

Une communauté de pratique en ligne pour accompagner le développement de pratiques enseignantes en compréhension de lecture

An Online Community of Practice to Support the Development of Teaching Practices in Reading Comprehension

Amélie Desmeules, Université Laval

Christine Hamel, Université Laval

Chantal Desmarais, Université Laval

Marie-Catherine St-Pierre, Université Laval

Résumé

L'apprentissage de la compréhension de lecture (CL) est déterminant pour la persévérance et la réussite scolaires. Or, les enseignants se sentent peu outillés pour soutenir cet apprentissage, plus particulièrement, le développement des habiletés inférentielles (St-Pierre et al., 2015). L'article suivant présente les résultats d'une recherche-action qui visait à accompagner des enseignantes du primaire dans leurs pratiques en CL en plus de viser à documenter la mise en place d'une communauté de pratique en ligne. À partir d'une analyse de contenu, nous avons ciblé l'évolution des cycles de développement professionnel des participantes et dégagé les thèmes sur lesquels portaient leurs apprentissages. Les résultats démontrent que les principaux apprentissages concernaient essentiellement les pratiques mises en place dans leur classe.

Abstract

Reading comprehension is critical to students' persistence and academic achievement. Teachers feel ill prepared to support this learning and more specifically the development of inferential skills (St-Pierre et al., 2015). This article presents the results of an action research study aiming at accompanying primary school teachers in their practices in order to support the development of the inferential skills of their students and at documenting the implementation of an online community of practice. Based on a content analysis, the study focused on the evolution of the participants' professional development cycles and identified the themes of their learning within the community of practice. The results show that their professional development mainly focused on classroom practices.

Introduction

Il est entendu dans la littérature scientifique que le développement de la compétence à lire est déterminant pour la réussite et la persévérance scolaires des élèves tout comme l'est la qualité de l'enseignement qu'ils en reçoivent (Hammer et al., 2017; Hattie, 2009; National Institute of Child Health and Human Development [NiCHD] Early Child Care Research Network, 2005; National Reading Panel, 2000; Roberts et Meiring, 2006; Spear-Swerling et Cheesman, 2012). Cette compétence repose entre autres sur la compréhension de lecture qui implique que l'élève comprenne le sens du message véhiculé grâce à des habiletés langagières réceptives alliant le vocabulaire, la morphosyntaxe et les inférences (Nation, Clarke, Marshall et Durand, 2004; Oakhill et Cain, 2004). Or, les enseignants du primaire se sentent quant à eux bien peu outillés pour soutenir la compréhension de lecture des élèves et plus particulièrement le développement des habiletés inférentielles au sujet desquelles les directives sont plutôt larges dans le curriculum d'études au Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). En effet, les contenus prescrits quant aux habiletés inférentielles sont explicités de façon plutôt succincte dans la Progression des apprentissages (PDA): « 1) faire des liens entre des informations contenues dans le texte pour créer une information nouvelle (inférence logique); 2) déduire une information sous-entendue (inférence pragmatique) » (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009, p.79). En soi, ces instructions ne permettent pas bien saisir la complexité des inférences et leurs différentes natures. De fait, la conceptualisation des inférences et du développement des habiletés inférentielles chez l'enfant s'est multipliée et complexifiée depuis les 20 dernières années. La nature et les types d'inférences ont été analysés selon différentes perspectives qui ont mené à une variété de typologies (ex. inférences pragmatiques, logiques, lexicales, causales, anaphoriques, prédictives, etc.) et de façons d'en stimuler le développement (Graesser et Kreuz, 1993; Kintsch, 2004; Van den Broek, Young, Tzeng et Linderholm, 1998). À cet effet, dans une étude pilote, 46% des enseignants questionnés précisaient d'ailleurs qu'ils considéreraient stimuler les capacités inférentielles chez leurs élèves de façon optimale et 54% ne le pensaient pas ou ne savaient pas s'ils le faisaient (St-Pierre et al., 2015). De plus, ils affirmaient ne pas avoir été suffisamment préparés lors de leur formation initiale pour enseigner et soutenir le développement des habiletés inférentielles avec confiance. Selon Piasta et ses collaborateurs (2009), les enseignants possèdent des connaissances théoriques de base au sujet du développement de la lecture et de l'écriture, du principe alphabétique, des stratégies de compréhension, du vocabulaire et de la fluidité développées et acquises lors de leur formation initiale et continue (Piasta, Connor, Fishman et Morrison, 2009). Au-delà de ces connaissances de base, les enseignants doivent pourtant maîtriser les concepts relatifs à la lecture et en posséder une connaissance spécialisée afin d'enseigner la compréhension de lecture avec succès (Piasta et al., 2009).

D'ailleurs, l'enseignement de la compréhension de lecture dans le contexte scolaire actuel, qui est hétérogène, nécessite des connaissances encore plus précises et des compétences de haut niveau de la part des enseignants (National Reading Panel, 2000; Roberts et Meiring, 2006). Notamment, enseigner la compréhension de lecture dans les classes où certains élèves ont des difficultés d'apprentissage ou même de langage, demande à l'enseignant de mobiliser plusieurs stratégies d'intervention et de différenciation qui seront cohérentes avec celles de l'orthopédagogue ou de l'orthophoniste de son milieu. Dans un milieu défavorisé, cette réalité est encore plus présente comme les intervenants scolaires doivent se mobiliser afin de compenser les manques occasionnés par la précarité des milieux de vie des enfants (Bavin et Bretherton,

2013; Dale et Hayiou-Thomas, 2013; Fernald, Marchman, et Weisleder, 2013; Janosz, Fallu et Deniger, 2000). Dans les régions éloignées du Québec, où les indices de défavorisation sont souvent élevés (Indice de milieu socio-économique [IMSE] et Seuil du faible revenu [SFR], 2016 ; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2016), la disponibilité des services de professionnels et les interactions entre les intervenants et les enseignants sont d'autant plus restreintes et coûteuses que des limites sont imposées par les distances à parcourir entre les différents milieux (Hamel, Allaire et Turcotte, 2012; Turcotte, Laferrière, Hamel et Breuleux, 2010).

Dès lors, il apparaît que des pratiques enseignantes de qualité en compréhension de lecture sont primordiales pour le développement de la compétence à lire, mais que leur déploiement actuel est plutôt incertain en raison des limites contextuelles nommées. Plusieurs initiatives pour soutenir le développement des compétences des élèves du primaire en lecture ont été mises en place dans le système scolaire québécois, notamment le Programme de recherche sur l'écriture et la lecture du ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur [PREL] (MEES, 2013). Néanmoins, peu de recherches, notamment issues de ce programme, abordent le développement professionnel pour soutenir les pratiques enseignantes en compréhension de lecture. La formation continue est pourtant une clé pour assurer la qualité de leur enseignement et, ultimement, la réussite des élèves en lecture (Hattie, 2009; Mullis, Martin, Foy et Drucker, 2012; Spear-Swerling et Cheesman, 2012; St-Pierre, Hamel, Desmarais, Bélisle et Desmeules, 2016).

Cadre théorique

Le développement professionnel des enseignants

Depuis plusieurs années, le développement professionnel et la formation continue constituent la pierre angulaire du perfectionnement des pratiques enseignantes en réponse à la complexification de la profession (Bissonnette et Richard, 2010; Boutin et Hamel, 2017; Tardif, 2012; Villegas-Reimers, 2003). En effet, en raison des changements sociaux qui sous-tendent la pluralité des classes d'aujourd'hui, de la diversification et des spécifications des rôles de même que des prescriptions institutionnelles, l'acte d'enseigner requiert plus que jamais des compétences et des connaissances de haut niveau afin d'assurer l'apprentissage et la réussite des élèves (Bissonnette et Richard, 2010; Gaudreau, 2011; Lussi Borer, Durand et Yvon, 2015; Tardif, 2012). Le développement professionnel des enseignants doit toutefois être réfléchi et conçu en fonction de critères bien précis afin d'augmenter son efficacité au regard de son but ultime, soit l'amélioration des pratiques pour assurer la réussite éducative.

Afin de parvenir à une plus grande appropriation des contenus et une meilleure intégration des apprentissages et ainsi repenser l'ingénierie de formation en éducation, plusieurs chercheurs ont identifié des critères d'efficacité du développement professionnel au cours des dernières années. En ce sens, Bissonnette et Richard (2010) ont identifié, dans une étude menée auprès de 5000 intervenants scolaires, trois catégories de facteurs pouvant influencer l'efficacité de développement professionnel, soit les facteurs personnels, les facteurs professionnels et les facteurs relationnels. Ils ont entre autres mis en lumière que si les activités de développement professionnel correspondaient aux valeurs et aux besoins des participants (dimension personnelle), leur permettraient d'appliquer rapidement les nouvelles connaissances et pratiques

acquises dans le quotidien en plus de provoquer des déséquilibres et des questionnements (dimension professionnelle) et prévoyaient un suivi et de l'accompagnement qui s'étale dans le temps (dimension relationnelle), alors elles étaient jugées plus bénéfiques (Bissonnette et Richard, 2010 ; Gaudreau, 2011). Dans le même ordre d'idées, Lussi Borer et Muller (2016) s'inscrivent dans une approche de l'activité située (Lave et Wenger, 1991; Peirce, 1978 ; Theureau 2006) et identifient des critères guidant le design de formations continues des enseignants selon une perspective dite développementale. Ils proposent de 1) soutenir le développement professionnel et non seulement fournir des connaissances de base, 2) permettre aux formateurs d'agir en tant que facilitateurs du développement plutôt qu'en tant que transmetteurs de connaissances, 3) être suffisamment flexible pour rendre le contenu de la formation facilement adaptable aux besoins des participants et aux problèmes qu'ils identifient eux-mêmes à partir de leur pratique réelle et 4) offrir des activités dans un calendrier négocié, mais souple afin qu'il puisse varier en fonction des imprévus. Wood et Stanulis (2009) proposent également six critères d'efficacité du développement professionnel continu des enseignants qui vont dans le même sens. Celui-ci doit : 1) être centré sur des enjeux authentiques de leur pratique, 2) être suffisamment long et fréquent pour assurer une acquisition progressive de leurs connaissances et de leur confiance, 3) leur permettre de réfléchir et de s'engager dans une démarche de résolution de problème afin de répondre à leurs questions, 4) être centré sur l'apprentissage des élèves et le contexte dans lequel il prend place, 5) les amener à collaborer afin de créer une communauté de pratique orientée vers les enjeux qu'ils partagent et 6) mettre l'accent sur l'apprentissage en tant que socle de l'enseignement en les encourageant à s'inscrire dans un apprentissage continu afin d'arriver à contrer les problèmes qui surviennent en classe. Finalement, il s'avère que plus les activités sont diversifiées au sein d'un dispositif de développement professionnel, plus les chances de répondre aux besoins de tous les participants sont grandes (Gaudreau et Nadeau, 2015). La Figure 1 présente d'ailleurs la schématisation, proposée par Gaudreau et Nadeau (2015), des principaux dispositifs de soutien au développement professionnel reconnus par la recherche, regroupés en trois catégories : les activités de formation, l'assistance par les pairs et l'assistance professionnelle.

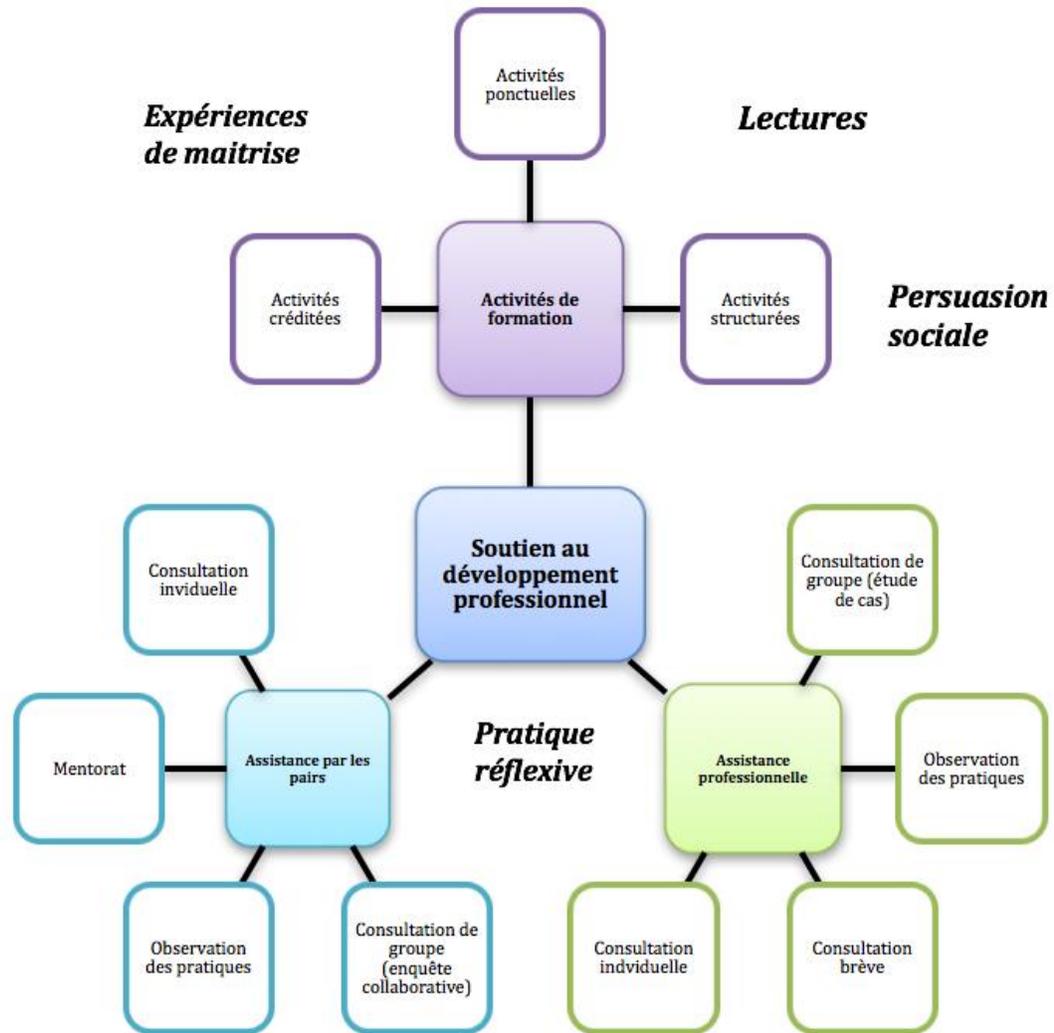


Figure 1. Dispositifs de soutien au développement professionnel (basé sur Gaudreau et Nadeau, 2015, p. 37).

Le modèle du développement professionnel dans la communauté de pratique

Parmi les dispositifs présentés, nous avons choisi de mettre en place un dispositif de développement professionnel précis, soit une communauté de pratique (Wenger, 2005) en ligne ayant pour objectif de soutenir les enseignants issus de milieux éloignés dans leurs pratiques en compréhension de lecture pour favoriser le développement et l'utilisation des habiletés langagières réceptives chez leurs élèves, dont les habiletés inférentielles. Le modèle de la communauté de pratique en ligne répond aux critères d'efficacité des dispositifs reconnus dans les écrits scientifiques (Bissonnette et Richard, 2010 ; Gaudreau, 2011 ; Wood et Stanulis, 2009) et permet d'offrir un soutien au développement professionnel à la fois par l'assistance des pairs et par l'assistance professionnelle. Comme le dispositif est mis en place en ligne, l'interaction entre orthophonistes, professionnels et enseignants issus de milieux éloignés est rendue possible malgré les limites que la distance physique entre les milieux impose sur les plans organisationnel

et financier. Pour analyser l'évolution du développement professionnel des participants de la communauté de pratique, nous avons utilisé le modèle de Daele (2006) du développement professionnel dans la communauté de pratique (Figure 2) basé sur le modèle du cycle collectif ouvert de développement professionnel (Huberman, 1995). Ce modèle propose un cycle itératif par lequel les enseignants en viendront à développer de nouvelles pratiques en mobilisant les connaissances acquises dans le cadre de leur participation à la communauté. Tel qu'il est présenté dans la Figure 2, l'entrée dans ce cycle passe par l'appropriation et le partage d'une *pratique professionnelle* précise, soit l'enseignement de la compréhension de lecture dans le cas de l'étude dont découle cet article.

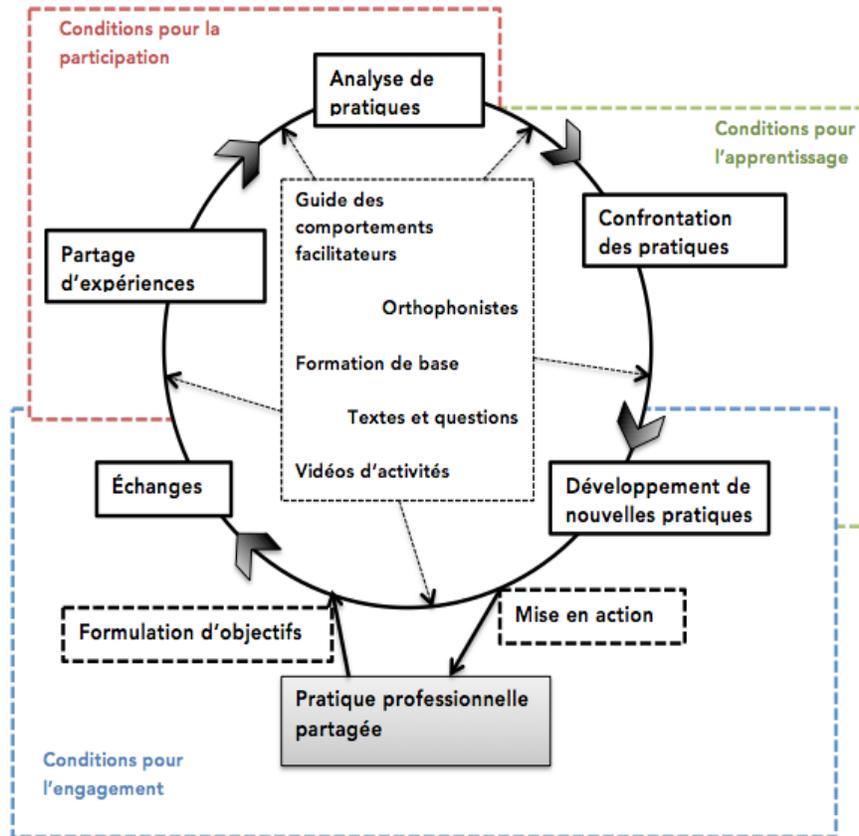


Figure 2. Le modèle de développement professionnel dans la communauté de pratique (Daele, 2006).

Dans cette pratique, une situation particulière soulève le questionnement et la réflexion (dans notre cas, le développement des habiletés inférentielles chez les élèves), laquelle requiert une régulation pour arriver à des avenues possibles de solutions. La nécessité d'une mise en place de nouvelles pratiques devient l'objet de discussion de la communauté. À partir de ce moment, le cycle est enclenché amenant les enseignants d'abord à *échanger* ensemble pendant les rencontres de la communauté de pratique sur les questionnements relatifs à l'objet de discussion. De cet échange, un *partage d'expériences* émergera pour mettre en parallèle la résonance de cet objet dans les contextes respectifs de chaque membre. Les expériences seront alors *analysées* pour dégager ce qui pose problème dans les pratiques actuelles et la confrontation des opinions à ce sujet peut mener à d'éventuels conflits cognitifs qui seront

résolus par la négociation. À l'issue de ces confrontations, de *nouvelles pratiques* seront envisagées, appropriées par les enseignants et *mises en action* dans les contextes respectifs de chaque membre (Daele, 2006). Le Tableau 1 présente le libellé de chacune des étapes du cycle de même que la description qui y est associée.

Tableau 1

Libellé et description des étapes du cycle de développement professionnel (DP)

Libellé	Description
Étapes du cycle de DP	
Échange	L'échange consiste en une discussion portant sur un questionnement, une reformulation, un ajout d'informations, une observation personnelle, etc.
Partage d'expériences	Le partage d'expérience consiste en une discussion où le participant expose sa propre observation ou sa propre description d'une pratique à partir de son contexte et de son expérience personnels. Le participant est plus engagé de façon personnelle dans la discussion.
Analyse de pratique	L'analyse de pratique repose sur l'identification spécifique de ce qui pose problème dans la pratique en s'appuyant sur des médiations telles que des références scientifiques ou des pratiques standardisées pour arriver à une résolution du problème.
Confrontation de pratiques	Les différentes opinions quant à l'identification de ce qui pose problème dans la pratique se confrontent et peuvent mener à un débat entre les participants.
Développement de nouvelles pratiques/connaissances	Le développement de nouvelles pratiques est l'issue de la confrontation. Le participant adhère à cette pratique, il la considère comme gagnante.
Appropriation de nouvelles pratiques/connaissances	Le participant s'approprie ces nouvelles pratiques pour les rendre réalisables dans son contexte. Il l'essaye dans son contexte.
Mise en action	Le participant met en place ces nouvelles pratiques. Après y avoir adhéré et les avoir essayées, le cycle recommence.

Les pratiques favorisant le développement des habiletés inférentielles en soutien à la CL

À l'intérieur de la communauté de pratique, l'objet d'échange et de travail s'est articulé autour de différentes pratiques reconnues comme étant efficaces pour soutenir le développement des habiletés inférentielles dans l'enseignement de la compréhension de lecture. Notons par exemple 1) les pratiques d'enseignement explicite telles qu'enseigner aux élèves à déduire le

sens des mots nouveaux (Kispaal, 2008; McGee et Johnson, 2014), 2) l'enseignement de stratégies de génération d'inférences, 3) le modelage du processus de pensée à voix haute par l'enseignant et 4) le questionnement à l'élève et par l'élève, notamment les questions ouvertes menant à la mise en relation des informations contenues dans le texte avec les connaissances antérieures de l'élève (Hall, 2015) et celles permettant la verbalisation de son processus de pensée (Westby, 2014). Ces pratiques discutées et travaillées en communauté ont été regroupées autour de trois dimensions des pratiques enseignantes en soutien au développement des habiletés inférentielles à partir du modèle de Pianta et ses collaborateurs (2008), soit celles favorisant le développement de concepts, celles de rétroaction et celles de modelage langagier.

Objectifs de recherche

L'objectif général du présent article est donc de présenter l'analyse du développement professionnel opéré à l'intérieur du dispositif de communauté de pratique en ligne décrit précédemment. Pour y parvenir, nous souhaitons d'une part décrire l'évolution des cycles de développement professionnel des enseignantes participantes et, d'autre part, cibler les apprentissages quant à leurs pratiques d'enseignement de la compréhension de lecture, notamment en lien avec les inférences, sur lesquels portait principalement leur développement professionnel.

Méthodologie

Mise en contexte

Cet article présente les résultats issus d'un projet de recherche-action subventionné par le programme d'action concertée (Fonds de recherche du Québec – Société et Culture). Le dispositif de développement professionnel mis en place a été implanté au sein de l'École en réseau (ÉER) afin de cibler des milieux ruraux et défavorisés où les besoins en termes d'enseignement de la compréhension de lecture sont plus criants. En effet, de manière plus large, la recherche menée visait à offrir des formations et de l'accompagnement dans ces milieux pour lesquels moins de ressources sont disponibles pour le développement professionnel des enseignants (Hamel et al., 2012; Turcotte et al., 2010).

Le déroulement du dispositif s'étend sur deux phases. La première phase s'est étendue du mois de janvier au mois de juin 2015 à raison de cinq rencontres de 90 minutes, dont une de rétroaction individuelle. Les analyses préliminaires de cette première phase ont permis d'orienter les activités de la deuxième phase, qui s'est déroulée entre le mois d'octobre 2015 et le mois de mai 2016 à raison de huit rencontres dont deux de rétroaction individuelle. Les participantes ont d'abord assisté à une formation de base donnée par des orthophonistes et portant sur le développement de la compréhension de lecture et des habiletés inférentielles pour mettre à jour leurs connaissances. Elles se rencontraient ensuite mensuellement dans un espace de visioconférence en ligne, accompagnées par l'animatrice (étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation), une orthophoniste et les chercheuses (issues des milieux de l'éducation et l'orthophonie).

Lors de ces rencontres, la structure suivante était proposée aux participantes : elles devaient d'abord préparer et filmer une activité de compréhension de lecture en classe ciblant le

développement des habiletés inférentielles des élèves. Elles faisaient ensuite un retour sur l'activité vécue en partageant leur expérience (p.ex. : pratiques efficaces, pratiques moins efficaces, rencontre ou non de l'objectif fixé) avec les autres participantes dans la première partie de la rencontre en ligne. À la suite de ce partage, elles échangeaient sur un thème ciblé en lien avec leurs expériences (p.ex. : notions théoriques, stratégies pédagogiques). Ces thèmes étaient donc choisis collectivement à partir de leurs expériences et certains recoupaient des éléments abordés dans la formation de base. Les chercheuses, l'animatrice et l'orthophoniste intégraient différentes connaissances quant aux pratiques efficaces de l'enseignement de la compréhension de lecture et des inférences issues de la recherche au fil des rencontres. Ces pratiques ont été présentées dans le cadre théorique de cet article. Finalement, elles se remettaient en action afin de planifier et de vivre une nouvelle activité de compréhension de lecture ciblant le développement des habiletés inférentielles en classe pour la rencontre suivante. Pour chaque activité, un matériel était fourni par l'équipe de recherche, soit un texte adapté au niveau d'enseignement des participantes et une banque de plusieurs questions littérales et inférentielles à choisir par les participantes.

Procédures de recrutement

Les participantes étaient des enseignantes de l'ordre primaire participant à l'École en Réseau (ÉER) afin qu'elles répondent à certains critères d'inclusion, soit d'enseigner dans des milieux ruraux et défavorisés. Il s'agit donc d'un échantillonnage non probabiliste. Le recrutement pour la deuxième phase de la communauté de pratique s'est déroulé entre le mois de juin et le mois de septembre 2015 sous forme d'envois électroniques à la liste de diffusion des enseignants de l'ÉER.

Participants

L'échantillon de l'étude est constitué de six enseignantes du primaire ($n=6$). Il est à noter qu'au départ, huit enseignantes se sont inscrites à la deuxième phase de la communauté, mais que deux de celles-ci ont abandonné le projet après deux rencontres. Ces dernières ont donc été exclues des analyses. Deux autres enseignantes (E1 et E5) ont préalablement participé à la phase 1 de la communauté de pratique. Le Tableau 2 représente la répartition des participants en fonction des caractéristiques démographiques. Les participantes sont des femmes, âgées de 35 à 59 ans et ayant en moyenne 23 années d'expérience d'enseignement. Les cycles représentés sont les premier, deuxième et troisième cycles. Les participantes proviennent de différentes régions à travers le Québec réparties dans quatre commissions scolaires. Les moyennes des indices du seuil de faible revenu (ISFR) et du milieu socioéconomique (IMSE) sont respectivement de 3,5 sur 10 et de 8,16 sur 10.

Tableau 2

Répartition des participantes selon les caractéristiques sociodémographiques (n=6)

Caractéristiques sociodémographiques	Participant·es n=6
Âge des participant·es n (%)	
35-39	1 (16)
40-44	2 (33)
45-49	1 (16)
50-54	1 (16)
55-59	1 (16)
Sexe	
Masculin n (%)	0 (0)
Féminin n (%)	6 (100)
Expérience d'enseignement (an) M (ET)	23, 16 (11,66)
Niveau d'enseignement	
Premier cycle	3 (50)
Deuxième cycle	2 (33)
Multi cycle (2 et 3)	1 (16)
Régions n (%)	
Chaudière-Appalaches	1 (16)
Laurentides	2 (33)
Saguenay-Lac-Saint-Jean	2 (33)
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	1 (16)
Défavorisation des milieux	
Indice du milieu socioéconomique (rang décile) M (ET)	8,16 (1,72)
Indice du Seuil de Faible Revenu (rang décile) M (ET)	3,5 (2,25)

Analyse de contenu

À l'aide d'une analyse de contenu (Krippendorff, 2013), nous avons ciblé les moments significatifs de l'évolution du développement professionnel vécus durant la communauté de

pratique en ligne. Les unités d'analyse sont de nature thématique (Krippendorff, 2013) et reposent sur le modèle du développement professionnel dans la communauté de pratique de Daele (2006). Concrètement, pour situer les cycles de développement professionnel de chaque enseignante participant à notre étude, des méthodes de collecte de données diverses ont été utilisées, notamment l'enregistrement audiovisuel, l'entrevue semi-dirigée et le sondage. Les données ici traitées proviennent principalement des enregistrements des rencontres de la communauté de pratique, d'enregistrements d'activités de rétroactions ou d'entrevues individuelles. Afin de cibler les étapes du cycle de développement, le codage a été réalisé à partir des verbatims de ces mêmes enregistrements. Pour chaque rencontre, les interventions des participantes ont d'abord été codées en unités de sens (Deslauriers, 1991; Miles et Huberman, 2003) en fonction des étapes du développement professionnel de Daele (2006). Les unités de sens étaient alors ciblées pour refléter chaque étape et composante du cycle lesquelles ont été présentées dans le cadre théorique (voir Tableau 1).

Par ailleurs, à l'intérieur de chaque étape du cycle de développement professionnel, nous avons également situé le discours des participantes à l'aide de codes émergents afin de constater sur quel(s) élément(s) portait principalement leur développement professionnel tout au long de leur cycle. Pour ce faire, les verbatims de toutes les rencontres de la communauté de pratique ont été analysés à l'aide du logiciel QDA Miner. Un code a été créé pour refléter chaque unité de sens dans le discours des participantes. De ce premier traitement, 63 codes ont été créés. Ces codes ont ensuite été regroupés en cinq catégories, soit le thème des élèves (p. ex. : impacts chez les élèves), le thème des connaissances (p. ex. : types d'inférences, modèle de compréhension de lecture), le thème des pratiques (p. ex. : réactiver les connaissances antérieures, donner une rétroaction), le thème du style d'enseignement (p. ex. : impact sur son style d'enseignement) et le thème de la participation au projet (p. ex. : limites dans la participation). À l'intérieur du thème des connaissances et du thème des pratiques, plusieurs codes recoupaient notamment des éléments qui ont été abordés lors de la formation de base donnée par les orthophonistes (p. ex. : types d'inférences, modèle de compréhension de lecture). Pour assurer la validité du codage, considérant le grand nombre de codes, un accord interjuge a été complété entre deux membres de l'équipe de recherche pour deux rencontres sur huit (25% du total des rencontres à coder). Les alphas d'accord obtenus sont très satisfaisants : $\alpha=0,87$ et $0,90$ (Miles et Huberman, 2003).

Résultats

Les cycles de développement professionnel des participantes

Pour répondre à notre premier objectif de recherche soit de décrire l'évolution des cycles de développement professionnel des enseignantes participantes, nous avons compilé les fréquences de chaque étape codée et complétée par les participantes au fil des huit rencontres de la communauté de pratique (CoP). Ces fréquences sont présentées dans le Tableau 3.

Tableau 3

Répartition des fréquences de chaque étape du cycle de développement professionnel complétée par participante et par rencontre

Étapes du cycle	Fréquences par participante							Fréquence par rencontre							
	Totale (n=423)	E1 (n=77)	E5 (n=53)	E10 (n=54)	E11 (n=75)	E12 (n=93)	E13 (n=71)	R1 (n=17)	R2 (n=26)	R3 (n=97)	R4 (n=37)	R5 (n=37)	R6 (n=89)	R7 (n=51)	R8 (n=48)
Formulation n (%)	36 (8,5)	10 (12,9)	3 (5,6)	6 (11,1)	4 (5,3)	7 (7,5)	6 (8,4)	11 (64,7)	2 (7,6)	11 (11,3)	10 (27)	2 (5,4)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Échange n (%)	118 (27,68)	18 (23,3)	17 (3,2)	14 (25,9)	20 (26,6)	26 (27,9)	23 (32,3)	6 (35,2)	4 (15,3)	15 (15,4)	7 (18,9)	28 (75,6)	9 (10,1)	18 (35,2)	31 (64,5)
Partage d'expériences n (%)	63 (14,8)	11 (14,2)	12 (22,6)	5 (6,2)	10 (13,3)	19 (20,4)	6 (8,4)	0 (0)	9 (34,6)	13 (13,4)	5 (13,5)	12 (32,4)	14 (15,7)	3 (5,8)	7 (14,5)
Analyse de pratiques n (%)	94 (22,2)	20 (25,9)	11 (20,7)	8 (14,8)	19 (25,3)	20 (21,5)	16 (22,5)	0 (0)	9 (34,6)	32 (32,9)	10 (27)	21 (56,7)	20 (22,4)	1 (1,9)	1 (2,1)
Confrontation de pratiques n (%)	51 (12)	7 (9,0)	4 (7,5)	11 (20,3)	8 (10,6)	11 (11,8)	10 (14,1)	0 (0)	1 (3,8)	12 (12,3)	4 (10,8)	19 (51,3)	3 (3,3)	3 (5,8)	8 (16,6)
Développement de nouvelles pratiques/connaissances n (%)	15 (3,5)	2 (2,5)	1 (1,8)	4 (7,4)	5 (6,6)	1 (1,1)	2 (2,8)	0 (0)	0 (0)	7 (7,2)	1 (2,7)	5 (13,5)	0 (0)	2 (3,9)	0 (0)
Mise en action n (%)	46 (10,8)	9 (11,6)	5 (9,4)	6 (11,1)	9 (12)	9 (9,6)	8 (11,2)	0 (0)	1 (3,8)	7 (7,2)	0 (0)	2 (5,4)	5 (5,6)	30 (58,8)	1 (2,1)

À la lumière de ce tableau, plusieurs constats peuvent être dégagés. D'emblée, nous remarquons que toutes les étapes du cycle de développement professionnel ont été complétées au moins une fois par chaque participante. De manière générale, les étapes associées aux conditions pour l'engagement dans la communauté sont celles qui sont le plus souvent complétées (n=215), viennent ensuite celles associées aux conditions pour la participation (n=157) et celles associées aux conditions pour l'apprentissage (n=66). Par ailleurs, certaines étapes sont complétées plus souvent par les participantes que d'autres. Parmi l'ensemble des étapes, notons « l'échange » complété 118 fois par les participantes et « l'analyse de pratique » complétée 94 fois par les participantes. Inversement, certaines étapes sont moins souvent complétées que d'autres, notamment « le développement de nouvelles pratiques et connaissances » (n=15). Ainsi, il semble que l'évolution des cycles de développement professionnel des participantes dans la communauté de pratique correspond bien au modèle développé par Daele (2006). En effet, les interactions relevant des conditions d'engagement étaient donc plus présentes lors des différentes rencontres de la communauté de pratique, et au fil des rencontres, celles-ci laissaient graduellement place aux interactions relevant des conditions de participation et d'apprentissage.

Dans un autre ordre d'idées, les fréquences des étapes complétées varient également en fonction des rencontres et des participantes. Notons que les participantes E1 (n=77) et E12 (n=93) sont celles qui ont complété le plus grand nombre d'étapes et donc possiblement de cycles de développement professionnel. Inversement, ce sont les participantes E5 (n=53) et E10 (n=54) qui en ont complété le moins. De plus, deux rencontres de la communauté de pratique semblent avoir été plus propices à la complétion d'étapes, soit les rencontres 3 et 5 qui coïncident avec les deux moments de rétroactions dans la communauté de pratique, soit individuelle avec une chercheuse (rencontre 3), soit en équipe entre collègues (rencontre 5). C'est d'ailleurs lors de ces rencontres que les participantes ont complété le plus souvent l'étape de confrontation des pratiques, associée aux conditions pour l'apprentissage. Ainsi ce résultat nous permet de constater que ces moments de rétroactions sont essentiels à l'apprentissage et donc au développement de nouvelles pratiques à l'intérieur de dispositifs de développement professionnel. Il ne suffit donc pas d'échanger entre collègues pour transformer la pratique, il faut aussi recevoir des rétroactions pour que cela soit bénéfique.

Les thèmes liés au développement professionnel des participantes

Pour répondre au deuxième objectif de recherche, soit cibler les apprentissages sur lesquels portait principalement le développement professionnel des participantes de la phase 2 tout au long de leur cycle, nous avons représenté les fréquences des codes de chaque catégorie de thèmes au fil des huit rencontres de la communauté de pratique de sorte à créer des trajectoires. Celles-ci nous permettent de constater sur quoi portaient les apprentissages réalisés au fil des rencontres pour chaque participante. Pour représenter l'ensemble des trajectoires obtenues, nous avons ciblé les deux cas d'enseignantes qui sont aux deux extrêmes d'un continuum entre lesquels les quatre autres cas évoluent en fonction des thèmes. La Figure 3 représente l'évolution des thèmes du discours de la participante E1 et la Figure 4 représente celle de la participante E10.

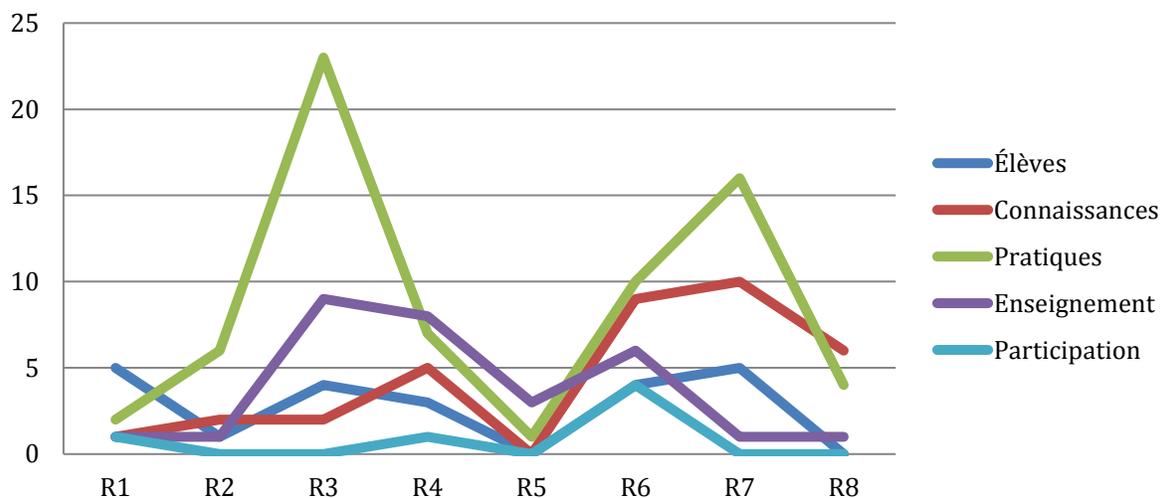


Figure 3. Évolution des thèmes du discours de la participante E1 au fil des rencontres.

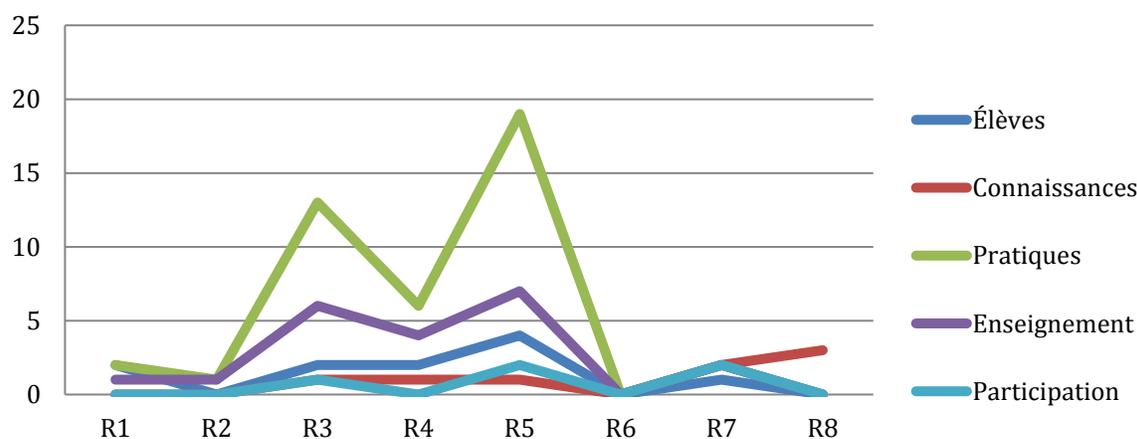


Figure 4. Évolution des thèmes du discours de la participante E10 au fil des rencontres.

Pour toutes les participantes, le développement professionnel a surtout porté sur les pratiques enseignantes au fil des rencontres. Plus précisément, les nouvelles pratiques développées seraient davantage relatives à l'intégration de stratégies d'enseignement pour favoriser le développement des habiletés inférentielles, notamment les stratégies de rétroaction. L'extrait suivant de la participante E10 illustre bien ce constat :

Moi, je m'étais seulement fixé un objectif, c'était de donner plusieurs rétroactions à l'élève pour l'amener à préciser davantage sa réponse avant de lui donner la réponse attendue parce que dans les autres vidéos, ben, mettons qui n'avait pas la bonne réponse, ben, j'étais comme vite pour y donner la bonne réponse, c'est ce que j'avais remarqué.

En effet, les enseignantes abordent plus souvent ces stratégies de rétroaction parmi les pratiques nommées. Par ailleurs, trois participantes sur six, soit E1, E12 et E13, ont accordé dès le départ beaucoup d'importance aux connaissances théoriques relatives à la compréhension de lecture et aux inférences issues de la formation de base dans leur développement professionnel et l'avaient envisagé dans la formulation de leurs objectifs de participation au projet lors de la première rencontre. Pour ces trois enseignantes, les apprentissages relatifs aux thèmes des connaissances ont principalement renvoyé aux inférences. L'extrait suivant de la participante E1 appuie bien ce constat :

Mais au niveau des connaissances, c'est sûr que les types d'inférences, c'est important [...] mais juste les quatre nécessaires là: anaphoriques, causales, lexicales, thématiques, juste pour que moi j'aille cocher, bon, ben, est-ce que j'ai fait des types d'inférences différents?

D'ailleurs, elle est la seule participante qui a graduellement accordé, au fil des rencontres, plus d'importance aux connaissances qu'aux pratiques dans son développement professionnel tel que le montre la Figure 3. Ainsi, la participante E1 se démarque de ses collègues par rapport aux thématiques de son discours et donc par rapport à ce sur quoi porte son développement professionnel. À cet effet, il est important de noter qu'elle avait déjà participé à la phase 1 de la communauté de pratique. C'était pourtant le cas aussi pour la participante E5, sans que toutefois elle se distingue quant aux thèmes de son discours au fil des rencontres.

Discussion

En conclusion, toutes les participantes ont complété au moins une fois chaque étape du cycle de développement professionnel de Daele (2006). Les cycles complétés évoluent dans le même sens que le modèle de développement professionnel dans la communauté de pratique de sorte que les étapes liées aux conditions d'engagement sont plus souvent réalisées (échange) et celles liées aux conditions d'apprentissage le sont moins souvent (développement de nouvelles pratiques). À cet effet, la structure proposée à l'intérieur de chaque rencontre mensuelle de la communauté de pratique en ligne a possiblement eu un impact sur la nature des étapes complétées. En effet, dans chaque rencontre, un temps de partage d'expérience, un temps d'échange et un temps de mise en action étaient planifiés. Il est donc attendu que ces étapes liées aux conditions d'engagement soient celles les plus souvent réalisées. Par ailleurs, il a été constaté que les rencontres où un moment de rétroaction était proposé, qu'il soit individuel avec une chercheuse ou en dyade avec une collègue, ont été l'occasion pour les participantes de compléter le plus d'étapes liées aux conditions d'apprentissage. Il semble donc que ces moments de rétroactions soient propices à l'apprentissage et à la transformation des pratiques (Daele, 2006). Ce résultat va dans le même sens que plusieurs critères d'efficacité du développement professionnel. La communauté de pratique a offert un accompagnement prolongé (Bissonnette et Richard, 2010; Wood et Stanulis, 2009) par des pairs et des professionnels (Gaudreau et Nadeau, 2015). Elle part de la pratique réelle et des enjeux authentiques qui amènent les apprenants à se questionner et à entrer en déséquilibre (Bissonnette et Richard, 2010; Lussi Borer et Muller, 2016; Wood et Stanulis, 2009). Finalement, l'efficacité de la participation à la communauté de pratique a été réellement facilitée par le fait que le dispositif était complètement en ligne. La mise en place d'une telle communauté n'aurait pas été possible en présentiel. Le temps, l'organisation et les fonds nécessaires auraient effectivement été une limite importante à son

établissement. Le fait de réaliser le tout en ligne a permis de briser l'isolement des milieux éloignés (Hamel et al., 2012; Turcotte et al., 2010) sans que les obstacles techniques parfois rencontrés (stabilité de la bande passante dans les milieux, qualité du son et de l'image, etc.) n'interviennent considérablement dans le déroulement de la CoP. Il serait donc intéressant de documenter maintenant les avantages d'offrir un tel dispositif en ligne dans un contexte régional différent, plus centralisé par exemple.

Dans un autre ordre d'idées, les apprentissages réalisés dans le cadre des cycles de développement professionnel des participantes portaient principalement sur les pratiques, notamment sur les stratégies de rétroaction à l'élève. En effet, les thèmes liés à cette catégorie et issus du discours des participantes au fil des huit rencontres de la communauté de pratique étaient les plus fréquents et les plus récurrents. Toutefois, trois participantes ont accordé aussi beaucoup d'importance aux connaissances relatives aux inférences.

Limites et pistes de recherches futures

En somme, il semble que le design du dispositif ait été efficace pour amener les participantes à développer de nouvelles pratiques et connaissances et que la modalité de visioconférence n'ait pas nui à leurs apprentissages. Ainsi, cet article contribue à édifier des balises pour un modèle de développement professionnel pouvant soutenir les enseignants issus de milieux éloignés dans leurs pratiques en compréhension de lecture pour favoriser le développement et l'utilisation des habiletés inférentielles chez les élèves. Cependant, certaines limites sont à considérer pour la prise en compte de ces résultats. D'abord, comme il s'agit d'une analyse de contenu portant sur le discours des participantes, il aurait été intéressant de confronter les participantes au contenu de leur propre discours afin de recueillir leur propre validation des étapes et thèmes codés. D'ailleurs, une approche plus centrée sur l'activité réelle des participantes, où celles-ci auraient été amenées à décrire leur propre vécu dans l'action, aurait certainement permis de confirmer davantage leurs perceptions de leur développement professionnel et des apprentissages réalisés au fil des CoP (Lussi Borer et al., 2015 ; Poizat, Salini et Durand, 2013 ; Theureau, 2006). Il serait donc intéressant de le documenter dans une autre étude. Néanmoins, des entrevues individuelles menées après la dernière rencontre de la communauté de pratique nous ont toutefois permis de constater que les thèmes récurrents des pratiques (de rétroaction) étaient toujours présents et plus forts que les autres. À cet effet, il serait pertinent d'observer si dans leur pratique réelle, au-delà de leur discours, les participantes ont également plus souvent mis en œuvre des pratiques de type rétroactions en classe. Finalement, il serait intéressant d'analyser après coup si le fait que le développement professionnel porte sur l'une ou l'autre des catégories, par exemple pratiques ou connaissances, a des répercussions différentes dans l'actualisation de l'enseignement de la compréhension de lecture en termes d'efficacité. De même, il serait aussi intéressant d'examiner davantage la participation et les interactions des participantes dans la communauté de pratique afin de constater si les types de participation peuvent aussi influencer la nature des apprentissages réalisés à l'intérieur de celle-ci.

Remerciements :

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'une recherche-action financée par le *programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires* (2014) (Fond de recherche Québec - Société et Culture et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport).

Références bibliographiques

- Bavin, E. L. et Bretherton, L. (2013). The early language in Victoria study: Late talkers, predictors and outcomes. Dans L. Rescorla et P. Dale (dir.), *Late talkers: Language development, interventions, and outcomes* (p. 3-22). Baltimore, MD : Brookes.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), 34-36.
- Boutin, P.-A. et Hamel, C. (2017). La participation à l'élaboration d'un discours collectif asynchrone comme soutien au développement professionnel des enseignants québécois faisant partie de l'équipe d'accompagnement de l'École en réseau. *Distances et médiations des savoirs*, 17. doi:10.4000/dms.1763
- Dale, P. S. et Hayiou-Thomas, M. E. (2013). Outcomes for late talkers: A twin study. Dans L. A. Rescorla et P. S. Dale (dir.), *Late talkers: Language development, interventions, and outcomes* (p. 241–257). Baltimore, MD : Brookes.
- Daele, A. (2006, octobre). A model for representing professional development through the participation in a virtual CoP: Uses for developing enhanced services. Dans E. Tomadaki et P. Scott (dir.), *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing, EC-TEL 2006 Workshops Proceedings* (p. 258-271). Crète, Grèce. Repéré à : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.220.9835&rep=rep1&type=pdf#page=269>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, QC : McGraw-Hill.
- Fernald, A., Marchman, V. A. et Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234–248. doi:10.1111/desc.12019
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122–144. doi:10.7202/1007731ar
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4) 27-45. doi:10.3917/nras.072.0027
- Graesser, A. et Kreuz, R. (1993). A theory of inference generation during text comprehension. *Discourse Processes*, 16(1), 145-160. doi:10.1080/01638539309544833
- Hall, C. S. (2015). Inferences instruction for struggling readers: a synthesis of intervention research. *Educational Psychology Review*, 28(1), 1-2. doi:10.1007/s10648-014-9295-x

- Hamel, C., Allaire, S. et Turcotte, S. (2012) Just-in-time online professional development activities for an innovation in small rural schools. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(3), 1-20, doi:10.21432/T2988K
- Hammer, C. S., Morgan, P., Farkas, G., Hillemeier, M., Bitetti, D. et Maczuga, S. (2017). Late talkers: A population-based study of risk factors and school readiness consequences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(3), 607-626. doi:10.1044/2016_JSLHR-L-15-0417
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching*, 1(2), 193-211. doi:10.1080/1354060950010204
- Janosz, M., Fallu, J. S. et Deniger, M. A. (2000). La prévention du décrochage scolaire, facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (p. 117-163). Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. Dans R. Ruddell et N. Unrau (dir.), *Theoretical models and processes of reading* (p. 1270-1328). Newark, DE : International Reading Association.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology* (3^e éd.). Beverly Hills, CA : Sage.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Lussi Borer, V. Durand, M. et Yvon, F. (2015). Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation? Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 7-29). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lussi Borer, V. et Muller, A. (2016). Designing collaborative video learning lab to transform teachers's work practices. Dans P. G. Rossi et L. Fedeli (dir.), *Integrating video into pre-service and in-service teacher training* (p.68-89). Hershey, PA : IGI Global.
- Kispal, A. (2008). Effective teaching of inferential skills for reading (*Rapport no DCSF-RR031*). Mere, Royaume-Uni: National Foundation for Educational Research. Repéré à : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501868.pdf>
- McGee, A. et Johnson J. (2014). The effect of inference training skilled and less skilled comprehenders. *Educational Psychology*, 23(1), 49-59. doi:10.1080/01443410303220
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire.*
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire : français langue d'enseignement.*
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2013). Programme de recherche sur l'écriture et la lecture (PREL). Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/recherches/programmes-de-recherche/programme-de-recherche-sur-lecriture-et-la-lecture-prel/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2016). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2016-2017 : écoles primaires et secondaires.*
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P. et Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading.* Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M. et Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of speech, language and hearing research*, 47(1), 199-211. doi:10.1044/1092-4388(2004/017)
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442. doi:10.1037/0012-1649.41.2.428
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read* (Rapport No. 00-4769). Washington, DC : National Institute of Child Health and Human Development.
- Oakhill, J. V. et Cain, K. (2004). The development of comprehension skill. Dans T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of children's literacy* (p. 155-180). Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *Education at a Glance 2014.* Repéré à : <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe.* Paris, France : Seuil.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System K-3 [CLASS].* Baltimore, MD : Brookes.
- Piasta, S. B., Connor, M. C., Fishman, B. J. et Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224-248. doi:10.1080/10888430902851364

- Poizat, G., Salini, D. et Durand, M. (2013). Approche énaactive de l'activité humaine, simplexité et conception de formations professionnelles. *Education Sciences & Society*, 4(1), 97-112.
- Roberts, T. A. et Meiring, A. (2006). Teaching phonics in the context of children's literature or spelling: Influences on first-grade reading, spelling, and writing and fifth-grade comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 690-713. doi:10.1037/0022-0663.98.4.690
- Spear-Swerling, L. et Cheesman, E. (2012). Teachers' knowledge base for implementing response-to-intervention models in reading. *Reading and Writing*, 25(7), 1691-1723. doi:10.1007/s11145-011-9338-3
- St-Pierre, M.-C., Bélisle, B., Hamel, C., Desmarais, C., Brissette, C., St-Onge, J. et Laferrière, T. (2015, août). *Compréhension de lecture et habiletés inférentielles : exploration des connaissances et des pratiques d'enseignants au primaire*. Communication présentée au 2^e symposium sur la littératie à l'école, Sherbrooke, Québec.
- St-Pierre, M.-C., Hamel, C., Desmarais, C., Bélisle, B. et Desmeules A. (2016). Compréhension de lecture et habiletés inférentielles: exploration des connaissances et des pratiques déclarées d'enseignants au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(3), 145-167.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et Profession*, 20(1), 1-8.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: Méthode développée*. Toulouse, France : Octares
- Turcotte, S., Laferrière, T., Hamel, C. et Breuleux, A. (2010), Multilevel innovation in remote network. *Systemic practice and action research*, 23(4), 285-299. doi:10.1007/s11213-009-9160-x
- Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y. et Linderholm, T. (1998). The landscape model of reading: Inferences and the on-line construction of a memory representation. Dans H. van Oostendorp et S. Goldman (dir.), *The construction of mental representations during reading* (p. 71-98). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris, France : International Institute for Educational Planning.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Westby, C. E. (2014). A Language perspective on executive functioning, metacognition and self-regulation in reading. Dans C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren et G. P. Wallach (dir.), *Handbook of Language and Literacy* (2^e éd.; p. 339-355). New York, NY : Guilford.

Wood, A. L. et Stanulis, R. N. (2009). Quality teacher induction : “Fourth-Wave” (1997-2006) induction programs. *The New Educator*, 5, 1-23. doi:10.1080/1547688X.2009.10399561

Auteurs

Amélie Desmeules est étudiante au doctorat en psychopédagogie et chargée d'enseignement en formation pratique à l'Université Laval. Ses travaux portent sur le développement professionnel des enseignants novices et sur leurs difficultés d'insertion professionnelle. Elle s'intéresse plus particulièrement aux dispositifs de développement professionnel qui leur sont offerts en tant que mesures de soutien. amelie.desmeules@fse.ulaval.ca

Christine Hamel est professeure agrégée au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval. Ses travaux de recherche portent sur l'analyse de l'activité des enseignants en formation initiale et en formation continue, la formation pratique à l'enseignement et à l'usage de la vidéo pour soutenir le développement professionnel. christine.hamel@fse.ulaval.ca

Chantal Desmarais est orthophoniste et professeure titulaire à l'Université Laval. Ses travaux portent sur le trouble de langage et ses répercussions sur les apprentissages scolaires. Elle s'intéresse de façon particulière aux pratiques d'intervention pour soutenir la trajectoire développementale des enfants qui font face à des défis dans l'apprentissage du langage. Chantal.Desmarais@rea.ulaval.ca

Marie-Catherine St-Pierre est orthophoniste et professeure titulaire à l'Université Laval. Ses travaux portent sur le langage oral et écrit et ses troubles chez les enfants d'âge scolaire et les adolescents. Ils visent, entre autres, le développement d'évaluations et d'interventions basées sur les faits scientifiques qui s'inscrivent dans les pratiques professionnelles et enseignantes. Marie-catherine.st-pierre@rea.ulaval.ca



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial CC-BY-NC 4.0 International license.