TITRE: RECHERCHE-ACTION-FORMATION AU PRÉSCOLAIRE ET AU 1^{ER} CYCLE DU PRIMAIRE :
PISTES MÉTHODOLOGIQUES

AUTEUR(S): LIZANNE LAFONTAINE, PH.D., UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (UQO)

PUBLICATION: LA RECHERCHE-ACTION ET LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT AU SERVICE DE LA
LITTÉRATIE.

PAGES: 41 - 67

DIRECTEURS: ISABELLE CARIGNAN, MARIE-CHRISTINE BEAUDRY ET FRANÇOIS LAROSE

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2016.

ISBN: 978-2-7622-0354-7

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/8809](http://hdl.handle.net/11143/8809)

DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.17118/11143/8809](http://dx.doi.org/10.17118/11143/8809)

Recherche-action-formation au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire : pistes méthodologiques

Lizanne Lafontaine, Ph.D., Université du Québec en Outaouais (UQO)

Résumé : La recherche-action-formation est un type de recherche encore peu documenté. Pourtant, des programmes de subvention québécois font de plus en plus appel à celle-ci afin d’accompagner des enseignantes dans le renouvellement de leurs pratiques. Notre contribution souhaite à la fois définir ce qu’est la recherche-action-formation et en présenter le désign méthodologique. Pour ce faire, nous illustrerons nos propos par la présentation de notre propre recherche-action-formation ayant comme objectif général d’offrir des séminaires de formation et de recherche en littératie, volets lecture et oral, à deux enseignantes du préscolaire, à neuf du 1^{er} cycle du primaire et à deux ortho-pédagogues afin qu’ils élaborent et expérimentent des situations d’apprentissage et d’évaluation (SAÉ) intégrant la littératie. Loin de nous l’idée de présenter une recherche exemplaire, mais plutôt de démontrer la rigueur, la souplesse et la complexité de ce type de recherche ainsi que sa grande pertinence sociale et scientifique en éducation.

Mots-clés : recherche-action-formation, désign méthodologique, séminaires de formation, outils de collecte de données, préscolaire et primaire.

Introduction

En 2009, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) lançait un appel de projets intitulé *Programme de formation continue du personnel scolaire* qui avait « pour finalité de soutenir les universités dans la conception, le déploiement et l'évaluation de projets de formation conçus en partenariat avec le milieu scolaire » et répondant aux [...] domaines jugés prioritaires et ayant un lien avec les plans d'action et les orientations du Ministère (MÉLS 2009, p. 1), dont l'amélioration du français écrit. Ces projets devaient dispenser des activités de formation continue, créditées ou non, de diverses formes, et pouvaient prendre la forme de recherches-formations (MÉLS 2009, p. 2). Nous avons répondu positivement à cet appel en proposant un projet de recherche-action-formation, en collaboration avec le directeur de trois petites écoles situées en milieu défavorisé¹ de Saint-Jérôme et la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord (CSRDN)². Ce projet, financé par ce programme de 2010 à 2012, avait pour objectif général d'offrir des séminaires de formation et de recherche en littératie, volets lecture et oral, à deux enseignantes du préscolaire, à neuf du 1^{er} cycle du primaire³ et à deux orthopédagogues afin qu'ils élaborent et expérimentent des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) intégrant la littératie. Les volets lecture et oral ont été choisis dans le but de répondre aux besoins des élèves du préscolaire et du 1^{er} cycle des écoles ciblées.

Mais qu'est-ce que la recherche-action-formation? Comment une telle recherche réalisée en collaboration étroite avec le milieu scolaire peut-elle se réaliser? Quelles en sont les forces et les limites? Notre contribution se concentrera plutôt sur les éléments méthodologiques de ce type de recherche et non sur les résultats de notre projet. Nous débiterons par la présentation de notre idée de recherche, le partenariat créé avec le milieu scolaire et la problématique ayant orienté notre choix méthodologique. Suivront ensuite quelques considérations théoriques autour de la recherche-action-formation. Nos objectifs d'intervention et de recherche seront aussi présentés. Notre désign méthodologique sera explicité ainsi que nos outils de collecte de données et nos données documentaires. Nous terminerons par les avantages et les limites de ce type de recherche.

1. Éric Morissette est le directeur de ces trois établissements scolaires. L'école Saint-Joseph accueille 134 élèves du préscolaire à la 6^e année; l'école de la Durantaye, 147 élèves du préscolaire à la 6^e année et l'Unité d'intervention santé mentale jeunesse (primaire), neuf élèves de la 1^{re} à la 6^e année. Toutes trois ont un indice de défavorisation de 10 (MÉLS, 2011).

2. La CSRDN a payé pour la libération des enseignants tout au long de la recherche (2010-2012).

3. Trois des enseignantes sont des orthopédagogues enseignant dans des classes spéciales de communication.

Idée de recherche

En tant que professeure-chercheuse en didactique du français et superviseure de stages sur le territoire de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord (CSRDN), nous avons pu constater l'intérêt d'enseignantes⁴ au regard d'une formation continue axée sur les apprentissages en français afin de mieux répondre aux besoins de leurs élèves et sur le renouvellement de leurs pratiques pédagogiques, notamment au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire, lieux des premiers apprentissages. En effet, les enseignantes souhaitaient mettre en pratique des méthodes pédagogiques efficaces en littératie. Elles se questionnaient fortement sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral et sur la mise en pratique d'activités de lecture répondant aux besoins de leurs élèves issus de milieux défavorisés. Elles désiraient aussi modifier leurs pratiques enseignantes afin de motiver davantage leurs élèves en lecture et en oral. De plus, nous étions intéressées à opérationnaliser dans le milieu scolaire certaines recommandations issues du *Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture* (MÉLS, 2008, p. 20), à savoir deux recommandations en particulier :

- la recommandation 7 invite le MÉLS à mettre [...] en place des mesures incitatives pour favoriser la formation continue en français des enseignantes et des enseignants du primaire [...] par rapport à des objets précis dont les suivants : [...] le contenu des programmes de formation, au sens de la compétence à écrire et des liens qu'elle peut établir avec la lecture et l'oral; les approches pédagogiques et didactiques; les approches à privilégier pour les élèves à besoins particuliers [...] notamment, dans le cas qui nous intéresse, les élèves issus de milieux défavorisés. Pour nous, la compétence à écrire englobe la lecture et l'écriture et a de forts liens avec l'oral, tous trois étant les volets du français enseignés à l'école;
- la recommandation 8 suggère aux universités de mettre [...] en place, en collaboration avec les services éducatifs des commissions scolaires et des établissements privés, des programmes souples de formation continue répondant aux besoins du milieu scolaire.

Nous en avons alors discuté avec le directeur de trois petites écoles situées en milieu défavorisé de Saint-Jérôme, et il nous est d'abord apparu qu'une formation continue organisée sous la forme de séminaires de deux jours chacun, répartis sur deux années scolaires (le séminaire est expliqué en détail dans la section 3), était une formule souple répondant à la fois aux besoins des enseignantes et aux exigences de la recommandation 8 du *Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Ensuite, sur le plan conceptuel, le champ de la littératie, concept bien connu dans les écoles franco-canadiennes, était prometteur et répondait aux exigences de la recommandation 7 dudit rapport, notamment par rapport au lien entre lecture, écriture et oral ainsi qu'aux approches pédagogiques et didactiques à privilégier en milieu défavorisé. Nous partions donc d'un problème particulier rencontré par les enseignants dans leurs pratiques (Paillé, 1994; Marcel, 1999; Charlier, 2005; Lafortune, 2006; Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011) répondant ainsi aux exigences de la recherche-action-formation, que nous décrivons dans la section 2. Nous avons également décidé

4. Nous avons travaillé avec une très grande majorité de femmes dans notre recherche-action-formation, c'est pourquoi nous avons privilégié l'emploi du féminin dans notre article.

de faire appel à une orthopédagogue travaillant dans une des écoles ciblées, à trois conseillères pédagogiques de la CSRDN⁵ et à trois autres professeurs-chercheurs⁶ afin de constituer des formations de haut niveau en littératie et de toujours tenir compte des besoins de la CSRDN en matière de formation continue.

Problématique

Afin d'assurer la compréhension du lecteur, situons davantage ce qu'est la littératie et ses apports à notre projet ainsi que l'outil de planification pédagogique qu'est la SAÉ. Nous préciserons également les besoins du milieu d'accueil sur le plan de la formation en littératie.

Littératie

La littératie est une compétence générale qui permet à toute personne d'avoir accès au monde extérieur, d'interagir, de communiquer, d'apprendre, de socialiser et d'effectuer des calculs simples. Elle comprend les nombreuses formes de littératies requises pour réussir dans une économie basée sur le savoir comme la lecture, l'écriture, l'expression orale, le visionnement et la représentation (Grenier, Jones, Strucker, Murray, Gervais et Brink, 2008); elle constitue l'interface entre les compétences langagières et l'environnement culturel. Toutefois, l'apprentissage de la littératie va au-delà des habiletés en lecture et en écriture, elle est également un ensemble d'attitudes, de valeurs, d'habiletés et de comportements liés à la culture de l'écrit. Ainsi, ce concept illustre la manière dont une personne comprend et transmet des informations simples ou complexes dans des situations de communications orale et écrite, et dans une variété de supports imprimés ou non (Coghlan et Thériault, 2002).

De plus, c'est dans les milieux défavorisés, comme ceux des trois écoles ayant participé à notre recherche, que l'on retrouve le plus d'enfants qui éprouvent des difficultés à apprendre à lire (Brodeur, Dion, Laplante, Mercier, Desrochers et Bournot-Trites, 2011). Par exemple, dans les milieux socioéconomiques moyens/aisés, on estime le nombre d'heures de lecture faite aux enfants avant leur entrée à l'école entre 1 000 et 1 700, alors que dans les milieux socioéconomiques défavorisés, cette estimation est de 25 heures. La fréquence des lectures faites aux enfants à la maison dès leur plus jeune âge est associée à leur rendement futur en lecture (Brodeur et coll., 2011). Également, les interactions adulte-enfant durant une lecture seraient positivement reliées au rendement en lecture au début de la scolarité (Brodeur et coll., 2011). Il est donc pertinent de penser que plusieurs élèves fréquentant les trois écoles ciblées dans notre recherche auraient été seulement exposés à 25 heures de lecture partagée à l'âge de 5 ans et aient par conséquent un risque élevé de difficulté en lecture.

5. Annie Desjardins, orthopédagogue à l'école Saint-Joseph; Julie Garnier, conseillère pédagogique à la réussite éducative, Isabelle Lowe, conseillère pédagogique en français au primaire, Karine Allard, conseillère pédagogique en langage, CSRDN.

6. Steve Bissonnette, Martine Leclerc et André C. Moreau, Université du Québec en Outaouais.

Et ce sont les élèves à risque élevé qui profitent le plus des programmes de mise à niveau en littératie comme celui que nous proposons dans notre recherche-action-formation (Maltais, 2007; Dion, Brodeur, Gosselin, Campeau et Fuchs, 2010).

SAÉ

La SAÉ est un outil de planification pédagogique proposé entre autres par le MÉLS dans son nouveau pédagogique, ce qui était un gabarit assez nouveau pour les enseignantes de notre projet. La SAÉ est constituée d'activités d'évaluation des apprentissages en cours de route et de validation des acquis, tout cela organisé dans une tâche complexe (MÉLS, 2007; Gauthier, 2010; Riente, 2010). Elle comprend trois phases : préparation, réalisation et intégration, dans lesquelles sont structurées les activités d'apprentissage et d'évaluation. La phase de préparation présente la mise en situation de la SAÉ, permet aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures quant au thème et aux connaissances visées, propose les objectifs du projet, précise la production attendue et donne les consignes de réalisation. La phase de réalisation est centrée davantage sur les activités d'apprentissage à réaliser selon les objectifs de la SAÉ et sur l'accompagnement que l'enseignante fera auprès de ses élèves. Elle prévoit des moments de rétroaction et d'objectivation après chacune des activités d'apprentissage ainsi qu'une ou des évaluations en cours d'apprentissage. La phase d'intégration prévoit des activités qui permettront aux élèves de faire une synthèse de leurs apprentissages et de transférer leurs connaissances et les compétences développées, et propose une évaluation finale des apprentissages. C'est aussi le moment de revenir sur la satisfaction des élèves quant au projet réalisé.

Dans notre recherche, nous nous sommes inspirées du gabarit créé par Gauthier (2010) afin de proposer aux enseignantes un canevas respectant les exigences de notre étude et les liens concrets que les enseignantes peuvent faire avec la littératie. Le gabarit de la SAÉ, ainsi utilisé par les enseignantes, est alors devenu à la fois un outil de planification et de différenciation pédagogique ainsi qu'un outil méthodologique de collecte de données.

Besoins du milieu d'accueil sur le plan de la formation continue

Sur le plan administratif, le directeur des trois petites écoles situées en milieu défavorisé, a tenu à répondre adéquatement aux besoins de ses enseignantes du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire. Déjà, celles-ci désiraient s'engager dans une démarche d'accompagnement rigoureuse afin d'améliorer leurs pratiques et elles voulaient être mises au courant des approches pédagogiques validées et reconnues, ce qui rejoint les propos de Paillé (1994), Lafortune (2006) ainsi que Prud'homme et coll. (2011) en termes de réflexivité sur leurs pratiques. Ensuite, elles souhaitaient briser leur isolement professionnel puisqu'elles sont seules à enseigner à leur niveau dans leur établissement. Le directeur nourrissait également le désir de consolider un travail de pluriprofessionnalité entre les enseignantes déjà entamé dans ces trois écoles, c'est-à-dire une concertation entre les divers intervenants gravi-

tant autour des élèves : enseignantes, orthopédagogues des classes spéciales et orthopédagogues. Finalement, la CSRDN et les écoles ciblées, dans leurs plans de réussite⁷ en matière d'intervention précoce, tenaient compte de la *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce* du Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation dans ses plans de réussite, notamment la recommandation 2 au sujet des stratégies d'enseignement rigoureuses et la recommandation 4 qui soutient l'échange de connaissances et de ressources en littératie (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009, p. 10 et 12).

En somme, tous ces éléments nous ont amenées à proposer une démarche scientifique issue de la recherche-action (Paillé 1994; Charlier, 2005; Lafortune, 2006; Prud'homme et coll., 2011) qui nous permettrait à la fois de faire avancer les connaissances au sujet des pratiques enseignantes effectives en littératie au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire et d'accompagner un groupe d'enseignantes de manière prolongée en leur offrant une formation continue. Cette formation leur a permis de créer des SAÉ respectant un cadre théorique et les besoins de leurs élèves en littératie.

Considérations théoriques

La recherche-action-formation, encore peu documentée sur le plan méthodologique à l'heure actuelle, est un courant de recherche issu du paradigme qualitatif. Trois appellations sensiblement synonymes semblent acceptées : recherche-action-formation (Paillé, 1994; Charlier, 2005; Prud'homme et coll., 2011), recherche-formation (Marcel, 1999; Veyrunes, Bertone et Durand, 2003; Lafortune, 2006; Manço et Vaes-Harou, 2009) et recherche-action-intervention (Paillé, 1994; Lafortune, 2006). Nous retenons toutefois l'appellation recherche-action-formation qui nous semble plus représentative de ce que nous avons vécu dans notre projet et qui semble davantage calquée sur la réalité de qu'il se passe sur le terrain, ce que nous expliquons dans les paragraphes suivants.

Recherche-action-formation

La recherche-action-formation s'inscrit dans la foulée de la recherche-action, reconnue à part entière pour générer des connaissances (Prud'homme et Guay, 2011, p. 186). La recherche-action vise l'avancement des connaissances au sujet d'une situation pédagogique, et ce, par l'entremise de rencontres de praticiens-chercheurs qui permettent d'exprimer leurs différentes idées. « Elle repose sur l'idée que la recherche a avantage à s'orienter vers l'action, à s'ancrer dans l'expérience et à s'inscrire dans une perspective participative où praticiens et chercheurs collaborent à la solution de problèmes liés au développement de la pratique » (Prud'homme et Guay, 2011, p. 190-191). La recherche-action propose une méthodologie rigoureuse et souple à la fois, car elle préconise une démarche itérative favorisant un va-et-vient continu entre sa triple finalité, soit la recherche, l'action

7. École Saint-Joseph, CSRDN. *Plan de la réussite et convention de gestion et de réussite éducative année scolaire*. CSRDN, St-Jérôme, 2011-2012. École de la Durantaye, CSRDN. *Plan de la réussite et convention de gestion et de réussite éducative année scolaire*, CSRDN, Saint-Jérôme, 2011-2012.

et la formation. Le volet *recherche* vise à améliorer l'état des connaissances sur la situation pédagogique et fait référence à une démarche scientifique traditionnelle qui s'interroge sur une réalité. Le volet *action* est l'élément central, car il est le trait d'union entre la recherche et la formation. L'action provoque un changement aux composantes de la situation pédagogique et est témoin d'une démarche commune entre le chercheur et l'acteur, soit ici les enseignantes des écoles ciblées. Le volet *formation* permet le développement professionnel des personnes qui vivent la situation pédagogique. La formation, dans notre cas la formation continue des enseignantes, est le lieu d'une réflexion intensive sur la pratique et sur ce qui y pose problème (Paillé, 1994; Dolbec et Clément, 2000; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Prud'homme et Guay, 2011). En effet, c'est par la formation que les participants réfléchissent à leurs pratiques, assimilent et expérimentent de nouveaux concepts dans leur classe pour finalement y apporter des changements durables et une distanciation (Marcel, 1999, Lafortune, 2006). Charlier (2005) propose aussi quatre étapes pour réaliser une recherche-action-formation : l'action qui correspond à la formation des enseignants; la construction de la problématique, construction commençant avant l'action et se terminant après; l'élaboration d'un cadre conceptuel et du désign méthodologique ayant surtout lieu après la formation; la communication sous forme d'écriture (comptes rendus de recherche, documents de travail, journal de bord, articles, etc.) pour rejoindre la pratique, qui a lieu tout au long de la recherche.

De manière plus spécifique, la recherche-action-formation est à visée socioconstructiviste et s'adresse à un groupe restreint de participants (Paillé, 1994; Marcel, 1999; Lafortune, 2006; Prud'homme et coll., 2011) – ou de formés selon Marcel (1999) – et s'appuie sur les savoirs, les théorisations des praticiens, redonnant ainsi toute sa légitimité à la « connaissance ordinaire » (Marcel, 1999, p. 97). Cela permet ensuite de générer une connaissance savante de ces pratiques, connaissance qui sera mise en mots par le chercheur (Paillé, 1994; Marcel, 1999). En effet, dans notre recherche, les enseignantes ont coconstruit leurs connaissances sur la littératie grâce aux séminaires et ont aussi coconstruit leurs SAÉ en équipes de travail en étant accompagnées de l'équipe de recherche. Également, ce type de recherche est une réponse à une demande sociale venant directement du milieu (Marcel, 1999; Lafortune, 2006; Prud'homme et coll., 2011) « [...] qui suppose des réflexions-interactions qui confrontent les pratiques, les croyances (conceptions et convictions) et suscite des conflits sociocognitifs avec l'objectif d'avoir plus de cohérence ou d'avoir conscience de ses incohérences, de les verbaliser, de les partager, de les discuter » (Lafortune, 2006). Ici, « [...] la recherche et la formation seraient en interrelation, conservant chacune leur spécificité tout en s'enrichissant réciproquement » (Marcel, 1999, p. 91). Finalement, la formation doit être assez longue afin de permettre aux participants de développer des compétences professionnelles clés, d'opérer des changements dans leurs pratiques et d'avoir des retombées concrètes pour les participants, par exemple la création de matériel didactique par les formés, les commentaires du chercheur par rapport à ce matériel, le réinvestissement des nouveaux savoirs dans l'accompagnement de jeunes enseignants, la rédaction d'articles ou de livres, la présentation du projet dans des congrès ou colloques (Paillé, 1994; Marcel, 1999; Charlier, 2005; Lafortune, 2006; Prud'homme et coll., 2011). Afin de légitimer cette production didactique au sein du groupe de formés, il est nécessaire d'expérimenter ledit travail en classe, car

les résultats de cette expérimentation sont également des données empiriques sur le changement des pratiques souhaité par la recherche-action-formation et permettent la régulation des pratiques des formés (Paillé, 1994).

En outre, l'ajout du mot *formation* dans la recherche-action-formation n'est pas anodin, loin de là. En effet, ce type de recherche allie « recherche de terrain à visée académique, réflexion sur la pratique, innovation pédagogique et formation diplômée [...] » (Paillé, 1994, p. 215). Certains chercheurs proposent toutefois l'idée que la formation ne soit pas nécessairement une formation diplômée, mais une formation continue (Marcel, 1999; Charlier, 2005; Lafortune, 2006). Le réinvestissement des apports de la formation est tributaire du désir du participant de changer ses propres pratiques : le chercheur n'y est pas associé (Marcel, 1999). Marcel (1999) suggère qu'un minimum de deux chercheurs, ou cochercheurs, travaillent de concert dans le projet, chacun répondant à une fonction précise qui peut être interchangeable selon les rencontres de travail, soit la direction de la recherche et la conduite du groupe de formés et le rôle de personne-ressource responsable de l'évaluation et de la régulation du fonctionnement du groupe. Ces deux rôles sont complémentaires, celui de personne-ressource exerçant une vigilance qui permet au chercheur principal de se concentrer sur sa posture scientifique. De plus, la formation proprement dite se doit de suivre des étapes bien précises et d'emprunter les méthodologies de la recherche en cours dans son déroulement afin d'être rigoureuse et de répondre aux besoins des formés. La partie formation devient, pour les participants, une formation à la recherche et les engage ainsi dans un processus de réflexion sur leur pratique qui demeurera ancré dans leurs schèmes pédagogiques (Paillé, 1994).

Rigueur méthodologique de la recherche-action-formation

Un reproche fait à l'égard de la recherche-action par certains tenants du positivisme et, par le fait même, de la recherche-action-formation, serait son supposé manque de rigueur méthodologique. Toutefois, plusieurs chercheurs, dont ceux cités dans notre article, ont démontré en quoi les outils de collecte de données de la recherche-action-formation pouvaient être rigoureux par leur complexité et leur quantité. N'oublions pas en effet que la recherche-action-formation fait état de pratiques en changement; documenter celles-ci demande nécessairement au chercheur de préparer un désign méthodologique souple, mais rigoureux, afin de pouvoir garder toutes les traces desdits changements, par exemple des comptes rendus *in extenso*, des comptes rendus de recherche, un journal de bord des participants et du chercheur, des entrevues semi-dirigées, des entretiens de groupe, des questionnaires d'enquête, des grilles d'observation participante ou non, etc. Ces outils permettent deux formes de triangulation nécessaires afin de garantir la rigueur de la recherche, soit la triangulation des méthodes - questionnaires, journaux de bord, entrevues, observation non participante, etc. - et la triangulation indéfinie - par la présentation de différents niveaux d'analyse en cours de recherche afin que les participants en fassent l'appréciation, par exemple leur validation des comptes rendus *in extenso* et du contenu des entrevues semi-dirigées (Dolbec et Clément, 2000; Prud'homme et Guay, 2011). Dans le même ordre d'idées, Paillé (1994) précise trois critères à respecter dans une

recherche-action-formation : 1) méthodologie pour l'éducation : ce en quoi la recherche-action a fait ses preuves depuis deux décennies; 2) méthodologie pour l'innovation, soit permettre et réguler l'innovation pédagogique; 3) méthodologie pour la science, c'est-à-dire pour permettre l'avancement des connaissances.

Objectifs

Afin de tenir compte des préoccupations pédagogiques du directeur des trois écoles ciblées de répondre aux besoins des enseignants et de les amener à renouveler leurs pratiques en littératie tel qu'expliqué dans la problématique, la recherche-action-formation s'est avérée le meilleur choix. En effet, « Dans le cadre de la mise en œuvre d'un changement en éducation, nous ne pouvons concevoir un projet de recherche sans lui allier une formation associant théorie et pratique surtout dans le cas où le milieu scolaire est grandement associé à la démarche de recherche » (Lafortune, 2006, p. 193). Notre désign méthodologique, présenté en section 3, nous a permis d'atteindre nos objectifs, soit deux objectifs de formation et un objectif spécifique de recherche. Les objectifs de formation étaient les suivants : mettre en place une activité de formation en littératie (lecture et oral) sous forme de séminaire avec des enseignantes du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et des orthopédagogues, et les accompagner dans la conception et l'expérimentation de SAÉ en littératie. L'objectif spécifique de recherche était d'étudier l'impact de ce séminaire sur l'appropriation du concept de littératie et sur le renouvellement de leurs pratiques.

Désign méthodologique

Dans cette section, nous présentons les trois volets de notre désign méthodologique : recherche, action et formation. Nous poursuivons avec les avantages et les limites de la recherche-action-formation.

Nous rappelons que notre recherche-action-formation a été subventionnée par le *Programme de formation continue du personnel scolaire* du MÉLS de 2010 à 2012. Notre désign méthodologique allie la recherche au regard du renouvellement des pratiques des enseignantes en littératie volets lecture (an 1) et oral (an 2), l'action dans la conception et l'expérimentation de SAÉ inédites en lecture et en oral intégrant la littératie et la formation à la littératie, concept nouveau pour les participantes, et à la SAÉ, outil de planification pédagogique méconnu des enseignantes. Nous rappelons aussi que notre équipe de recherche-action-formation est constituée de la professeure-chercheuse et d'un cochercheur principal, le directeur des trois écoles, et d'autres cochercheuses travaillant à la CSRDN : l'orthopédagogue d'une des écoles ciblées et trois conseillères pédagogiques. Ces six personnes constituaient l'équipe conceptrice et étaient présentes à chaque étape de la recherche-action-formation. À ces cochercheurs se sont ajoutés trois professeurs-chercheurs qui sont intervenus de manière ponctuelle dans les séminaires de formation en donnant chacun une conférence sur un sujet particulier.

Nos activités de formation se déroulaient sous la forme de séminaires de deux jours chacun, ce qui constitue un procédé pédagogique qui s'adresse à un groupe restreint et dont le but est l'exploration collective d'un objet d'étude (Legendre, 2005), ici la littératie pour les volets lecture et oral, et au cours duquel les participants étudient et débattent ensemble du contenu préalablement défini. Une large part d'initiative leur est laissée puisque les échanges entre les participants occupent de 70 à 75 % du séminaire et jouent un rôle-clé. En effet, l'exploration du sujet se fait par leur intermédiaire. Entre chacun des séminaires, les enseignantes avaient une journée de libération pour travailler à l'élaboration de leur SAÉ. Notre désign méthodologique s'appuie sur celui d'une recherche antérieure dans laquelle un programme de formation a mobilisé 18 enseignants néobrunswickois de français du secondaire (Lafontaine, Dezutter et Thomas, 2010). À des moments-clés de la recherche, nous avons recueilli des données afin de documenter le renouvellement des pratiques des enseignantes. Le tableau 1 présente une vue d'ensemble de notre recherche-action-formation, qui sera expliquée dans les sections suivantes.

Tableau 1 : Vue d'ensemble de la recherche-action-formation

An 1 2010-2011 volet LECTURE				
Juin	Sept.	Oct.	Nov.	Déc.
<i>Rencontre préparatoire équipe conceptrice</i> <i>Rencontre enseignantes pour cerner besoins et perceptions lecture-littérature-SAE</i>	<i>Rencontre préparatoire équipe</i> <u>Séminaire 1 incluant travail d'équipe SAE phase de préparation</u> <i>Questionnaire 1-lecture</i>	<u>Libération 1</u> <i>Rencontre préparatoire équipe conceptrice</i>	<u>Séminaire 2 incluant travail d'équipe SAE phase de réalisation</u> <i>Entretien de groupe 1</i>	<u>Libération 2</u> <i>Rencontre préparatoire équipe conceptrice</i>
An 2 2011-2012 volet ORAL				
<i>Rencontre préparatoire équipe conceptrice</i>	<u>Séminaire 5 incluant travail d'équipe SAE phase de préparation</u> <i>Questionnaire 1-oral</i>	<u>Libération 5</u> <u>Diffusion : communication (directions d'écoles CSRDN)</u>	<u>Séminaire 6 incluant travail d'équipe SAE phase de réalisation</u> <i>Entretien de groupe 3</i>	<u>Libération 6</u> <u>Diffusion : communication (AQEP)</u>

An 1 2010-2011 volet LECTURE (suite)				
Janvier	Février	Mars	Avril	Mai, juin, juillet
<u>Séminaire 3 incluant travail d'équipe SAE phase d'intégration</u>	<u>Libérations 3-4</u>	<u>Expérimentation en classe des SAE</u> <i>Rencontre préparatoire équipe conceptrice</i>	<u>Séminaire 4</u> <i>Questionnaire 2- lecture</i> <i>Entretien de groupe 2</i> <i>Entrevues 1</i>	<i>Rencontre de bilan équipe conceptrice</i> <u>Diffusion : articles et communications (ACFAS et Conférence européenne sur la lecture)</u>
An 2 2011-2012 volet ORAL (suite)				
<u>Séminaire 7 incluant travail d'équipe SAE phase d'intégration</u>	<u>Libérations 7-8</u>	<u>Expérimentation SAE</u>	<u>Expérimentation SAE</u>	<u>Séminaire 8</u> <i>Questionnaire2-oral</i> <i>Entretien de groupe 4</i> <i>Entrevues 2</i> <i>Rencontre de bilan</i> <i>Rencontre enseignantes pour cerner besoins et perceptions oral-littérature-SAE</i> <u>Diffusion : articles, colloques, etc.</u>

Légende : *caractères italique* = recherche; caractères soulignés = action; caractères réguliers = formation

Recherche-action-formation : volet recherche

L'objectif spécifique de recherche était d'étudier l'impact de ce séminaire sur l'appropriation du concept de littérature et sur le renouvellement des pratiques. Nous nous intéressons aux perceptions des enseignantes au regard de la littérature et de leur évolution au fil du projet ainsi qu'au renouvellement de leurs pratiques à la suite de la conception et de l'expérimentation de leur SAE.

Dès l'obtention de la subvention en avril 2010, nous avons tenu une première rencontre avec notre équipe conceptrice afin de partager notre vision de cette recherche-action-formation, de définir les

rôles de chacun, d'attribuer les tâches à chacun et de préparer la première rencontre avec les enseignantes. Nous nommons cette réunion « rencontre de départ » qui se situe avant l'action. Le directeur nous a également donné le portrait des participantes : deux enseignantes du préscolaire, neuf du 1^{er} cycle du primaire (deux en adaptation scolaire, trois en classe langage et quatre au régulier; six au 1^{er} cycle et trois au 2^e cycle) et les deux orthopédagogues-école. Notons que toutes les enseignantes du 1^{er} cycle des trois écoles ciblées étaient impliquées dans le projet ainsi que le directeur adjoint d'une des écoles ciblées⁸.

Par la suite, en juin 2010, l'équipe conceptrice a rencontré les enseignantes afin de leur expliquer le projet et de recueillir leurs besoins en lecture et leurs premières perceptions de la littératie. Nous avons posé cinq questions aux enseignantes en lien avec les objectifs du projet qui étaient affichés sur cinq grandes feuilles. En équipes de quatre personnes, les enseignantes échangeaient et circulaient pour répondre à chacune des questions et ainsi créer un graffiti collectif de leurs représentations et de leurs besoins. L'encadré 1 présente les questions posées.

Encadré 1 : Questions préparatoires au séminaire 1

1. Comment définiriez-vous vos pratiques en littératie?

Ce que je fais...

Ce dont j'ai besoin...

2. Quels obstacles potentiels voyez-vous au développement de la littératie dans votre milieu?

Ce que je sais...

Ce dont j'ai besoin...

3. Comment pourrait-on possiblement exploiter la littératie chez les élèves?

Ce que je sais...

Ce dont j'ai besoin...

4. Quel pourrait être l'apport positif des parents dans le développement la compétence à lire de vos élèves?

Ce que je sais...

Ce dont j'ai besoin...

5. Qu'évoque pour vous le concept de situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)? Quelle représentation vous en faites-vous?

Ce que je sais...

Ce dont j'ai besoin...

8. Raymond Rochette est le directeur adjoint de l'école Saint-Joseph.

Nous avons fait une synthèse des réponses afin de nous rencontrer de nouveau pour préparer le premier séminaire. Ces réponses nous ont été fort utiles afin de cibler ce qu'elles savaient, ce dont elles avaient besoin sur le plan de la formation continue et leurs premières perceptions de la littératie volet lecture ainsi que de l'outil de planification pédagogique, qu'est la SAÉ, utilisé dans le projet.

Tel que décrit dans le tableau 1, nous avons fait une rencontre de préparation en équipe conceptrice avant chacun des séminaires. Chaque rencontre suivait un ordre du jour selon un canevas proposé par Paillé (1994) permettant de répondre aux trois finalités de la recherche-action-formation : un point *recherche* pour préparer ou revenir sur la collecte des données, un point *action* pour prévoir le travail d'équipe des enseignantes de la conception de leur SAÉ, préparer et discuter de l'expérimentation, et un point *formation* pour organiser ladite formation, son contenu, les ajustements à y faire et la gestion du budget. Un point *divers* était également prévu. Notre professionnelle de recherche assistait à chaque rencontre afin de rédiger un compte rendu qui consignait des traces de notre projet, données documentaires d'une importance capitale sur les plans méthodologique et organisationnel (Paillé, 1994; Prud'homme et coll., 2011). L'encadré 2 donne un exemple d'ordre du jour des rencontres préparatoires de l'équipe conceptrice.

Encadré 2 : Exemple d'ordre du jour d'une rencontre préparatoire

Rencontre préparatoire du 13 octobre 2010

*Point **formation***

1. Retour sur le séminaire 2 : réactions, suivi, commentaires des enseignantes
2. Séminaire 3 : contenu et organisation
3. Organisation du séminaire 4 : conférencier proposé XXXX, préparation, matériel, demandes aux enseignantes, etc.
4. Achat de matériel didactique : suivi

*Point **action***

5. Séminaire 3 : retour sur les SAÉ, travail sur la phase d'intégration et présentation des centres de littératie, tâche de libération 3-4

*Point **recherche***

6. Retour sur le compte-rendu de la rencontre du XXXX
7. Validation des SAÉ : rôles de chacun, échéancier
8. Collecte des données : transcription des questionnaires 1 et des entretiens de groupe 1
9. Analyse des données : analyse de contenu avec le logiciel *N'Vivo*
10. Suivi symposium Belgique et congrès AQEP décembre

Divers

Consignation des données dans Dropbox

Prochaine rencontre

Tout au long de la recherche, comme l'indique le tableau 1, nous avons recueilli des données sur l'appropriation du concept de littératie et de l'outil pédagogique qu'est la SAÉ ainsi que sur le renouvellement des pratiques des enseignantes à l'aide de divers instruments de collecte de données que voici expliqués et illustrés :

- questionnaire écrit sur les perceptions de la littératie volets lecture (septembre 2010) et oral (septembre 2011). Répondu deux fois à des moments clés de la recherche, ce questionnaire nous a permis de voir l'évolution des enseignantes quant à leur pensée théorique et à leurs pratiques pédagogiques et de les comparer (voir tableau 2);

Tableau 2 : Questionnaires écrits sur les perceptions des enseignantes

Volet LECTURE septembre 2010	Volet ORAL septembre 2011
<ul style="list-style-type: none"> • Selon vous, qu'est-ce que la littératie? • Selon vous, comment la lecture est-elle intégrée au concept de littératie? • Selon vous, comment peut-on travailler la littératie volet lecture en classe? • Selon vous, qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)? 	<ul style="list-style-type: none"> • Selon vous, qu'est-ce que la littératie? • Selon vous, comment l'oral est-il intégré au concept de littératie? • Selon vous, comment peut-on travailler la littératie volet oral en classe? • Selon vous, qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en oral?

- entretiens de groupe filmés et réalisés aux rencontres 2, 4, 6 et 8. Ceux-ci nous ont permis a) de vérifier la compréhension par les participants du concept de littératie volets lecture et oral et de l'outil pédagogique qu'est la SAÉ; b) de recueillir de nouvelles informations à propos des implications pédagogiques du travail par SAÉ en littératie au départ de l'observation critique d'exemples de pratiques enregistrées au cours des périodes d'expérimentation (voir tableau 3). Chaque participante s'était vu attribuer un numéro afin de garantir son anonymat;

Tableau 3 : Canevas entretien de groupe

Volet LECTURE avril 2011	Volet ORAL mai 2012
<ol style="list-style-type: none"> 1. Depuis le séminaire 1, quelle est votre conception du concept de littératie? 2. Depuis le séminaire 1, pouvez-vous expliquer comment la lecture peut être intégrée au concept de littératie? 3. Depuis le séminaire 1, avez-vous des pistes pour travailler la littératie volet lecture en classe? Lesquelles? 4. Depuis le séminaire 1, quelle est votre conception du concept de situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)? 5. Le fonctionnement et le contenu du séminaire vous amènent-ils à mieux comprendre les concepts de littératie et de SAÉ? Comment? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Depuis le séminaire 5 (début du volet oral), quelle est votre conception de la littératie? 2. Depuis le séminaire 5, pouvez-vous expliquer comment l'oral peut être intégré au concept de littératie? 3. Depuis le séminaire 5, avez-vous des pistes pour travailler la littératie volet oral en classe? Lesquelles? 4. Depuis le séminaire 5, quelle est votre conception du concept de situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) volet oral? 5. Avez-vous modifié vos pratiques d'enseignement en lecture et en oral depuis le séminaire 1? Comment?

- journaux de bord individuel et d'équipe de la SAÉ qui ont permis de garder des traces de l'expérimentation de la SAÉ. Le journal de bord individuel servait à garder les observations à chaud de chacune des enseignantes pendant l'expérimentation (voir encadré 3). Le journal de bord d'équipe était rempli au dernier séminaire de chaque année (séminaires 4 et 8) afin que les enseignantes de chacune des équipes mettent en commun leurs observations et se mettent à distance par rapport à l'expérimentation pour ainsi pouvoir mieux réfléchir au renouvellement de leurs pratiques et en discuter en entrevue semi-dirigée individuelle (voir encadré 4);

Encadré 3 : Journal de bord individuel

Phase :	☐ Préparation ☐ Réalisation ☐ Intégration
Titre de l'activité :	
Réactions des élèves face à la tâche et au fonctionnement (affectives, cognitives, relationnelles, comportementales) Bons coups, difficultés, à refaire, autres	
<div style="border: 1px solid black; height: 300px; width: 100%;"></div>	
*** À répéter pour chaque activité et pour chacune des phases de la SAE.	

Encadré 4 : Journal de bord d'équipe

Phase de préparation : la mise en situation Quoi? Pourquoi? Quand?
<p>Le rappel des connaissances antérieures (déclaratives, conditionnelles, procédurales)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activer les connaissances antérieures des élèves en lien avec la thématique de la SAÉ et leur intention de lecture.
<p>À la lumière de mes consignations en lien avec la phase de préparation, je fais une synthèse de mes observations :</p>
<p>Ce que j'ai appris sur ma pratique professionnelle ou mon milieu</p>
<p>Ce que je ferais différemment la prochaine fois, s'il y a lieu</p>
Phase de réalisation : l'expérience d'apprentissage Comment? Le déroulement
<p>À la lumière de mes consignations en lien avec la phase de réalisation, je fais une synthèse de mes observations :</p>
<p>Ce que j'ai appris sur ma pratique professionnelle ou mon milieu</p>
<p>Ce que je ferais différemment la prochaine fois, s'il y a lieu</p>
Phase d'intégration : le transfert Quand? Le déroulement
<p>À la lumière de mes consignations en lien avec la phase d'intégration, je fais une synthèse de mes observations :</p>
<p>Ce que j'ai appris sur ma pratique professionnelle ou mon milieu</p>
<p>Ce que je ferais différemment la prochaine fois, s'il y a lieu</p>

- entrevue semi-dirigée individuelle enregistrée et réalisée aux rencontres 4 et 8, donc à la fin de chaque année du projet, afin de comprendre l'impact du dispositif de formation sur l'appropriation du concept de littératie et de la SAÉ ainsi que sur le renouvellement de leurs pratiques pédagogiques (voir canevas tableau 4). Chaque participante avait le même numéro que lors de l'entretien de groupe afin de garantir son anonymat.

Tableau 4 : Canevas des entrevues semi-dirigées

Entrevue 1 volet LECTURE Avril 2011	Entrevue 2 volet ORAL Mai 2012
Bloc 1 : Appropriation du concept de littératie volet LECTURE 1. Quelle est votre conception de la littératie volet lecture? 2. Vous sentez-vous à l'aise maintenant avec ce concept? Expliquez. 3. Comment le séminaire de formation vous a-t-il permis de mieux comprendre le concept de littératie?	Bloc 1 : Appropriation du concept de littératie volet ORAL 1. Quelle est votre conception de la littératie volet oral? 2. Vous sentez-vous à l'aise maintenant avec ce concept? Expliquez. 3. Comment le séminaire de formation vous a-t-il permis de mieux comprendre le concept de littératie?
Bloc 2 : Appropriation du concept de la SAÉ 1. Quelle est votre conception de la SAÉ? 2. Pouvez-vous nous parler des effets généraux que la SAÉ en lecture a sur l'enseignement et l'apprentissage du français? 3. Pouvez-vous nous parler des effets que l'outil pédagogique de la SAÉ a eus sur votre façon d'enseigner? 4. Vous sentez-vous à l'aise maintenant avec cet outil? 5. Comment le séminaire de formation vous a-t-il permis de mieux comprendre cet outil?	Bloc 2 : Appropriation du concept de la SAÉ 1. Quelle est votre conception de la SAÉ en oral? 2. Pouvez-vous nous parler des effets généraux que la SAÉ en oral a sur l'enseignement et l'apprentissage du français? 3. Pouvez-vous nous parler des effets que l'outil pédagogique de la SAÉ a eus sur votre façon d'enseigner? 4. Vous sentez-vous à l'aise maintenant avec cet outil? 5. Comment le séminaire de formation vous a-t-il permis de mieux comprendre cet outil?
Bloc 3 : Renouvellement des pratiques enseignantes en littératie volet LECTURE 1. Quelle sont les particularités de vos élèves en littératie volet lecture? 2. Avez-vous observé des changements chez vos élèves depuis la mise en pratique de votre SAÉ en littératie volet lecture? Lesquels? 3. Qu'avez-vous changé dans vos pratiques enseignantes depuis votre participation au séminaire? 4. Ces changements sont-ils positifs ou négatifs? Expliquez. 5. Comment intégrez-vous maintenant la littératie volet lecture à vos pratiques quotidiennes en classe?	Bloc 3 : Renouvellement des pratiques enseignantes en littératie volet ORAL 1. Est-ce que le séminaire volet oral vous a donné des pistes d'enseignement de l'oral? Lesquelles? Les avez-vous mises en pratique en classe? Comment? 2. Quelles sont les particularités de vos élèves en littératie volet oral? 3. Avez-vous observé des changements chez vos élèves depuis la mise en pratique de votre SAÉ en littératie volet oral? Lesquels? 4. Qu'avez-vous changé dans vos pratiques enseignantes depuis votre participation au séminaire? 5. Ces changements sont-ils positifs ou négatifs? Expliquez. 6. Comment intégrez-vous maintenant la littératie volet oral à vos pratiques quotidiennes en classe? 7. Que ferez-vous l'an prochain dans vos classes en littératie lecture et en littératie oral? 8. Avez-vous quelque chose à ajouter?

À chacune des années de la recherche, les données ont été analysées⁹ à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitative *N'Vivo* à partir de catégories déterminées par notre cadre conceptuel en littératie, en lecture et par notre outil pédagogique de la SAÉ. Lors du dernier séminaire de chaque année, nous avons fait un retour sur l'ensemble de la démarche avec les enseignantes et en équipe conceptrice.

9. Nous remercions Jessica Jordan et Julie Duchesne, assistantes de recherche, pour leur travail d'analyse des données.

Recherche-action-formation : volet action

Ce volet *action* concerne spécifiquement la conception des SAÉ par les enseignantes, leur accompagnement à l'intérieur et à l'extérieur du séminaire par l'équipe conceptrice pendant cette élaboration, ainsi que son expérimentation en classe qui les a amenées à changer leurs pratiques. Pour travailler notre objectif de formation 2, à savoir accompagner les enseignantes dans la conception et l'expérimentation de SAÉ en littératie, les modalités de travail étaient les suivantes. Les enseignantes ont d'abord formé des équipes interécoles de trois ou quatre membres. Tel que montré dans le tableau 1, chaque séminaire comprenait une partie de travail d'équipe pour chacune des phases de la SAÉ. Les trois conseillères pédagogiques faisant partie de l'équipe conceptrice ont joué un rôle-clé dans cette partie des séminaires, car elles ont pu répondre à diverses questions des enseignantes pendant leur travail en séminaire. Entre chaque séminaire, les enseignantes étaient libérées une journée pour continuer à élaborer leur SAÉ. Au séminaire suivant, nous animions une discussion sur l'état d'avancement des SAÉ, répondions aux questions des enseignantes, etc., afin de leur assurer un accompagnement durant le séminaire. À chacune des étapes de la construction de la SAÉ (phase de préparation : septembre; phase de réalisation : octobre; phase d'intégration : janvier), les enseignantes nous remettaient leur travail que nous validions d'un point de vue théorique. Pour ce faire, nous avons utilisé la fonction commentaires du logiciel Word. Par la suite, la chercheuse principale rencontrait les équipes dans leur école afin de les leur expliquer. Ces rencontres avec les enseignantes dans leur école ont été extrêmement appréciées des participantes, car elles favorisaient un échange direct avec l'équipe conceptrice, ce qui permettait de clarifier les questions théoriques et de créer un conflit sociocognitif nécessaire au changement des pratiques (Lafortune, 2006). Selon Prud'homme et coll. (2011, p. 183), dans une recherche-action-formation, les participants ont grandement besoin de ce soutien individuel du chercheur ou de son équipe pour « [...] accroître une activité réflexive qui permet de comprendre le sens de l'expérience de formation qu'elles vivent. » Les enseignantes profitaient ainsi d'une mise à distance essentielle afin de modifier ensuite leur SAÉ (Lafortune, 2006). Elles les ont finalement expérimentées en mars 2011 (SAÉ lecture) et en avril 2012 (SAÉ oral) en documentant leur démarche dans le journal de bord individuel. Au dernier séminaire de chaque année, chaque équipe enseignante a mis en commun ses observations et a complété le journal de bord d'équipe tel qu'expliqué à la section précédente.

Un autre élément très important du volet action se rapporte aux retombées directes du projet sur les enseignantes et leurs élèves, ce que nous avons fortement encouragé tout au long de la recherche. La création d'un matériel didactique inédit, les SAÉ en lecture et en oral intégrant la littératie (à notre connaissance, ce type de SAÉ n'existe pas), a lancé les enseignantes dans l'action; elles ont expérimenté les SAÉ et ont commenté leur impact sur leurs pratiques et sur leur appropriation du concept de littératie. Deux enseignantes ont également donné une communication avec la chercheuse principale et une conseillère pédagogique au congrès de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignantes du primaire (AQEP); cinq enseignantes et une autre conseillère pédagogique ont publié avec nous leur SAÉ dans des revues professionnelles; trois autres enseignantes et deux

conseillères pédagogiques ont travaillé avec la chercheuse principale à l'élaboration d'un feuillet d'information sur la littératie familiale à l'intention des parents de milieux défavorisés. Le volet *action* est également très important pour les membres de l'équipe conceptrice : les résultats du projet ont été présentés dans un congrès international et au congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS).

Recherche-action-formation : volet formation

Le volet *formation* permet le développement des personnes qui vivent la situation pédagogique et favorise une réflexion intensive à sa pratique et à ce qui y pose problème (Paillé, 1994; Dolbec et Clément, 2000; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Prud'homme et Guay, 2011).

La formation a été le moment fort de notre projet, car elle nourrissait les enseignantes afin de concevoir leur SAÉ intégrant des moyens concrets en littératie. Il y avait toujours un va-et-vient entre la recherche – nous recueillions des données sur les perceptions et les pratiques des enseignantes – l'action – les participantes travaillaient en équipe pendant les séminaires avec notre soutien – et la formation concentrée sur la littératie volets lecture (an 1) et oral (an 2). Nos séminaires de formation étaient organisés ainsi : présentation théorique d'un concept ou conférence sur le concept, suivie d'une objectivation en grand groupe, activités de transfert des connaissances (modelage, pratique guidée, exercices, partage de matériel, etc.) suivies d'une objectivation en grand groupe, travail d'équipe pour la conception de la SAÉ avec accompagnement intégré. Les séminaires volet lecture ont abordé les concepts et notions suivantes : littératie volet lecture, fondements en lecture, acquisition chez les élèves de la conscience phonologique et phonémique, enseignement systématique et explicite de la lecture et des stratégies de lecture (décodage et entrée graphophonétique), développement du modèle à trois niveaux d'intervention et de l'interrelation entre chaque niveau (Haager, Klingner et Vaughn, 2007), développement du modèle d'intervention orthopédagogique et du pistage des progressions en lecture, outil de planification pédagogique SAÉ : contenu et gabarit à utiliser. Le contenu du séminaire volet oral a traité de la conscience phonologique, de l'enseignement explicite des stratégies de prise de parole et d'écoute, de l'oral pragmatique (Maurer, 2001; Dumais, 2011), démarche d'enseignement explicite de la production orale de Lafontaine (2011; Lafontaine et Préfontaine, 2007), du projet d'écoute et d'activités de compréhension orale. Une proportion de 70 à 75 % du temps était consacrée aux échanges de diverses manières : objectivation suivant les présentations théoriques, discussions de groupe, partage d'expérience, travail d'équipe. Les tableaux 5 et 6 donnent un exemple de contenu d'un séminaire en lecture et d'un séminaire en oral.

Tableau 5 : Exemple de contenu du séminaire en littérature, volet LECTURE

JOUR 1 12 avril 2011	JOUR 2 14 avril 2011
De 8 h 30 à 11 h 30	De 8 h 30 à 11 h
Retour en grand groupe sur l'expérimentation des SAÉ : points forts, points à améliorer, anecdotes, etc. Visionnage d'extraits Partage coopératif Entretien de groupe 2 Travail d'équipe : mise en commun par équipe des expérimentations, journal de bord et version finale de la SAÉ Entrevues semi-dirigées pendant le travail d'équipe	Suite du travail d'équipe, évaluation du séminaire et des entrevues semi-dirigées Visionnage de quelques extraits de SAÉ Objectivation de l'année de la part de l'équipe, participation aux congrès, diffusion SAÉ écrites et vidéo, présentation an 2, collecte des besoins en oral
Dîner : de 11 h 30 à 13 h	Dîner : de 11 h à 12 h 30
De 13 h à 15 h 30	De 12 h 30 à 15 h
<ul style="list-style-type: none"> Travail d'équipe : mise en commun par équipe des expérimentations, journal de bord et version finale de la SAÉ Entrevues semi-dirigées pendant le travail d'équipe 	Conférence de XXXX sur le logiciel Destination Littératie Retour sur la conférence, évaluation du séminaire, mot de clôture
	De 15 h 30 à 16 h 30
	Rencontre de diffusion congrès enseignantes intéressées

Tableau 6 : Exemple de contenu du séminaire en littérature, volet ORAL

JOUR 1 21 septembre 2011	JOUR 2 29 septembre 2011
De 8 h 30 à 11 h 30	De 8 h 30 à 11 h 30
Accueil et anecdotes estivales en littérature Retour sur le projet et les résultats de l'an 1 Questionnaire sur les perceptions de la littérature volet oral Retour sur le graffiti collectif	Retour sur le « devoir » : thématiques et moyens concrets en littérature Conférence de XXXX sur la conscience phonologique
Pause vers 10 h	
Diaporama : la littérature volet oral et l'enseignement de l'oral, échanges	
Dîner de groupe 11 h 30 à 13 h	Dîner 11 h 30 à 13 h
De 13 h à 15 h 30	De 13 h à 15 h 30
Suite du diaporama : la littérature volet oral et l'enseignement de l'oral, échange Équipes de travail : remue-méninges thématique, moyens concrets en littérature, phase de préparation Présentation de références (bibliographie) « Devoir » pour le 29 septembre Visite à la didacthèque : matériel en oral	Retour sur la conférence Retour sur le gabarit de la SAÉ volet oral Travail d'équipe : phase de préparation Tâche de libération pour le 17 octobre

Pendant les séminaires, de nouveaux besoins de formation étaient identifiés par les enseignantes. Une conseillère pédagogique était responsable de les prendre en note afin que l'équipe conceptrice puisse y répondre au séminaire suivant. Par exemple, lors d'un séminaire sur l'oral, les enseignantes ont manifesté le besoin d'être outillées face à des difficultés bien particulières de leurs élèves en oral : faire parler les élèves silencieux, intervenir quand un enfant commet des fautes à l'oral, conserver des traces de l'oral. Forte de ces demandes, la chercheuse principale a pu y répondre au séminaire

suivant en présentant des pistes théoriques et pratiques aux enseignantes. Après chacun des séminaires, l'équipe conceptrice faisait un retour afin de faire le point sur les faits saillants du séminaire, les points à améliorer et les pistes de réflexion pour la prochaine rencontre de préparation.

En somme, la formation donnée à chacun des séminaires était tout de suite réinvestie dans l'élaboration de la SAÉ et était remise sur la table lors de la validation des commentaires sur chaque étape de la SAÉ que la chercheuse donnait à chacune des équipes. Le tableau présente un résumé des huit SAÉ élaborées par les enseignantes.

Tableau 7 : Description des SAÉ

SAÉ volet LECTURE 2010-2011			
SAÉ préscolaire régulier (2 enseignantes)	SAÉ 1 ^{er} cycle régulier et adaptation scolaire (3 enseignantes)	SAÉ 2 ^e cycle régulier et adaptation scolaire (3 enseignantes)	SAÉ 1 ^{er} et 2 ^e cycles classe langage (3 enseignantes orthopédagogues)
Thème: la famille Titre: <i>Boucle d'or et les trois ours</i> <u>Moyens concrets en lien avec la littératie:</u> Discussions autour des activités familiales des élèves; La grandeur des vêtements : petits, moyens ou grands; Vocabulaire lié à la famille; Livret de sa famille présenté aux parents et à la classe.	Thème: la publicité Titre: <i>La publicité, je ne me ferai pas attraper!</i> <u>Moyens concrets en lien avec la littératie:</u> Techniques de vente; Publicité télévisuelle et écrite; Cadeau d'anniversaire.	Thème: la poste Titre: <i>Voyage d'une lettre</i> <u>Moyens concrets en lien avec la littératie:</u> Conventions d'adressage de différents courriers; Parcours du courrier du destinataire au destinataire; Familiarisation avec le milieu de la poste.	Thème: l'hiver Titre: <i>Les plaisirs d'hiver</i> <u>Moyens concrets en lien avec la littératie:</u> Les conditions météorologiques; Les activités d'hiver (faire un bonhomme de neige); Les vêtements et les accessoires d'hiver; Les circulaires, les revues, les catalogues.

SAÉ volet ORAL 2010-2011		
SAÉ préscolaire régulier, 1 ^{er} cycle régulier et 1 ^{er} cycle adaptation scolaire (4 enseignantes)	SAÉ 1 ^{er} cycle régulier et adaptation scolaire (3 enseignantes)	SAÉ 1 ^{er} et 2 ^e cycles classe langage (3 enseignantes orthopédagogues)
Thème: les métiers Titre: <i>Quand je serai grand, je serai...</i> <u>Moyens concrets en lien avec la littératie:</u> Présentation orale de différents métiers par l'entremise de certains invités et de lectures animées sur la thématique. Visite du Musée des enfants qui permet de faire vivre plusieurs métiers aux enfants. Organisation d'une foire aux métiers dans laquelle les élèves présenteront oralement le métier de leur choix. Présentation orale du cahier du métier des enfants de la classe à la maison.	Thème: la lecture à voix haute à d'autres personnes Titre: <i>Raconte-moi une histoire à haute voix et je t'en raconterai une à mon tour</i> <u>Moyens concrets en lien avec la littératie:</u> Visite de quelqu'un en classe (grands-parents, bibliothécaire, parents) qui vient lire à voix haute une histoire collective aux élèves de la classe. Lecture collective animée enregistrée sur disque compact, en mettant en pratique les techniques apprises (stratégies de lecture à voix haute) (offert aux parents).	SAÉ 1er et 2e cycles classe langage (3 enseignantes orthopédagogues) Thème: les peurs Titre: <i>J'ai peur un peu, beaucoup, des fois...</i> <u>Moyens concrets en lien avec la littératie:</u> Écoute de chansons sur les peurs Visionnement de films pouvant susciter des peurs chez l'enfant Visite de la bibliothèque pour emprunter différents livres sur les peurs. Causerie sur le thème de la peur Sondage oral sur les peurs dans les classes de 1 ^{er} cycle

Avantages et limites de la recherche-action-formation

Les avantages de la recherche-action-formation nous semblent plus nombreux que ses inconvénients. Ce type de recherche permet de mettre réellement en pratique une formation donnée sur une période de temps assez longue, en ce sens que les participants ont le temps de recevoir l'information, de la comprendre, de la mettre en pratique dans leur classe et de revenir en séminaire discuter de leurs bons coups et de leurs difficultés, mais également de leur compréhension ou de leur incompréhension du concept à l'étude. Le fait de travailler avec des enseignantes sur un concept et de l'approfondir sur deux années de recherche a un effet certain sur le changement de leurs pratiques, ici en littérature volets lecture et oral, comme le précisent Paillé (1994), Marcel (1999), Charlier (2005), Lafortune (2006) ainsi que Prud'homme et coll. (2011). Également, concevoir une formation en équipe interdisciplinaire université-milieu (directeur d'école, conseillères pédagogiques, orthopédagogue) est une grande force de notre projet. En effet, les forces de tous s'unissent autant dans la conception, dans l'animation, dans la préparation que dans la définition des concepts à l'étude. Chaque membre de l'équipe conceptrice, avec ses forces, était présent pour soutenir les enseignantes en tout temps. Elles se sont senties épaulées, guidées, encadrées, comme le propose Paillé (1994), et ont mené leur SAÉ à terme avec brio. De plus, la formule pédagogique choisie pour la formation, soit le séminaire, a été une formule gagnante, car elle a permis aux enseignantes de vivre des conflits cognitifs nécessaires aux changements de pratiques, d'échanger avec des collègues d'autres écoles, de partager des expériences, de répondre à leurs besoins pédagogiques et de formation continue tel qu'expliqué en problématique. Finalement, les nombreuses retombées de la recherche-action-formation sont un avantage indéniable pour les participantes : création d'un matériel didactique inédit –des SAÉ en lecture et en oral intégrant la littérature –, participation à des communications dans des congrès professionnels courus par les enseignantes, participation à la rédaction d'articles dans des revues professionnelles et formation continue ayant permis un changement des pratiques de lecture et d'oral des enseignantes.

Deux limites de ce type de recherche peuvent être identifiées : le degré d'adhésion des participants à une démarche longue qui les pousse à sortir de leur zone de confort, et l'engagement réel des participants dans un projet qui propose des objectifs parfois loin de ce qu'ils vivent ou souhaitent vivre. Par exemple, comme le soutient Lafortune (2006), offrir une formation théorique à des gens qui souhaitent plutôt recevoir du matériel utilisable de manière rapide dans leurs classes peut être un frein à l'engagement de certaines personnes. Un autre inconvénient peut aussi être de ne pas donner la formation dans le milieu, soit dans les écoles. Quoi qu'il en soit, comme le dit Paillé (1994), ces obstacles ne sont certes pas insurmontables puisque notre expérience est largement positive. Une autre limite reliée à notre projet de recherche est que les changements positifs observés chez les élèves par les enseignantes sont seulement basés sur leurs perceptions et appréciations ainsi que sur les coconstructions des chercheurs et des praticiennes.

Conclusion

Nous avons avant tout souhaité, dans notre article, mieux définir ce qu'est la recherche-action-formation en illustrant notre propre expérience. Nous avons également voulu illustrer la complexité d'un type de recherche démontrant une double tension entre la construction de l'explication scientifique et la construction du savoir (Paillé, 1994). Voilà pourquoi nous avons présenté nos outils méthodologiques : démontrer que la recherche-action-formation est rigoureuse, qu'elle suit un désign méthodologique à la fois souple et complexe, qu'elle permet de recueillir une quantité impressionnante de données sur les pratiques effectives des enseignantes et sur le renouvellement de leurs pratiques. Nous croyons avoir pu démontrer la pertinence sociale de ce type de recherche. La recherche-action-formation est développée « [...] en éducation et pour l'éducation », et montre bien que « [...] le chercheur est acteur, ici du développement organisationnel, là de l'intervention sociale, ailleurs de la formation » (Paillé, 1994, p. 226).

Références

- Brodeur, M., Dion, É., Laplante, L., Mercier, J., Desrochers, A. et Bournot-Trites, M. (2011). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux. *Vivre le primaire*, 23(1), 30-32.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(2), 259-272.
- Coghlan, V. et Thériault, J.-Y. (2002). *L'apprentissage du français en milieu minoritaire, une revue documentaire*. Ottawa : Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités en partenariat avec la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Dion, É., Brodeur, M., Gosselin, C., Campeau, M.-È. et Fuchs, D. (2010). Implementing Research-Based Instruction to Prevent Reading Problems among Low-Income Students: Is Earlier Better? *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(2), 87-96.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 199-224). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dumais, C. (2011). L'oral pragmatique : un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 42-44.
- Gauthier, A. (2010). *Proposition de composantes d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec en Outaouais.
- Grenier, S., Jones, S., Strucker, D. J., Murray, S. T., Gervais, G. et Brink, S. (2008). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. L'apprentissage de la littératie au Canada : Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture*. Ottawa : Statistique Canada Ressources humaines et Développement social Canada.
- Haager, D., Klingner, J. et Vaughn, S. (2007). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*. Baltimore, États-Unis : Paul H. Brookes Publishing.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales. Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal : Chenelière.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII(1), 47-66.
- Lafontaine, L., Dezutter, O. et Thomas, L. (2010). Constats d'enseignants du Nouveau-Brunswick francophone au sujet de la séquence didactique comme outil d'enseignement et d'apprentissage du français en milieu minoritaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 5(2). Repéré à <http://www.reefmm.org/documents/v5n2lafontaine.pdf>.

- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 187-202.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Maltais, C. (2007). Relation entre la littératie familiale en milieu francophone et l'incidence d'un programme de maternelle quatre ans à temps plein sur le développement du langage et de la lecture des enfants. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2(1), 6-18.
- Manço, A. A. et Vaes-Harou, A. (2009). Accueil scolaire des immigrés non francophones dans le cycle secondaire en Communauté française de Belgique : enseignements d'une recherche-formation. *Didactica, Lengua y Literatura*, 21, 227-253.
- Marcel, J.-F. (1999). La démarche de recherche-formation. Proposition pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. *Recherche et formation*, 32, 89-100.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*. Paris, France : Bertrand Lacoste.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Guide pour l'appel de projets Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, 3(19), 215-229.
- 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*, XXXIX(2), 165-188.
- Prud'homme, L. et Guay, M.-H. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd.) (p. 183-211). Montréal : ERPI.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*. London, Ontario : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Riente, R. (2010). Activités d'apprentissage, SAÉ et SÉ. Quelques précisions. *Québec français*, 158, 52-53.
- Veyrunes, P., Bertone, S. et Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2(2), 51-70.