gestion de la classe utilisées. Enfin, la composante **réflexive** concerne les impacts de la différenciation perçus par les enseignants eux-mêmes ainsi que par les élèves, en lien avec des aspects de l'engagement et de la réussite scolaires.

## La compétence scripturale

La compétence scripturale se définit comme

« la capacité de produire du sens par l'écrit sans qu'il y ait transit par l'oral, par l'appropriation des outils sémiotiques et matériels de l'écrit ; c'est développer le contrôle de son activité langagière en prenant son texte comme un objet qu'on crée, commente, structure, manipule et transforme. » (Chartrand, 2000, p. 26)

Elle est par conséquent un moyen d'échange dans différentes situations de communication à l'écrit, mais aussi un « outil de médiation et de régulation d'autres actions humaines [...] et un outil d'organisation de la pensée au service du développement des savoirs et des apprentissages » (Simard et al., p. 270). La compétence scripturale comprend trois composantes : des savoirs (d'ordres linguistique, sémiotique, sociologique et pragmatique), des savoir-faire (textuels et graphiques) et des motivations-représentations (Dabène, 1996). D'un point de vue didactique, toute intervention visant le développement de la compétence scripturale devrait tenir compte des scripteurs et de la situation d'écriture (Barré-De Miniac, 2015).

## Le rapport à l'écriture

Le rapport à l'écriture se concrétise dans la relation que le scripteur entretient avec l'acte d'écrire. Il relève d'une

« situation d'écriture qui inclut [un certain type] d'écrit, mais elle est plus large. Elle inclut aussi la perception des buts, des enjeux, l'analyse des tâches à réaliser, le mode d'implication et de positionnement à adopter, globalement donc la gestion de la situation d'écriture par le scripteur. » (Barré-De Miniac, 2015, p. 101)

Delcambre et Reuter (2002) considèrent que le rapport à l'écriture peut aussi s'envisager selon

« le sens qu'il prend pour le sujet singulier qui écrit, dans le contexte singulier de la tâche d'écriture où il est engagé et dans l'histoire singulière qui est la sienne, même si une partie de ce sens et de cette histoire est socialement construite. » (p. 3)

Chartrand et Blaser (2008) déclinent le rapport à l'écriture en quatre dimensions qui permettent de situer un scripteur dans sa relation à l'écriture et à son apprentissage sur les plans affectif, conceptuel, axiologique et praxéologique. Ces dimensions recouvrent la palette des sentiments positifs ou négatifs (dimension affective), des idées, des préjugés ou des représentations (dimension conceptuelle) et des valeurs (dimension axiologique) qu'un scripteur nourrit envers l'écrit ; la dimension praxéologique concerne les pratiques d'écriture scolaires et extrascolaires du scripteur.

## **Méthodologie**

Ce projet s'inscrit dans le paradigme de la recherche-action collaborative (Chevalier et Buckles, 2013). La recherche-action se définit comme un « processus participatif » qui intègre action et réflexion, théorie et pratique, « en participant avec les autres à la recherche de solutions pratiques à des problèmes sociaux concrets et, plus globalement, à l'épanouissement des individus et de leur communauté » (Reason et Bradbury, 2008, p. 4). Cette approche méthodologique permettrait de contribuer au développement professionnel des participants (Christen-Gueissaz et al., 2006 ; Morrissette, 2013). En effet, en impliquant de manière constante et active les acteurs du milieu dans toutes les étapes du processus, la recherche-action contribuerait à « faire émerger un changement (dans sa pratique, dans son milieu et dans sa vie) par le biais d'un processus

collaboratif favorisant l'éveil à soi, aux autres et à son environnement » (Dolbec et Prud'homme, 2009, p. 554). Pour mener ce projet, les chercheuses ont adopté une posture de collaboration, en partageant le contrôle sur la direction de la recherche avec les enseignantes participantes, tout en s'assurant de garder une distanciation objective par rapport aux dimensions scientifiques du projet (Heron, 1996 ; Reason, 1994 ; Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007). Les participantes ont par conséquent contribué à chaque étape de la recherche, autant pour la valider du point de vue de la pertinence pratique et conceptuelle que pour en évaluer les effets. Un engagement interactif et non hiérarchique s'est établi entre les chercheuses et les participantes afin de comprendre et d'interpréter les résultats obtenus, et afin de produire des savoirs directement applicables dans la pratique, tout en laissant des traces permettant de décrire chaque étape de la démarche.

L'équipe du projet était composée de quatre chercheuses universitaires, de six enseignantes du primaire, dont les principales caractéristiques sociodémographiques sont présentées dans le Tableau 1, d'une conseillère pédagogique et d'une assistante de recherche. Les six enseignantes travaillaient, au moment de leur participation au projet, dans trois écoles de milieux défavorisés de trois commissions scolaires différentes. La conseillère pédagogique, une ancienne enseignante dans l'une des écoles participantes, assumait à ce moment-là la responsabilité du dossier *intervention en milieu défavorisé* dans sa commission scolaire.

## Tableau 1

### *Caractéristiques sociodémographiques des participantes*

Enseignantes	Année et cycle d'enseignement	Nb d'années d'expérience	Milieu rural ou urbain	SFR <sup>2</sup>	IMSE <sup>3</sup>
Nadine	3e année/2e cycle	26 ans	rural	9	9
Christine	4e année/2e cycle	22 ans	rural	9	9
Mathilde	6e année/3e cycle	23 ans	rural	5	8

2 Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec utilise deux indices de défavorisation pour répartir les ressources financières entre les commissions scolaires, l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE). Le SFR renvoie à « la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu ».

3 L'IMSE correspond à « la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et de la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien ».

Enseignantes	Année et cycle d'enseignement	Nb d'années d'expérience	Milieu rural ou urbain	SFR <sup>2</sup>	IMSE <sup>3</sup>
Déborah	4e année/2e cycle	25 ans	rural	5	8
Jacinthe	5e année/3e cycle	13 ans	urbain	10	10
Gabrielle	3e année/2e cycle	1re année	urbain	10	10

*Note.* Ces informations sont relatives à l'année du début de l'étude, soit 2017-2018.

## La collecte des données

Les données ont été collectées au cours de deux années scolaires. La collecte s'est concrétisée dans le cadre de six types d'activités.

**Rencontres collectives de coconstruction.** Ces rencontres visaient une compréhension harmonisée des principaux concepts du projet ainsi qu'une vision commune de la mise en pratique des activités de recherche. Structurées autour de thèmes préidentifiés (par exemple, les approches pédagogiques différenciées, le rapport à l'écriture, le partage de pratiques, etc.), ces rencontres se sont avérées des lieux privilégiés d'échanges entre toutes les membres de l'équipe du projet. En effet, chaque enseignante était invitée à faire un compte-rendu des activités réalisées dans le cadre du projet et à présenter son point de vue sur le mode de fonctionnement, les bons coups, les défis rencontrés, les solutions mises en place, les réactions des élèves et ses propres réactions.

**Activités d'exploration du rapport à l'écriture des élèves.** Des activités d'exploration du rapport à l'écriture des élèves ont été organisées au début et à la fin de l'année scolaire. Des discussions de groupe avec les élèves ont été animées par l'enseignante accompagnée par l'assistante de recherche ou une chercheuse. Ces discussions ont abordé une diversité de thèmes (par exemple, les sentiments et perceptions des élèves au regard de l'écriture, leurs préférences quant aux modalités d'écriture, leurs difficultés les plus importantes, les supports et le type d'accompagnement qui les aident à mieux écrire, etc.) pour comprendre les principaux besoins d'apprentissage et les préférences des élèves, afin d'en tenir compte lors de la coplanification des pratiques de différenciation en écriture.

**Rencontres de coplanification et d'accompagnement en sous-groupes.** Des sous-groupes ont été formés par cycle d'enseignement, ce qui a permis des échanges entre des enseignantes d'écoles différentes. Une chercheuse ou l'assistante de recherche ont accompagné chaque sous-groupe. Celles-ci ont soutenu et alimenté le processus de coplanification et recueilli ensuite les données en lien avec le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage.

**Observation de périodes d'enseignement.** Le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage coplanifiées a été observé selon des grilles construites pour comprendre comment les activités proposées répondaient aux besoins d'apprentissage des élèves, quelles étaient les pratiques de différenciation mises en œuvre et quels étaient les aspects à adapter par rapport à la planification.

**Retour postobservation avec des élèves.** Cette activité a été organisée sous forme de discussion dirigée en groupe avec des élèves. Les retours ont permis d'identifier les aspects les plus appréciés par ces derniers, les pratiques aidantes ainsi que les aspects de leurs apprentissages (rapport à l'écriture, développement de certaines dimensions de la compétence à écrire, etc.) qui étaient éventuellement influencés par les activités proposées.

**Retour postobservation avec les enseignantes.** Des entretiens individuels semi-dirigés ont contribué à recueillir des données sur les perceptions des enseignantes de leurs propres pratiques et des effets observés sur les apprentissages des élèves.

Les données présentées dans cet article proviennent des rencontres collectives de coconstruction, des rencontres de coplanification et d'accompagnement en sous-groupes, et des retours postobservation avec les enseignantes, dont le nombre et les moments sont précisés dans le Tableau 2.

**Tableau 2***Calendrier des activités de recherche par cycle de recherche-action*

Cycles	Rencontres coconstruction	Rencontres coplanification	Retours postobservation
Phase préparatoire	18 janvier et 6 octobre 2017	-	-
Cycle 1	31 mars et 20 juin 2017	10 et 22 mai 2017	27 mars, 19 avril, 11, 18 et 25 mai 2017
Cycle 2	9 novembre 2017	24 et 29 novembre, 4 et 13 décembre 2017	28 novembre, 6, 13 et 20 décembre 2017
Cycle 3	19 janvier et 25 mai 2018	6 avril, 31 mai et 7 juin 2018	12 et 16 janvier, 13 et 21 février, 11 avril 2018

## L'analyse des données

Les données ainsi recueillies ont été soumises à une analyse inspirée de la théorisation ancrée par Glaser et Strauss (1967). Après avoir transcrit intégralement les entrevues, nous avons procédé à la codification. Dans la phase initiale de « codage ouvert », nous avons identifié les catégories. Durant la phase de « codage axial », nous avons cherché les liens entre les catégories. Enfin, dans la phase de « codage sélectif », nous avons identifié les catégories principales. Après la construction des catégories empiriques issues de l'analyse, nous avons entrepris l'étape de l'analyse thématique, durant laquelle des matrices de catégories et des regroupements de citations ont été réalisés. La segmentation, la codification et les regroupements catégoriels ont été effectués à l'aide du logiciel d'analyse qualitative *NVivo*. Dans l'interprétation des résultats, nous avons utilisé la technique de la construction de l'explication (Miles et Huberman, 2003).

## Résultats

L'analyse des résultats a permis d'identifier des thèmes reliés à différents moments et étapes de participation des enseignantes à cette recherche. Dans ce qui suit, nous aborderons les résultats en lien avec les prises de conscience que les enseignantes ont déclaré avoir vécues à la suite de l'analyse des points de vue exprimés par les élèves lors des activités d'exploration de leur rapport à l'écriture. Nous présenterons également les

changements de pratiques et de postures observés tout au long du projet, ainsi que les éléments de réflexion et de remise en question soulevés par les enseignantes.

### **Des prises de conscience découlant du discours des élèves**

Les enseignantes sont arrivées à un certain consensus concernant les besoins d'apprentissage prioritaires de leurs élèves en ce qui a trait à l'écriture. Le vocabulaire a été identifié comme la pierre angulaire du développement de la compétence scripturale des élèves (Christine, 31 janvier 2017). À partir de ce constat général, des précisions ont été apportées au sujet de la motivation des élèves, de leurs préférences de travail, de leurs inquiétudes pendant une activité d'écriture et des solutions pédagogiques qui pouvaient être envisagées pour y répondre.

Lors des activités d'exploration du rapport à l'écriture des élèves, les enseignantes ont eu l'occasion de mieux comprendre certains facteurs à prendre en compte dans l'enseignement de l'écriture. La première prise de conscience a porté sur le fait que les besoins d'apprentissage de chaque groupe sont différents : « Ce que j'ai fait l'an dernier, ce ne serait pas pertinent cette année parce que, mes élèves, c'était vraiment au niveau du syndrome de la page blanche et, cette année, ils ont plein d'idées ! » (Déborah, le 24 novembre 2017). Au-delà des discours des enseignantes, cette conclusion est ressortie également d'expériences vécues pendant le projet. Par exemple, à la suite du succès d'une activité pilotée par Mathilde, une de ses collègues ne participant pas au projet a voulu la proposer à ses élèves ; seulement, dans sa classe, cette activité s'est avérée peu pertinente. Les discussions de retour ont mis en lumière le fait que l'activité en question répondait bien à certaines caractéristiques du groupe de Mathilde, notamment du point de vue de la dynamique de sa classe et des habitudes de travail en place, mais pas à celles du groupe de sa collègue. Les comparaisons entre les résultats des activités d'exploration du rapport à l'écriture des différents groupes participants ont renforcé cette conclusion.

Les élèves ont exprimé des préférences reliées à l'organisation du travail auxquelles les enseignantes n'avaient pas réfléchi auparavant. Par exemple, en analysant les réponses de ses élèves à l'activité d'exploration de leur rapport à l'écriture, Jacinthe s'est rendu compte que son groupe est divisé par rapport à l'utilisation de l'ordinateur pour les activités d'écriture. Alors qu'elle pensait aidant de leur proposer de travailler à l'ordinateur, elle a constaté que cela était vrai seulement pour certains, mais que d'autres

avaient besoin d'écrire « papier-crayon » (Jacinthe, 31 mars 2017). Les élèves de Jacinthe ont également exprimé le souhait de faire des recherches préparatoires pour la rédaction d'un texte argumentatif au lieu de travailler à partir d'un recueil de textes proposé par l'enseignante; celle-ci s'est montrée un peu surprise de ne pas y avoir pensé avant et ouverte à l'expérimenter :

« Quand j'ai vu ça, j'ai dit : "Ah ben c'est vrai que..." En fait, on pourrait les laisser, puis, à la limite, j'aurai une banque de textes. Puis, ceux pour qui ce sera plus difficile, ben pourront aller piger à l'intérieur de ça, mais leur laisser le temps d'y aller par eux-mêmes, puis d'aller voir... Puis, là, je me suis dit : "Ben, ils ont tout à fait raison !" Puis, c'est une des choses que je vais faire la semaine prochaine. » (Jacinthe, 31 mars 2017)

Certains éléments ressortis lors de la discussion sur le rapport à l'écriture ont pu contrarier les enseignantes, comme le fait que les élèves n'aiment pas écrire : « Moi j'ai été surprise du fait que ça été clairement dit qu'ils n'aimaient pas ça. Ils n'aiment pas écrire ! » (Christine, 31 mars 2017). Devant les affirmations des élèves qui exprimaient clairement leur manque de motivation au sujet de l'écriture, Christine a essayé de cerner les causes de ce désengagement et de trouver des solutions :

« Je pense qu'il faut faire une différence entre les activités proposées, puis l'acte d'écrire. C'est ça que je suis en train de comprendre à travers le travail qu'on fait. On propose des activités, je pense, intéressantes, enrichissantes, et tout... Mais, malgré tout, l'acte d'écrire c'est difficile. Puis, ça doit probablement être l'acte le plus difficile qu'on a à enseigner. » (Christine, 31 mars 2017)

D'autres enseignantes, confrontées avec l'affirmation explicite du manque de motivation des élèves concernant les situations d'écriture, ont cherché des explications. La correction est apparue comme l'une des activités qui contribuaient à la diminution de la motivation des élèves : « Ils étaient obsédés par la correction ! C'était vraiment... Tout avait un lien avec le code de correction ! (*rires*) Puis, peut-être que je suis un peu obsédée... ça doit être mon rapport probablement avec ça... » (Jacinthe, 31 mars 2017). Christine témoigne du même problème en décrivant les variations en termes de plaisir éprouvé par l'élève tout au long des différentes étapes d'un projet d'écriture :

« Retravailler un texte, on est moins dans le plaisir. On revient encore à dire : tant que c'est écrire sans contrainte, "Whou! Ça roule. On écrit, c'est l'fun. On a le sourire". Dès qu'on met une contrainte, soit la correction, soit l'amélioration, peu importe, on n'est plus dans le plaisir. » (Christine, 31 mars 2017)

Comprendre les défis auxquels se heurtent leurs élèves a amené les enseignantes à envisager autrement la planification à long terme des projets d'écriture. Elles ont ainsi amorcé une réflexion sur les intentions pédagogiques des activités proposées et sur une restructuration des priorités pendant l'année scolaire : « Mais, en travaillant sur la motivation à écrire en début d'année, c'est sûr qu'après, à partir de janvier, tu mets l'accent sur la grammaire, puis l'orthographe. Il y a d'autres choses à faire, à partir de ça... » (Mathilde, 20 juin 2017).

### **Des remises en question menant à la réflexion**

Les prises de conscience à la suite de l'analyse individuelle et de groupe des résultats des activités d'exploration du rapport à l'écriture ont conduit à des discussions de groupe et à des partages de réflexions et de pratiques. Lors de ces échanges, les enseignantes n'ont pas hésité à poser un regard critique sur certaines de leurs pratiques, à les remettre en question et à solliciter de façon implicite ou explicite des validations externes (de leurs pairs et de l'équipe de chercheuses). Parmi les pratiques interrogées, mentionnons, à titre d'exemple, le rôle et la place du plan de rédaction dans un projet d'écriture, la précision des objectifs de correction, le degré de liberté de choix dans un projet d'écriture, l'adaptation de certains guides pédagogiques existants afin qu'ils répondent mieux aux besoins d'apprentissage et aux caractéristiques des groupes réels, l'utilisation des outils informatiques et les façons de faire le suivi à long terme des élèves qui permettent à ceux-ci de constater leurs progrès.

En plus de ces remises en question, les échanges entre les membres de l'équipe ont donné lieu à des partages de pratiques considérées gagnantes par les participantes, en fonction de leur propre expérience professionnelle. Les idées et pratiques partagées ont porté, par exemple, sur des moyens à mettre en œuvre pour motiver les élèves (les modalités de diffusion des textes rédigés, le changement de place pour trouver l'inspiration, l'utilisation d'un crayon spécial d'auteur pour garder les traces des enrichissements successifs du texte rédigé), sur des pratiques d'enseignement de

l'écriture (modélisation et pratique guidée de la rédaction de chaque partie du texte, la création de listes de mots riches — après une lecture — à intégrer dans un projet d'écriture, l'enseignement explicite de certains aspects, telle la différence entre un mot précis et un mot évocateur), sur des pratiques pour rendre plus efficace la correction (aspects ciblés en fonction des intentions pédagogiques, correction fragmentée ou en équipe), sur l'utilisation de certaines technologies (tel le *Padlet* pour l'écriture collective), et sur des modalités d'évaluation des projets d'écriture et de suivi à visée formative (comme remplacer le portfolio, considéré comme lourd à mettre en place et à gérer, par des papillons adhésifs de défis spécifiques).

### **Des changements de pratiques et leurs effets observés sur les apprentissages des élèves**

Toutes les participantes au projet ont expérimenté, de leur propre initiative, des pratiques inédites pour elles, qu'elles ont choisies parmi celles partagées collectivement lors des échanges de groupe en fonction de leur potentiel à répondre à des besoins identifiés de leurs élèves. Les activités de coplanification par cycle d'apprentissage, accompagnées par des chercheuses et l'assistante de recherche, ont contribué à rendre explicite ce processus de sélection des pratiques cohérentes avec les caractéristiques observées des élèves. En effet, les enseignantes avaient à justifier leurs choix pédagogiques et à les mettre en relation avec des besoins ciblés d'apprentissage ou avec des spécificités de leur groupe d'élèves.

Sans exception, les enseignantes ont expérimenté de nouvelles pratiques. L'activité d'exploration du rapport à l'écriture en constitue un bon exemple : « Les activités de connaissance des élèves, je n'enseignerais plus sans en faire », affirmait Mathilde lors de la rencontre collective du 19 janvier 2018, opinion partagée par toutes les autres participantes. En plus de cette activité issue du cadre de référence du projet de recherche, les enseignantes ont expérimenté des pratiques suggérées par leurs collègues lors des échanges de groupe telles que l'écriture collective (Déborah, Mathilde), l'autocorrection et la correction par critères ciblés (Déborah, Mathilde), les choix de sujet ou de forme du plan (Gabrielle, Déborah), faire des liens explicites entre les enseignements en grammaire et les mises en œuvre dans un projet d'écriture (Christine), ou l'utilisation d'une feuille d'autoévaluation sur laquelle les élèves inscrivent leurs bons

coups et leurs défis (Jacinthe). L'intégration de ces nouvelles pratiques contrastait parfois avec les stratégies auparavant utilisées, comme ce fut le cas de Déborah, qui a découvert les avantages pédagogiques d'une correction ciblée. Selon son témoignage, la correction ciblée a conduit les élèves à percevoir de façon plus positive les projets d'écriture et allégé sa tâche de correction.

Inspirées par les discussions et les expérimentations facilitées par leur participation au projet, certaines enseignantes ont pu mieux structurer et mettre en œuvre des stratégies et des démarches pédagogiques qu'elles utilisaient déjà. Par exemple, Christine a développé et intégré de façon systématique dans son enseignement des stratégies pour travailler le vocabulaire. Quant à Mathilde, elle a décidé de faire appel à des démarches constantes pour mieux ancrer son enseignement dans la compréhension des besoins d'apprentissage de ses élèves. En continuité avec ses pratiques antérieures, Nadine a renforcé l'utilisation des stratégies pour garder l'attention et susciter la prise de conscience chez ses élèves.

Selon les témoignages des enseignantes, leur participation au projet les a aidées à mieux comprendre certains concepts. Par exemple, les échanges et discussions ainsi que les activités de coplanification ont contribué à apporter de nouveaux éclairages au sujet des concepts liés aux approches différenciées :

« Il faut prendre conscience de l'élève : qu'est-ce qui lui sert réellement ? Dessiner, écrire... ? Il faut le prendre tel qu'il est et l'amener plus loin. Trouver une formule gagnante pour lui, la développer et en parler pour le rendre responsable de sa propre réussite. Pour certains, il est plus facile d'écrire après l'avoir raconté comme une histoire, pour d'autres, c'est après l'avoir dessiné. Le fait de montrer plusieurs façons de faire permet à l'élève de choisir et de valider par lui-même ce qui marche le mieux pour lui. » (Nadine, 18 janvier 2017).

Gabrielle, quant à elle, avoue avoir enfin compris certains termes utilisés en milieu scolaire, tels *la montagne du récit*<sup>4</sup> et *l'élément déclencheur* dans un récit. L'intégration de certaines pratiques nouvelles a eu des effets immédiats sur le bien-être des enseignantes. Par exemple, Gabrielle relate le changement qu'elle a observé chez elle

---

4 Il s'agit d'une représentation visuelle des trois temps du récit (situation initiale, problème ou élément déclencheur, situation finale) sous forme de montagne.

après avoir piloté une activité d'écriture au cours de laquelle elle a abandonné sa posture habituelle trop encadrante :

« Je me suis sentie moins comme épuisée là. J'allais juste... J'y allais là, je me promenais puis j'étais comme : "Ah ! Oh wow ! Oh oui !" À la place de : "Oh mon dieu, comment que je vais faire pour que, peut-être, il ait une idée de qu'est-ce qu'il devrait écrire ?" Essayer de... : "Ok, mais, toi, qu'est-ce que tu fais l'hiver ?" Tu sais ? Mais, là, je n'avais rien à faire ! » (Gabrielle, 31 mars 2017)

Pour leur part, Déborah et Mathilde avouent que mettre en place une autre approche de la correction les a aidées à dédramatiser cette tâche qu'elles détestaient avant, et à la rendre plus significative pour elles-mêmes. De plus, Déborah a observé de grands avantages à enseigner explicitement les parties du récit ; plutôt que de donner des tâches d'écriture dont la correction la démotivait, elle a remarqué des gains à enseigner l'écriture sur une plus longue période de temps.

Comme rapporté par les participantes, les changements apportés dans leurs pratiques d'enseignement ont semblé avoir des effets observables sur certains aspects de l'apprentissage des élèves. Elles ont toutes remarqué des améliorations dans la motivation et l'engagement dans la tâche d'écriture :

« Déjà, moi, que mes trois élèves qui détestaient écrire au début de l'année aient réussi à être fiers de leur écrit... Les trois qui étaient vraiment ouh ! en début d'année... Il y en a un qui l'a dit : "Rémy est très content de son année. Il est super fier". Donc, je me dis : "Bon ! Ben, c'est mission accomplie !" » (Nadine, 20 juin 2017).

Mathilde abonde dans le même sens quand elle évoque l'une des activités réalisées dans le cadre du projet :

« Il y avait vraiment une intention d'écriture à ce niveau-là aussi. Une intention de diffusion. Ça les a motivés. Donc, j'ai réalisé que, effectivement là, l'activité qu'on a faite, c'était flagrant au niveau de la motivation, comment les élèves ont embarqué. On s'est dit qu'on ne pouvait pas faire ça toute l'année, par contre, cette... Procéder ainsi parce qu'ils finiraient par s'habituer puis recommencer à trouver ça plate, mais c'était très, très, très pertinent pour des élèves en difficulté.

J'ai des élèves qui écrivaient une... J'en ai deux qui écrivaient une phrase ou deux dans les productions écrites. Je ne pouvais même pas les évaluer, puis, ces deux élèves-là, ont écrit, je pense, trois paragraphes. » (Mathilde, 20 juin 2017)

Les enseignantes ont affirmé percevoir des améliorations de la performance scolaire des élèves pendant l'année de mise en œuvre des activités planifiées dans le cadre du projet, qui leur semblaient plus significatives que les progrès constatés dans les années précédentes. Parmi les aspects soulignés, on retrouve un meilleur respect de l'intention d'écriture, une plus grande richesse des idées, une structure plus rigoureuse du texte et un renforcement des stratégies de travail en termes de recherche d'informations, de gestion des ressources disponibles, de gestion de la tâche et de gestion des émotions pendant la réalisation de la tâche. Cela a donné lieu à une augmentation générale des notes :

« Puis, dans le fond, quand j'ai fait la correction, je me suis aperçue qu'au niveau de l'intention d'écriture, c'est sûr que ça a bonifié au niveau de... ben pratiquement tous les élèves là. J'en ai deux qui sont dans le A qui sont restés là, mais pour la plupart... pour tout le monde, ça a été bonifié. » (Mathilde, 20 juin 2017)

Christine fait le même constat en lien avec les critères précis reliés au vocabulaire :

« Le point visé, dans mon cas, c'était l'enrichissement du vocabulaire [...] Donc, c'est vraiment quand j'étais partie au mois de mars, quand qu'on s'est vues la dernière fois. C'est vraiment là-dessus que j'avais misé mes activités principalement, puis, mon but, c'était de passer de C, qui est dans la grille du ministère le 60, la moyenne, un vocabulaire correct sans plus, à B, pour la majorité de mes élèves où c'était plus précis, plus varié. C'était l'objectif que je m'étais donné. Puis, je peux dire que l'objectif a été atteint. Je suis très, très, très contente du résultat des élèves. Vraiment, tout le monde. C'est un effet domino, là, ceux qui étaient à B ont basculé vers le A. Donc, vraiment là, j'étais particulièrement fière. Ça veut dire que les différentes choses qui ont été mises en place, selon moi, ont porté fruit, de façon temporaire. Ça, c'est ce qu'on peut dire là... à long terme, on ne sait pas... » (Christine, 20 juin 2017)

## **Discussion des résultats : La participation à un projet de recherche-action, panacée du soutien du développement professionnel des enseignants ?**

Cet article visait essentiellement à analyser les retombées de la participation de six enseignantes du primaire à une recherche-action en lien avec l'implantation de pratiques différenciées d'enseignement de l'écriture sur leur développement professionnel. Nous interprétons les résultats du volet *formation* du présent projet de recherche en lien avec le modèle de développement professionnel de Clarke et Hollingsworth (2002) ainsi qu'avec celui d'évaluation de l'efficacité d'un dispositif de formation continue de Guskey (2000).

La participation à la recherche-action a constitué le stimulus qui a déclenché le processus de développement professionnel analysé. Pendant deux ans, les six enseignantes ont concentré leur attention sur la coconstruction d'une compréhension harmonisée des concepts structurants du projet, soit les approches différenciées d'enseignement de l'écriture, le rapport à l'écriture et la compétence scripturale. Les chercheuses, l'assistante de recherche et la conseillère pédagogique ont apporté des éléments théoriques parfois nouveaux pour les enseignantes, principalement en lien avec la différenciation pédagogique et le rapport à l'écriture, qui ont stimulé le processus de coconstruction théorique et les ont accompagnées dans la conception, la planification et le pilotage des situations d'enseignement différencié. De plus, les rencontres de groupe ont joué un rôle important dans la stimulation de la réflexion sur leurs propres pratiques et sur les aspects à bonifier.

Les résultats de notre projet permettent d'identifier l'influence qu'a eue la participation à ce projet de recherche-action sur les *dimensions individuelles* des participantes, selon le modèle de Clarke et Hollingsworth (2002). Ainsi, les enseignantes ont acquis de nouvelles connaissances, notamment sur la différenciation pédagogique, mais également sur des éléments précis concernant les stratégies d'enseignement de l'écriture ainsi que sur des concepts spécifiques tels que le rapport à l'écriture et la compétence scripturale. Elles ont remis en question certaines de leurs croyances et attitudes qui se situaient à la base de leurs pratiques professionnelles. Elles ont ainsi eu l'opportunité de déconstruire leurs croyances portant sur la transférabilité des pratiques d'un groupe à l'autre, sur leur posture d'enseignement ou encore sur leur propre capacité à stimuler chez leurs élèves la motivation et l'engagement dans une tâche d'écriture.

Certaines attitudes ont également changé au cours du projet, par exemple, l'appréhension par rapport à la correction ou la rigidité concernant la forme et le rôle du plan dans un projet d'écriture.

Dans le *domaine professionnel*, les expérimentations dans le cadre du projet ont conduit à des changements des pratiques. En effet, l'ensemble des enseignantes ont mis en place des pratiques qui ne faisaient auparavant pas partie de leur répertoire. Rappelons à ce sujet l'ancrage des enseignements dans les résultats des activités de connaissance des élèves, l'intégration de moyens de diffusion des textes rédigés par les élèves comme stratégie de motivation, l'écriture collective, l'enseignement explicite de certaines stratégies ou la correction ciblée. Certaines enseignantes ont profité de leur participation au projet pour mettre en place des démarches auxquelles elles réfléchissaient avant, sans toutefois avoir l'occasion de les intégrer de façon systématique dans leur enseignement. C'est le cas, par exemple, des interventions ciblées sur le vocabulaire.

Les changements observés dans ces deux domaines répondent par ailleurs aux conditions de réussite de l'apprentissage professionnel énoncées par Butler (2005). En effet, les enseignantes ont été amenées à examiner d'un point de vue critique leurs conceptions et leurs connaissances, ont pu intégrer de nouvelles connaissances dans leur pratique et ont entrepris une réflexion autorégulatrice de celle-ci.

Enfin, ces changements de pratiques ont conduit à des retombées observables sur les apprentissages des élèves. L'augmentation de la motivation et de l'engagement des élèves dans une tâche d'écriture ainsi que la hausse des résultats scolaires perçue par certaines participantes comptent parmi ces retombées qui constituent le *domaine des conséquences* selon Clarke et Hollingsworth (2002). Ces résultats positifs valorisent, aux yeux des enseignantes, les apprentissages professionnels réalisés dans ce projet et les encouragent, comme le soulignent VanTassel-Baska et al. (2008), à poursuivre la transformation.

Par rapport au modèle de Guskey (2000), les résultats du projet permettent d'affirmer que les enseignantes ont des perceptions généralement positives des activités auxquelles elles ont participé, avec deux précisions. Il faut d'abord noter que trois autres enseignantes, provenant d'une quatrième école, avaient été approchées au début du projet. Celles-ci se sont désistées après deux rencontres, en raison du fait que l'approche de coconstruction ne répondait pas à leurs attentes. En effet, elles envisageaient plutôt une expérimentation bien structurée, dans laquelle elles auraient eu à mettre en œuvre des

approches et des stratégies prédéfinies par les chercheuses. La posture collaborative leur semblait trop exigeante en matière d'investissement personnel et de temps, et dépourvue de garanties de résultats. Ensuite, deux des participantes à l'ensemble du projet ont exprimé certaines réserves au sujet de leur implication. Elles avaient l'impression que les activités proposées leur étaient moins bénéfiques, car elles utilisaient déjà la plupart des stratégies dont il était question dans les rencontres de groupe. Cet écart entre leurs attentes et les activités proposées dans le cadre du projet a pu être comblé par un encadrement plus personnalisé et par la prise de conscience qu'elles pouvaient expérimenter des stratégies ciblées auxquelles elles songeaient depuis longtemps sans avoir eu l'opportunité de les implanter de façon systématique.

Sur la seule base des observations des activités de coplanification et de pilotage, donc sans mesurer formellement les apprentissages réalisés, nous pouvons affirmer que des changements importants ont été enregistrés, comme montré ci-haut. Les nouvelles connaissances acquises ont été mobilisées tout au long du projet. Cette mobilisation a bénéficié d'un soutien organisationnel indirect, dans la mesure où les directions des écoles ont donné leur accord pour la participation des enseignantes au projet. En revanche, celles-ci n'ont pas créé les conditions permettant un transfert de ces pratiques au sein de l'équipe-cycle ou de l'équipe-école. Enfin, comme mentionné précédemment, des enseignantes ont observé des impacts positifs sur les apprentissages des élèves, et notamment sur leur engagement dans des tâches d'écriture. Nous pouvons ainsi conclure que la participation à ce projet de recherche-action a couvert l'ensemble des aspects mentionnés par Guskey (2000), ce qui semble un objectif difficile à atteindre par le biais de dispositifs de développement professionnel plus traditionnels.

Il est intéressant de noter que les apprentissages professionnels réalisés par les enseignantes dans le cadre de cette recherche se situent tant sur la dimension des processus individuels que sur celle centrée sur les pratiques sociales (Butler, 2005). En effet, tous les changements mentionnés ont été doublement médiés d'un point de vue social. Chaque enseignante a pu appuyer son développement professionnel sur l'accompagnement des chercheuses et sur le processus de coconstruction de pratiques avec ses pairs. Cette double médiation sociale, spécifique à la recherche-action, combine les avantages de l'accompagnement expert (Gallucci et al., 2010 ; Reinke et al., 2014) à ceux des communautés de pratique (Dionne et al., 2010 ; Tam, 2015). Toutefois, en l'absence d'un soutien institutionnel direct et d'un transfert de connaissances ou de

pratiques au sein des équipes-écoles, les apprentissages professionnels réalisés par les enseignantes dans le cadre de cette recherche-action n'ont pas contribué à un changement organisationnel, comme c'est le cas des communautés d'apprentissage (Granger et Kalubi, 2014 ; Leclerc et Labelle, 2013).

## **Conclusion, limites et questionnements**

Les résultats obtenus confirment que la participation à des projets de recherche-action représente un moyen efficace de développement professionnel. Des questions légitimes sur la pérennité des acquis pendant le projet viennent nuancer cette conclusion. Si les changements dans les domaines individuel et des pratiques semblent durables, notamment en raison des retombées encourageantes perçues sur l'engagement et les apprentissages des élèves, l'absence du transfert dans l'équipe-école peut fragiliser l'utilisation systématique des pratiques développées et expérimentées au long du projet. La mise sur pied de mécanismes de diffusion dans l'école (création d'une communauté de praticiens, par exemple) et le soutien institutionnel garantiraient la durabilité des résultats et contribueraient à un changement organisationnel.

Une autre limite concerne le bilan coûts/bénéfices. Mentionnons d'abord que les impacts observés sur le développement professionnel des participantes sont limités à un petit nombre d'enseignantes, en l'absence d'un soutien organisationnel qui favorise le transfert des connaissances au sein de l'équipe-école. Par ailleurs, l'obtention d'une subvention de recherche substantielle a facilité l'investissement des chercheuses dans l'accompagnement des enseignantes ; un tel dispositif d'accompagnement n'aurait pas été possible autrement.

Les résultats positifs obtenus dans cette recherche font la démonstration de modalités novatrices d'accompagnement du développement professionnel du personnel enseignant, en intégrant des approches participatives qui impliquent l'engagement individuel, mais également un soutien institutionnel. Une réflexion mériterait d'être amorcée pour transformer la recherche-action en un véritable outil de développement professionnel appuyé par un véritable partenariat entre la recherche et la pratique.

## Références

- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, L. S. et Parent, S. (2015). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration : contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes* (no 2012-RP-145548) [Rapport de recherche]. FRQSC.
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques* (nouvelle éd. revue et augm.). Septentrion.
- Bedin, V. (2007). L'évaluation d'un projet de recherche européen : vers quel développement professionnel ? Dans A. Jorro (dir.), *Évaluation et développement professionnel* (p. 115–138). L'Harmattan.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55–78. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Butler-Kisber, L. et Crespo, M. (2006). Réflexion sur le développement professionnel en éducation. Dans M. Amyot et C. Hamel (dir.), *La formation continue des personnels de l'éducation : Mali, Tunisie, Haïti, Guyana* (p. 9–21). Éditions MultiMondes.
- Chartrand, S. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 61–86). Presses universitaires de Namur.
- Chevalier, J. M. et Buckles, D. J. (2013). *Participatory action research: Theory and methods for engaged inquiry*. Routledge.
- Christen-Gueissaz, E., Corajoud, G., Fontaine, M. et Racine, J.-B. (dir.). (2006). *Recherche-action : Processus d'apprentissage et d'innovation sociale*. L'Harmattan.
- Clarke, D. et Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)

- Dabène, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. Dans C. Barré-De Miniac (dir.), *Vers une didactique de l'écriture : Pour une approche pluridisciplinaire* (p. 85–99). De Boeck.
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapport à l'écriture. *Pratiques*, (113/114), 7–28. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1942>
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25–43. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 531–569). Presses de l'Université du Québec.
- Gallucci, C., DeVoogt Van Lare, M., Yoon, I. H. et Boatright, B. (2010). Instructional coaching: Building theory about the role and organizational support for professional learning. *American Educational Research Journal*, 47(4), 919–963. <https://doi.org/10.3102/0002831210371497>
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Granger, N. et Kalubi, J.-C. (2014). Effets d'un dispositif d'accompagnement sur la construction identitaire des enseignants du secondaire. *Phronesis*, 3(3), 26–38. <https://doi.org/10.7202/1026392ar>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guay, M.-H. et Prudhomme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 235–267). Presses de l'Université de Montréal.
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 14–25. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.7>

- Hadar, L. et Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1641–1651. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.015>
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: Research into the human condition*. SAGE.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013, février). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. Dans Institut de la statistique du Québec, *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans* (vol. 7, fascicule 2, p. 1–22). [https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01670FR\\_EleveDecrocher2013H00F00.pdf](https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01670FR_EleveDecrocher2013H00F00.pdf)
- Lacourse, F. et Moldoveanu, M. (2011). Développement professionnel et identitaire des enseignants. Dans F. Lacourse et S. Martineau (dir.), *L'insertion professionnelle en enseignement* (p. 121–138). Éditions CEC.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1–9. [https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF\\_41-2\\_complet2-Web.pdf](https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_41-2_complet2-Web.pdf)
- Leroux, M., Fontaine, S. et Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et profession*, 23(3), 17–32. <https://doi.org/10.18162/fp.2015.280>
- Masciotra, D., Roth, W.-M. et Morel, D. (2007). *Énaction : apprendre et enseigner en situation*. De Boeck.
- Maturana, H. R. et Varela, J. F. (1972). *Autopoiesis and cognition. The realization of the living*. D. Reidel Publishing Company.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd). De Boeck.
- Moldoveanu, M. et Da Silveira, Y. (2015). *Différenciation pédagogique et réussite scolaire d'élèves autochtones et de milieux défavorisés* (no 2012-RP-144907) [Rapport de recherche]. FRQSC. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS\\_MoldoveanuM\\_rapport\\_%C3%A9%C3%A8ves-autochtones.pdf/7ad5014b-b3ce-4562-9500-e955721eccd5](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_MoldoveanuM_rapport_%C3%A9%C3%A8ves-autochtones.pdf/7ad5014b-b3ce-4562-9500-e955721eccd5)

- Moldoveanu, M., Dubé, F. et Dufour, F. (2016). *L'accompagnement du processus d'appropriation par le personnel enseignant de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe régulière* (no 2014-AP-179042) [Rapport de recherche]. FRQSC. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC\\_MoldoveanuMirela\\_rapport\\_eleves-risque.pdf/6a7691bb-2210-498b-ade0-f81c57a90865](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_MoldoveanuMirela_rapport_eleves-risque.pdf/6a7691bb-2210-498b-ade0-f81c57a90865)
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745–769. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9160>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35–49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Mukamurera, J., Portelance, L. et Martineau, S. (2014). Développement et persévérance professionnels : Enjeux pour la profession enseignante et l'efficacité des systèmes éducatifs. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, et S. Martineau (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 1–7). Les presses de l'Université du Québec.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2016). *Supporting Teacher Professionalism : Insights from TALIS 2013*. <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- Presseau, A., Lemay, M. et Prud'homme, L. (2006). Transformations dans le discours d'enseignants à l'égard de la différenciation pédagogique. *Brock Education*, 15(2), 84–111. <https://journals.library.brocku.ca/brocked/index.php/home/article/view/71/72>
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165–188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 324–339). SAGE.

- Reason, P. et Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*. SAGE.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C. et Newcomer, L. (2014). Using coaching to support teacher implementation of classroom-based interventions. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 150–167. <https://doi.org/10.1007/s10864-013-9186-0>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Savoie-Zajc, L. et Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577–596. <https://doi.org/10.1080/09650790701664013>
- Schechter, C. (2012). Developing teachers' collective learning: Collective learning from success as perceived by three echelons in the school system. *International Journal of Educational Research*, 56, 60–74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.06.005>
- Shulman, L. S. et Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22–43. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928122>
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, (174), 31–40. <https://doi.org/10.4000/rfp.2910>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–156. <http://doi.org/10.7202/012361ar>

VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H., McGowan, S., Worley, B., Quek, C. et Bai, W. (2008). A study of differentiated instructional change over three years. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 297–312.  
<https://doi.org/10.1177/0016986208321809>

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.