



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET APPORTS À LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS QUÉBÉCOIS

DIRECTION : EMMANUELLE SOUCY ET CHRISTIAN DUMAIS

Volume 8, numéro 2

2021

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



D'UNE RECHERCHE-ACTION IMPLIQUANT DES ACTRICES DE CHANGEMENT EN MATIÈRE DE LITTÉRATIE À LA FORMATION INITIALE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : QUELQUES RETOMBÉES DU PROJET LIBER**

MARTIN LÉPINE, PROFESSEUR, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, CANADA¹
GENEVIEVE CARPENTIER, PROFESSEURE, UNIVERSITE DE MONTREAL, CANADA
MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE, PROFESSEURE, UNIVERSITE DE SHERBROOKE, CANADA
CONSTANCE LAVOIE, PROFESSEURE, UNIVERSITE DE SHERBROOKE, CANADA
JUDITH MARCIL-LEVERT, AUXILIAIRE DE RECHERCHE, UNIVERSITE DE SHERBROOKE, CANADA

Résumé

Dans le cadre d'une recherche-action impliquant une équipe interprofessionnelle d'actrices de changement en matière de littératie du Centre de services scolaire des Samares et de différentes universités québécoises (FRQSC, 2019-2022), nous accompagnons des enseignantes, des conseillères pédagogiques ainsi que des directrices d'école du préscolaire et du primaire afin de bonifier les pratiques d'évaluation et d'enseignement qui favorisent les interactions à l'oral dans des cercles de lecteurs d'œuvres littéraires. De manière intégrative, nous soutenons le développement des compétences en lecture, en écriture et en oral à partir de l'appréciation littéraire de lecteurs en formation au préscolaire et au primaire. Pour soutenir les actrices de changement en matière de littératie impliquées dans le projet nommé LIBER, nous organisons différentes formules de (co)développement (inter)professionnel qui, à partir de l'action didactique des professionnelles, nourrissent la recherche. Les retombées de cette itération entre action et recherche sont perceptibles dans les cours offerts dans des baccalauréats qui mènent au brevet d'enseignement. Dans cet article, nous présentons des résultats du projet LIBER et quelques-unes de ses retombées qui favorisent les interactions entre recherche et formation.

Mots-clés : Littératie; didactique du français; formation initiale; lecture; cercles de lecteurs.

¹ Adresse de contact : martin.lepine@usherbrooke.ca

**Pour citer cet article :

Lépine, M., Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Lavoie, C. et Marcil-Levert, J. (2021). D'une recherche-action impliquant des actrices de changement en matière de littératie à la formation initiale en didactique du français : quelques retombées du projet LIBER. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 228-245. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16606820.v1>

1. INTRODUCTION

Les interactions entre les retombées des projets de recherche et la formation en enseignement sont encore et toujours d'actualité (Macaire, 2020). Comment articuler les actions en recherche et en formation, tant initiale que continue, afin de favoriser des pratiques enseignantes les plus susceptibles de développer, ultimement, des compétences chez les élèves? Cette question a toute sa pertinence dans le contexte général du développement des compétences en littératie des élèves du XXI^e siècle (Macaire, 2020) et plus particulièrement de l'enseignement du français. Les auteurs de la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017), qui vise à soutenir la persévérance éducative et la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves québécois, rappellent d'ailleurs l'importance des compétences en littératie afin de favoriser l'intégration harmonieuse de chaque citoyen dans la société actuelle et future. C'est en ce sens que ce développement ne repose pas uniquement sur les actions des personnes enseignantes, dans les classes, mais sur l'engagement continu d'une communauté large d'acteurs et d'actrices associés aux mondes extrascolaire et scolaire, notamment universitaire (Dezutter, Babin et Lépine, 2018).

Dans cet article, nous présentons, d'une part, un projet de recherche-action, nommé LIBER², qui a pour objectif général d'analyser les retombées d'un accompagnement d'une équipe interprofessionnelle d'actrices de changement en matière de littératie. Par actrices de changement, nous entendons toute personne impliquée activement, peu importe son titre professionnel ou son rôle au sein de la communauté, dans le développement continu des compétences en littératie (Dezutter, Babin et Lépine, 2018). Cet accompagnement vise à bonifier les pratiques des enseignantes³ qui favorisent les interactions à l'oral dans des cercles de lecteurs d'œuvres littéraires en vue de développer des compétences en littératie chez les élèves du préscolaire et du primaire. D'autre part, à partir des retombées actuelles du projet LIBER en cours (FRQSC⁴ 2019-2022), nous faisons ressortir des pistes d'articulation entre formation initiale et continue des enseignantes du préscolaire et du primaire dans le domaine de la didactique du français, et nous proposons des pistes de transfert et d'interrelation entre ces formations initiale et continue. C'est par le concept de rapport à la littérature (Émery-Bruneau, 2010, 2014) des actrices de changement en matière de littératie impliquées dans le projet, par une attention marquée à l'évaluation en soutien au développement des compétences en français (Davies, 2008) et par l'analyse réflexive (Leroux, 2010) que nous étudions, dans cette contribution, les liens possibles entre la recherche en didactique du français et la formation des enseignantes du préscolaire et du primaire.

2. LE PROBLEME DE RECHERCHE INITIAL

Adopter une approche intégrative de recherche et de formation nous apparaît au cœur de la didactique comme champ de spécialisation (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanco, 2019). On ne fait pas de la didactique seulement pour faire avancer les connaissances sur le plan de la recherche, mais bel et bien pour transformer, à l'aide des retombées de recherches de divers types, les pratiques d'enseignement en classe afin de mieux

² La recherche-action a été nommée LIBER en référence à Littératie et Berthierville, mais aussi à la partie de l'écorce de l'arbre qui servait, à l'époque, de papier. Aussi, chacune des lettres de LIBER renvoie à un des aspects travaillés dans le cadre de la recherche-action : L : Lecteurs; I : Interactions; B : Berthierville et les environs; E : Équipes; R : Recherche-action.

³ Dans cet article, nous utilisons le terme *enseignantes* étant donné que plus de 90 % du corps enseignant québécois est féminin et que les personnes qui participent au projet LIBER sont des enseignantes.

⁴ Ce projet de recherche-action est financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) par le programme d'action concertée avec le ministère de l'Éducation du Québec.

développer des compétences chez les élèves. Rappelons qu'à l'origine même de la didactique du français en particulier, il s'agissait d'une discipline de « combat », d'une discipline engagée à rompre, en quelque sorte, avec la tradition scolaire de l'enseignement du français (Chiss, David et Reuter, 2008). Dans cette première partie de l'article, nous soulevons quelques défis associés au transfert des connaissances, nous présentons certaines interactions en ce sens dans le projet LIBER et nous dégageons quelques aspects originaux de la recherche-action concernant les liens entre les connaissances scientifiques et les pratiques.

2.1 Les défis associés au transfert des connaissances en éducation

La délicate question du transfert des connaissances est au cœur des réflexions des acteurs du monde de l'éducation depuis plusieurs années. Par exemple, en 2014, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ, 2014) organisait le symposium *Développer une culture de transfert et de collaboration en éducation* réunissant des centaines de participants de divers champs d'expertise. Ce symposium a mis en lumière la nécessité 1) de reconnaître et de valoriser le transfert, 2) d'exercer un leadership en ce sens, 3) de prendre en considération les besoins des milieux de pratique, 4) de collaborer et de faire converger les actions, 5) de recourir à une diversité de moyens facilitant l'accès aux connaissances, 6) de développer des compétences et d'offrir de l'accompagnement, 7) de mener des projets de recherche collaborative, 8) d'approfondir les connaissances sur le transfert. Pour cet organisme, le transfert de connaissances est un processus itératif et bidirectionnel qui « représente le mouvement d'un savoir-faire entre des partenaires, en vue d'augmenter l'expertise et de renforcer l'efficacité », qui « vise le développement d'une pratique informée par la recherche » et qui « implique des interactions plus ou moins fréquentes entre plusieurs groupes d'acteurs travaillant dans des contextes et des environnements organisationnels particuliers » (CTREQ, 2017, p. 35).

Pour la didactique du français, il s'agit de développer, selon nous, un *savoir-faire* chez les futures enseignantes comme chez les enseignantes en exercice, de les amener à *faire faire* par leurs élèves différentes activités de manière de plus en plus autonome et, finalement, de mobiliser ce savoir-faire afin de *faire savoir* ce qui est transférable vers d'autres milieux. La boucle « savoir-faire/faire faire/faire savoir » nous apparaît porteuse pour le transfert des connaissances entre la recherche et la formation, étant donné que les futures enseignantes comme les enseignantes en fonction jugent souvent leur formation initiale peu adéquate pour les préparer au monde du travail (Goyette et Martineau, 2018). De plus, il appert que, de façon générale, les étudiantes en enseignement accordent beaucoup de crédit aux stages, parfois au détriment des cours universitaires perçus comme trop théoriques et peu significatifs (Sjøllie, 2014). Le projet LIBER, que nous décrivons ici, tente de multiplier par diverses entrées les interactions entre recherche et formation afin de réduire quelque peu ce décalage théorie/pratique.

2.2 Les interactions recherche et formation à l'origine du projet LIBER

Dans le cadre de la recherche-action LIBER, nous nous intéressons au développement des compétences en littératie des élèves du préscolaire et du primaire ainsi que de leurs enseignantes, en particulier dans le cadre d'interactions sociales et langagières à l'oral dans des cercles de lecteurs d'œuvres littéraires. Cet intérêt de recherche est d'abord issu du milieu de pratique. En effet, une communauté interprofessionnelle du Centre de services scolaire des Samares œuvrant dans des milieux défavorisés a entamé, lors de l'année scolaire 2018-2019, une réflexion à propos des interventions qui pourraient favoriser davantage le développement des compétences en littératie de leurs élèves du préscolaire et des trois cycles du primaire. En tenant compte des besoins variés des milieux impliqués, notamment de la motivation scolaire des garçons et des filles ainsi que des

défis repérés dans l'apprentissage de la langue, des rencontres préliminaires ont eu lieu à l'automne 2018 et ont permis de cibler les besoins prioritaires de la communauté interprofessionnelle.

2.3 L'originalité du projet LIBER sur le plan de la recherche et de la formation

Dans ce contexte, le projet de recherche-action que nous avons lancé à la suite de ces rencontres contribue déjà, à mi-parcours, à faire avancer les connaissances dans les domaines de la littératie et du (co)développement (inter)professionnel, tel que nous l'explicitons plus loin dans l'article, et permet de bonifier les pratiques d'évaluation et d'enseignement des compétences à lire et apprécier des œuvres littéraires ainsi qu'à communiquer oralement. Il est particulièrement original sous quatre aspects principaux, qui ont émergé à partir des besoins identifiés par les équipes-écoles impliquées dans le projet-pilote, montrant déjà une certaine interrelation entre recherche et pratique.

2.3.1 Déployer les cinq dimensions en matière de littératie

Pour inscrire nos actions dans le domaine de la littératie, nous nous sommes appuyés sur cinq dimensions, comme l'ont fait Dezutter et ses collaborateurs (2018) : 1) le développement continu des compétences en littératie; 2) l'importance du rapport à l'écrit dans le développement de ces compétences; 3) la qualité des situations de contacts avec l'écrit; 4) la qualité de l'environnement littératié; 5) le rôle des différents acteurs et des actrices de changement en matière de littératie. Nous précisons, dans la deuxième partie de cet article, chacune de ces dimensions qui implique différents défis pour la recherche-action.

2.3.2 S'intéresser aux lecteurs à accompagner dans leur développement

Traditionnellement, dans l'enseignement de la littérature, le texte à analyser et son contexte de production étaient centraux (Simard *et al.*, 2019). Depuis quelques années cependant, les didacticiens de la littérature ont montré toute l'importance de s'intéresser au lecteur à former, à son développement en tant que sujet-lecteur qui apporte sa propre couleur à ses lectures (Hébert, 2019; Rouxel et Langlade, 2004; Sauvaire, 2013). Il s'agit ainsi de développer chez les enfants une posture de lecteurs dans le cadre scolaire de même que chez les adultes qui les accompagnent dans ce développement (Turgeon, Tremblay et Gagnon, 2017). Dans la recherche-action en cours, nous souhaitons former des lecteurs qui sont en mesure d'apprécier les œuvres littéraires en discutant entre pairs et en formulant des jugements de goût et de valeur sur ces œuvres (Dumortier, 2010; MEQ, 2001/MELS, 2006).

2.3.3 Proposer une entrée par l'évaluation

Comme le rappelle le dernier rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2018), l'évaluation devrait être d'abord et avant tout au service des apprentissages des élèves. Cependant, les pratiques d'évaluation en lecture demeurent plutôt traditionnelles, misant bien souvent sur des questions formulées par les enseignantes et auxquelles les élèves doivent répondre après la lecture d'une œuvre littéraire (Dezutter *et al.*, 2007; Lépine, 2017), ce qui va à l'encontre de l'objectif premier de l'étude de la littérature en classe : apprendre aux élèves à formuler des questions plutôt qu'à y répondre (Bruner, 1996). Dans le cadre du projet LIBER, nous proposons une entrée novatrice par l'évaluation pour mieux faire apprendre et mieux enseigner les interactions à l'oral à partir d'œuvres littéraires. En ce sens, nous nous intéressons au sens étymologique du mot évaluation, soit donner de la valeur à... ou mettre en valeur... (Lépine, Nizet et Blaser, 2019). Par le recours à des stratégies appropriées, cette approche nous permet de travailler tous les critères d'évaluation des compétences Lire des textes variés et Apprécier des œuvres littéraires (compréhension des éléments significatifs d'un texte; interprétation plausible d'un texte; justification pertinente des réactions à un texte; jugement critique sur des textes littéraires) et de la compétence Communiquer oralement (réaction témoignant d'une écoute efficace;

adaptation à la situation de communication; utilisation des formulations appropriées), tel que prescrit dans le cadre ministériel (MELS, 2011).

2.3.4 Choisir des œuvres littéraires qui génèrent des interactions à l'oral

L'accompagnement offert aux actrices de changement en matière de littératie porte, en partie, sur la difficile question du choix des œuvres et des corpus à utiliser dans des cercles de lecteurs pour favoriser les interactions à l'oral (Hébert, 2019). Les textes résistants, complexes pour les lecteurs tant sur le plan de leur compréhension que de leur interprétation, sont mis à contribution (Tauveron, 2002). Les choix personnels des élèves eux-mêmes sont aussi encouragés, notamment par des accès privilégiés à des livres de formes et de genres variés directement dans leur classe, afin de les rendre plus autonomes comme lecteurs pour la vie (Miller, 2012). Les œuvres retenues conjointement par l'équipe interprofessionnelle présentent des thématiques souvent sensibles, riches en potentiel d'interactions à l'oral.

À la lumière des principaux aspects originaux de la recherche-action LIBER, quelles pourraient être les retombées de ce (co)développement (inter)professionnel tant sur les personnes impliquées dans la recherche que sur les activités de formation initiale en didactique du français réalisées à l'université?

3. LE CADRE DE REFERENCE

La littératie touche, d'une part, un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences qui sont, d'autre part, à situer dans une dynamique espace/temps et dans une visée émancipatrice du développement de la personne. L'utilisation de la notion de littératie dans le cadre du projet permet donc de pointer plusieurs objectifs, notamment en ce qui concerne les interactions sociales et langagières à l'oral dont l'interdépendance apparaît déterminante pour l'appropriation de l'écrit (Hébert et Lépine, 2013). La littératie peut donc être définie comme étant « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté, à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui, 2016, s.p.).

3.1 Les cinq dimensions associées à la littératie

L'équipe de Dezutter (2018) retient cinq principales dimensions, présentées en 1.3.1, qui favorisent le développement et le maintien de compétences en matière de littératie tout au long de la vie. Pour le projet LIBER, nous avons adapté ces cinq dimensions afin d'atteindre nos objectifs de recherche portant plus spécifiquement sur les interactions dans des cercles de lecteurs d'œuvres littéraires.

3.1.1 Le développement continu des compétences en littératie

Les compétences en littératie évoluent tout au long de la vie et elles peuvent varier selon les contextes (Dezutter *et al.*, 2018). Par conséquent, former des lecteurs ne s'arrête pas à la fin de la scolarité obligatoire et, en ce sens, les actrices de changement en matière de littératie impliquées dans le projet sont sollicitées afin de nourrir leur propre façon d'être des modèles de lectrices pour leurs élèves (Giasson, 2011; Hébert, 2019; Turgeon *et al.*, 2017). L'importance d'être soi-même modèle lectrice est mise de l'avant depuis quelques années dans des travaux américains sur la formation de lecteurs pour la vie (Calkins, 2017; Miller, 2012). Être modèle lectrice signifie notamment développer des compétences à l'écrit comme à l'oral pour interagir, entre pairs, autour des lectures.

3.1.2 L'importance du rapport à la littérature dans le développement des compétences en littératie

Dans le cadre de ce projet de recherche-action, nous définissons la lecture comme un acte de construction de sens et de significations (définition adaptée de Falardeau, 2003). Pour rendre compte de cette construction des sens et des significations, nous avons recours au rapport à la littérature de chacune des actrices de changement en matière de littératie, interreliant lecture, écriture et oral en réception comme en création, tant sur un plan individuel que didactique. Le rapport à la littérature peut être défini comme étant une relation de sens et de signification entre un sujet singulier et la littérature, et combine différentes dimensions : épistémique, praxéologique, subjective, axiologique et sociale (Chartrand et Blaser, 2008; Émery-Bruneau, 2010, 2014). La dimension épistémique fait appel aux savoirs, aux notions/stratégies, aux concepts à maîtriser pour interagir avec aisance autour des œuvres littéraires, la dimension praxéologique renvoie aux pratiques personnelles de lecture, aux expériences et au vécu des lecteurs, la dimension subjective permet de mettre de l'avant des aspects plus affectifs, des goûts, des préférences en matière de lecture, la dimension axiologique porte sur la finalité de la lecture ainsi que sur la valeur que l'on y attribue et la dimension sociale concerne les interactions, les influences et les rapports sociaux à partir de lectures. Ces dimensions sont illustrées dans la figure suivante.

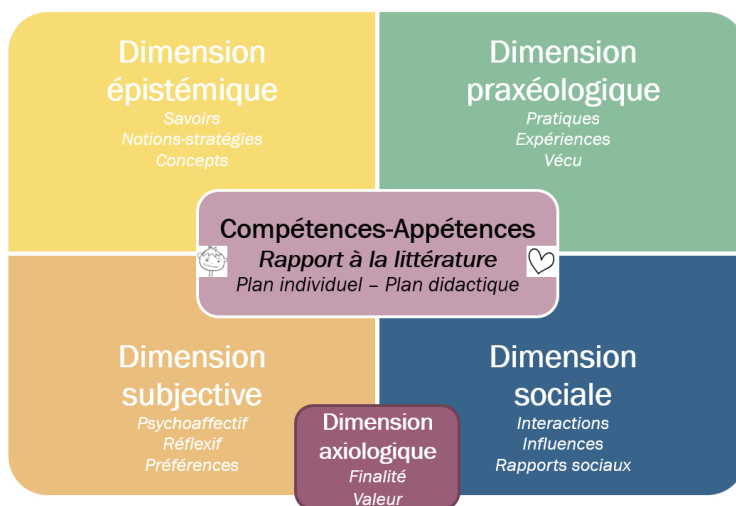


Figure 1. Le rapport à la littérature (adapté d'Émery-Bruneau, 2010, 2014)

3.1.3 Les cercles de lecteurs : un exemple de situation authentique de contacts avec l'écrit

Alors que les cercles de lecture amènent les enseignantes à se questionner et à se positionner face à la lecture, les cercles de lecteurs les encouragent à se centrer sur les lecteurs à former, donc sur les élèves (Terwagne et al., 2017; Vopat, 2009). Par cercles de lecteurs, nous entendons un dispositif didactique intégratif de lecture, d'écriture, d'écoute et de prise de parole qui met en valeur les lecteurs et toutes les dimensions de leur rapport à la littérature à l'intérieur d'une communauté interprétative lors de situations authentiques d'interactions sociales et langagières. En vivant ensemble le processus de construction des sens et des significations à partir de textes (littéraires) variés, les cercles de lecteurs visent à développer à la fois les compétences et les appétences à lire et à apprécier de tous les lecteurs de la classe. Dans ce dispositif didactique réflexif, les élèves sont en interactions sociales et langagières avec des modèles lecteurs de différents niveaux, soit d'autres élèves

de la classe ou des adultes, et peuvent aborder des lectures de leur choix. Le dispositif des cercles de lecteurs est une situation qui se veut des plus authentiques, se rapprochant de rencontres et de discussions plus ou moins formelles autour des œuvres littéraires issues des pratiques sociales de référence en lecture.

3.1.4 Un environnement littéraire riche en livres et en œuvres littéraires

Les connaissances, les pratiques, les préférences, les valeurs et les influences évoquées pour le rapport à la littérature (voir la figure 1) sont marquées par les situations dans lesquelles s'effectuent les interactions autour des œuvres littéraires. Ces situations s'inscrivent dans un environnement spécifique à la fois matériel, linguistique, social et culturel. Comme le soulignent les auteurs du cadre de référence sur la littératie, « [!]es mutations profondes de production, de diffusion et de réception des écrits nécessitent une réflexion sur les environnements physiques et les lieux où s'effectuent les activités de lecture et d'écriture. Selon la nature des activités qui y sont prévues, certains lieux peuvent bénéficier d'aménagements qui vont favoriser l'engagement des personnes ciblées dans les activités en question » (Dezutter *et al.*, p. 22). Dans le cadre du projet LIBER, chacune des enseignantes et chacune des classes impliquées sont alimentées en œuvres littéraires de formes et de genres variés afin de bonifier l'environnement littéraire des élèves.

3.1.5 Le rôle des différentes actrices de changement en matière de littératie

En matière de développement de compétences en littératie, la collaboration entre diverses personnes d'horizons variés apparaît incontournable, et engendre différents bénéfices sur les plans affectif, social et cognitif (Timperley, 2011; Vangrieken *et al.*, 2015). Dans le cadre du projet, plusieurs intervenantes sont sensibilisées à l'importance de leur rôle d'actrices de changement en matière de littératie. À l'instar de Cartier et ses collègues (2018), Saussez (2015) et Timperley (2011), nous misons sur le fait de déployer une large communauté composée de personnes avec des compétences et des préoccupations variées afin de favoriser des changements de pratique en matière de littératie.

3.2 L'analyse réflexive

Pour mettre en œuvre ces cinq dimensions associées à la littératie, le projet LIBER mise sur l'analyse réflexive définie comme un processus cyclique permettant le (co)développement (inter)professionnel par la réflexion « dans » et « sur » la pratique (Kolb, 1984). Pour y parvenir, nous utilisons, avec les actrices de changement impliquées, le modèle ALACT adapté par Leroux (2010), qui présente la réflexion dans un processus spiralaire et itératif en cinq étapes interreliées (voir la figure 2) : 1) l'action renvoie à la pratique et au pilotage quotidien de l'enseignante; 2) le retour sur l'action consiste à identifier le contexte ainsi que les gestes posés et les émotions ressenties par l'enseignante et par ses élèves; 3) l'identification des aspects essentiels nécessite une mise en évidence des éléments qui méritent un approfondissement; 4) la création de méthodes alternatives renvoie à l'identification de solutions et nécessite une réflexion sur leurs avantages et leurs inconvénients; 5) le jugement est l'évaluation de la solution choisie et arrive après la mise à l'essai de cette dernière. De fait, « [!]e cycle de ce processus de réflexion se poursuit donc de manière continue, dans une perspective d'amélioration des compétences et de développement professionnel continu, où l'articulation de la théorie et de la pratique représente une pierre angulaire » (Leroux, 2019, p. 61). Les pratiques d'analyse réflexive vécues dans le projet LIBER sont des moments d'échange privilégiés entre collègues qui favorisent la cohésion des équipes-écoles et le développement d'un sentiment d'efficacité collectif (Donohoo, 2016). Ce sentiment renvoie à une conviction commune et partagée au sein de la communauté interprofessionnelle que, par leurs réflexions et leurs actions

concrètes et collectives, il est possible de favoriser la réussite sociale et scolaire de tous les élèves. Le sentiment d'efficacité collective est d'ailleurs un facteur déterminant pour la réussite scolaire des élèves (Hattie, 2012).

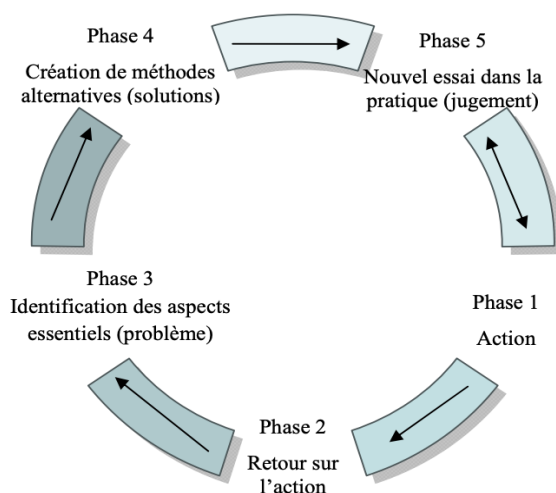


Figure 2. Le modèle d'analyse réflexive ALACT

(Leroux, 2010, p. 102, adapté de Korthagen, 1985 et de Korthagen et Kessels, 1999)

3.3 Les objectifs de recherche

L'objectif général du projet LIBER est d'analyser les retombées d'un accompagnement d'une équipe interprofessionnelle d'actrices de changement en matière de littératie et de bonifier les pratiques qui favorisent les interactions à l'oral dans des cercles de lecteurs d'œuvres littéraires en vue de développer, en contexte scolaire, des compétences en littératie chez les élèves du primaire. De façon plus spécifique, en fonction des cinq dimensions retenues en littératie, nous visons à atteindre les objectifs suivants :

- 1) Concevoir un dispositif de développement interprofessionnel du rôle d'actrices de changement en matière de littératie (*dimension 5*) qui tient compte du développement continu des compétences en littératie (*dimension 1*) et de l'importance du rapport à la littérature dans ce développement (*dimension 2*);
- 2) Accompagner les actrices de changement en matière de littératie dans le déploiement de cercles de lecteurs favorisant les interactions à l'oral (*dimension 3*) et dans la construction d'environnements littératiés riches en œuvres littéraires (*dimension 4*) ;
- 3) Documenter, en fonction des cinq dimensions de la littératie ainsi que des professionnelles et des élèves impliqués, la mise en place de ce dispositif de (co)développement (inter)professionnel et le transférer dans d'autres communautés scolaires (*dimensions 1, 2, 3, 4 et 5*).

Dans la suite de cet article, nous illustrons, pour chaque objectif spécifique, quelques interrelations entre la recherche-action et la formation initiale en enseignement après avoir présenté l'approche méthodologique retenue pour le projet.

4. L'APPROCHE METHODOLOGIQUE DU PROJET LIBER

Bien que la recherche-action soit un type de recherche reconnu en éducation (Lodico, Spaulding et Voegtle, 2010), peu de recherches-action ont été menées au Québec sur l'articulation lecture et oral à partir d'œuvres littéraires pour la jeunesse (Hébert et Lafontaine, 2009-2014; Montésinos-Gelet *et al.*, 2018) dans un contexte de mise en place d'une communauté d'apprentissage interprofessionnelle (Dolbec et Prud'homme, 2009). Par définition, un projet de recherche-action amène les activités de recherche à influencer l'action des enseignantes, dans notre cas, mais à l'inverse, cette action des personnes impliquées dans les milieux de pratique alimente aussi la recherche. L'ensemble de ce processus se vit de façon itérative (Guay et Prud'homme, 2018), au fil de l'avancement du projet, comme le soulignait le CTREQ (2017) pour les recherches collaboratives.

4.1 La structure de la recherche

La recherche-action se déroule sur une période de trois ans (2019-2022), chacune des années du projet étant dédiée à l'atteinte plus spécifique d'un objectif de la recherche. Au fil des trois années du projet (et non seulement à la toute fin), des activités de transfert sont prévues vers d'autres communautés scolaires, tant de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire que de la formation universitaire.

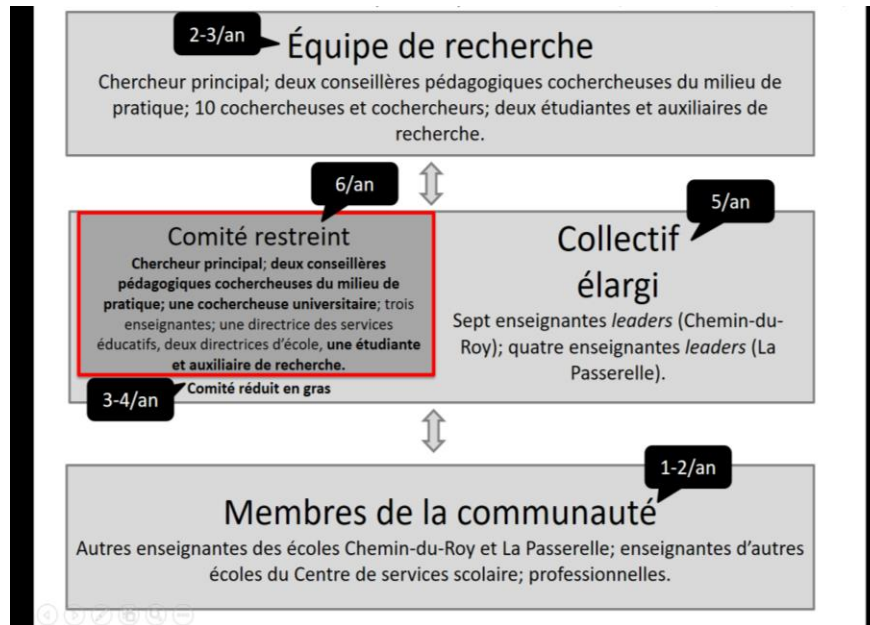


Figure 3. Le dispositif de (co)développement (inter)professionnel du projet LIBER

(adapté de Blaser *et al.*, 2017; Saussez, 2015)

À la manière d'une recherche-action précédente dirigée par Blaser (2017) et en nous appuyant sur des travaux sur les communautés professionnelles (Saussez, 2015), nous déployons le projet en formant quatre

regroupements interprofessionnels : 1) l'équipe de recherche; 2) le comité restreint; 3) le collectif élargi; 4) les membres de la communauté. Bien que dans tous ces regroupements des actrices de changement en matière de littératie soient présentes, ce sont surtout dans le collectif élargi que l'espace de formation, d'accompagnement et de recherche leur est offert pendant les trois années, à raison de cinq rencontres par an. La figure 3 présente ces quatre regroupements ainsi que le nombre annuel de rencontres de chacun.

4.2 L'échantillon

Le projet LIBER se vit dans deux écoles primaires du Centre de services scolaire des Samares dans la région de Lanaudière. Dans chacune de ces écoles primaires (sept enseignantes dans la première école et quatre dans la deuxième), des enseignantes réparties sur les différents niveaux d'enseignement participent activement au projet de recherche-action dans le collectif élargi comme actrices de changement en matière de littératie (N=11). Une enseignante du préscolaire participe à la recherche et 10 autres enseignantes des trois cycles du primaire sont impliquées (trois au premier cycle; quatre au deuxième; trois au troisième). Ces enseignantes ont été initialement recrutées par leurs directions d'école afin d'agir en tant que *leaders* en littératie auprès de leurs collègues. Les élèves de ces 11 enseignantes sont aussi engagés dans le projet et font partie des groupes de traitement (N=240 élèves environ). Les autres enseignantes des deux écoles ciblées sont interpellées à chacune des années de la recherche (N=28), et leurs groupes d'élèves servent de groupes témoins (N=560 élèves environ).

4.3 Les instruments de collecte de données

En nous inspirant du travail réalisé par l'équipe de Montésinos-Gelet (2018), la collecte de données se fait de diverses façons complémentaires auprès des différents groupes de professionnelles impliquées dans le projet ainsi qu'auprès de leurs élèves (voir le tableau suivant pour un aperçu général). Nous utilisons, en fonction des trois objectifs spécifiques de la recherche et autant pour les enseignantes que leurs élèves, des questionnaires, des entretiens, des observations ethnographiques avec prises de photos et des captures vidéo ainsi que des fiches d'évaluation écrites des formations. Chacun de ces instruments de collecte de données nous permet de documenter certaines dimensions du rapport à la littérature des actrices de changement et de leurs élèves.

Tableau 1. Les instruments de collecte de données du projet LIBER

	An 1 : 2019-2020	An 2 : 2020-2021	An 3 : 2021-2022
Objectif 1 <i>Dimensions 1, 2, 5</i>	Questionnaire, début du projet et fin d'année : professionnelles	Questionnaire, fin d'année : professionnelles	Questionnaire, fin d'année : professionnelles et élèves
Objectif 2 <i>Dimensions 3, 4</i>	Photographies Vidéos de cercles de lecteurs Artéfacts des actrices de changement et de leurs élèves Grilles d'observation	Photographies Vidéos de cercles de lecteurs Artéfacts des actrices de changement et de leurs élèves Grilles d'observation	Photographies Vidéos de cercles de lecteurs Artéfacts des actrices de changement et de leurs élèves Grilles d'observation
Objectif 3 <i>Dimensions 1 à 5</i>	Journaux de bord Compte-rendu des rencontres Entretiens individuels	Journaux de bord Compte-rendu des rencontres Entretiens individuels	Journaux de bord Compte-rendu des rencontres Entretiens individuels

5. LES RETOMBÉES POSSIBLES EN FORMATION INITIALE

Les retombées du projet de recherche-action touchent à la fois la formation continue des actrices de changement et les activités en formation initiale des professeurs-chercheurs qui les accompagnent. Ces 11 professeurs-chercheurs impliqués dans l'*équipe de recherche* proviennent de différentes universités (Université de Sherbrooke, Université de Montréal, Université du Québec à Montréal et Université du Québec en Outaouais). Ils interviennent dans des cours de didactique du français, de pédagogie ou d'évaluation dans des baccalauréats en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire ainsi que dans des baccalauréats en enseignement du français au secondaire.

Le projet LIBER bénéficie, depuis son élaboration, d'idées et de propositions didactiques de formation issues des activités d'enseignement universitaire des professeurs-chercheurs. À l'inverse, au fil du déploiement de ce projet, ce qui s'y construit par et pour le *collectif élargi* peut entraîner des ajustements à la formation initiale. Le processus est réellement itératif : la recherche nourrit l'action; l'action nourrit la recherche. Les retombées possibles sont donc doubles : 1) bonifier la recherche-action par des activités issues de la pratique d'enseignement des professeurs-chercheurs; 2) bonifier la formation initiale par des activités issues de la recherche-action.

5.1 De la formation initiale vers la recherche-action en formation continue

Les activités d'enseignement en didactique du français ainsi qu'en pédagogie des professeurs-chercheurs impliqués dans le projet LIBER ont inspiré les activités de formation continue offertes aux actrices de changement en matière de littératie. Par exemple, une activité de sélection d'œuvres littéraires vécue en librairie par de futures enseignantes dans le cadre de cours de didactique de la lecture et de l'appréciation littéraire (Lépine et Debeurme, 2017) a aidé à mettre en place une activité semblable avec les actrices de changement en matière de littératie (Marcil-Levert, Lépine, Héту et Carpentier, 2021). Le guide de sélection des albums de littérature, d'abord issu d'un cours universitaire, a servi à identifier des aspects particulièrement saillants des œuvres à sélectionner pour les cercles de lecteurs. Les rencontres d'auteurs-illustrateurs déjà réalisées en formation initiale dans le cadre de cours de didactique ont aussi inspiré le *comité restreint* de LIBER afin d'organiser une rencontre avec Stéphane Poulin, un auteur-illustrateur québécois de renommée mondiale, afin de soutenir le choix des œuvres et l'appréciation des illustrations des albums de littérature. Une activité de cercles de lecture à partir du roman *Le Passeur* de Lois Lowry, vécue dans le cadre d'un cours intégrateur au baccalauréat en enseignement secondaire, a été révélatrice de l'importance de placer les enseignantes elles-mêmes en interactions orales. Le projet de Zone de lecture interactive⁵ au Centre de ressources pédagogiques de l'Université de Sherbrooke a aussi montré à l'équipe l'intérêt d'un environnement riche en œuvres littéraires pour former une véritable communauté de lecteurs. Voilà donc autant d'exemples de pratiques originales d'enseignement universitaire qui ont été inspirantes, d'une façon ou d'une autre, pour nourrir toutes les dimensions du rapport à la littérature des enseignantes et des élèves impliqués dans la recherche-action.

De plus, en favorisant une entrée par l'évaluation au service des apprentissages dans le cadre de la recherche-action, un guide d'autoévaluation des activités d'évaluation, utilisé en formation initiale (Lépine, Nizet et Blaser,

⁵ Le site internet de la Zone de lecture interactive est accessible à l'adresse suivante : <https://www.usherbrooke.ca/crp/ressources/zone-de-lecture-interactive/>

2019), a été ajusté afin de construire une roue socratique nommée boussole (voir la figure 4) qui permet de faire un état des lieux des pratiques évaluatives des actrices de changement en matière de littératie.

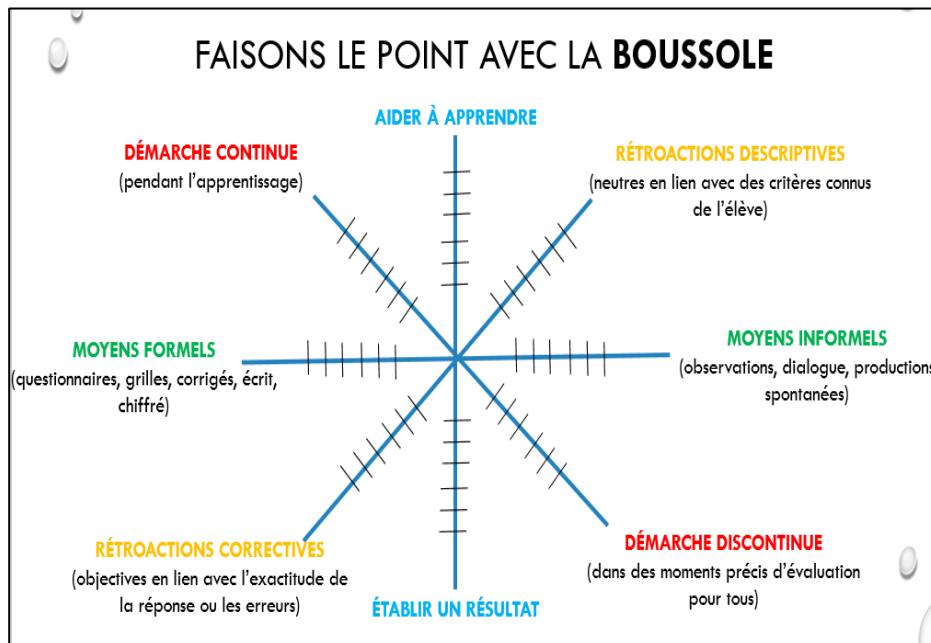


Figure 4. La boussole évaluative (adapté par Isabelle Nizet)

Le modèle d'analyse réflexive ALACT, utilisé par une des cochercheuses de l'équipe dans un cours universitaire, qui inclut un dispositif de microenseignement ainsi que des séminaires d'analyse réflexive, a été retenu pour permettre aux actrices de changement de mieux analyser leurs pratiques d'enseignement de la lecture. Les documents accompagnateurs utilisés en formation initiale ont été partagés avec les conseillères pédagogiques qui animaient les analyses. Aussi, une des conseillères pédagogiques impliquées dans le projet a assisté à un séminaire d'analyse réflexive animée par la professeure dans le cadre de son cours en formation initiale. Sa participation à ce séminaire fut grandement appréciée par les étudiantes, et ses commentaires lors de différentes phases d'analyse ont bonifié le séminaire et ont permis à la chercheuse et à la conseillère pédagogique de se nourrir l'une et l'autre dans leur pratique.

5.2 De la recherche-action en formation continue à la formation initiale

Comme dans plusieurs projets de recherche en éducation, il est convenu de souligner que les professeurs-chercheurs impliqués dans LIBER rendront compte des avancées et des retombées du projet auprès de futures enseignantes du préscolaire et du primaire, et ce, de diverses façons. Cela dit, des outils développés pour répondre aux besoins d'enseignantes en exercice serviront réellement en formation initiale. Rappelons, pour ce faire, que la recherche-action s'intéresse aux cinq dimensions en matière de littératie, aux lecteurs à accompagner dans leur développement, à une entrée par l'évaluation et au choix d'œuvres littéraires qui génèrent des interactions à l'oral. Par exemple, l'affiche sur les dimensions associées à la littératie, utilisée dès le démarrage du projet LIBER, peut servir maintenant dans des cours d'introduction en didactique du français et de cadre de travail pour alimenter les réflexions sur les refontes de programme en cours.

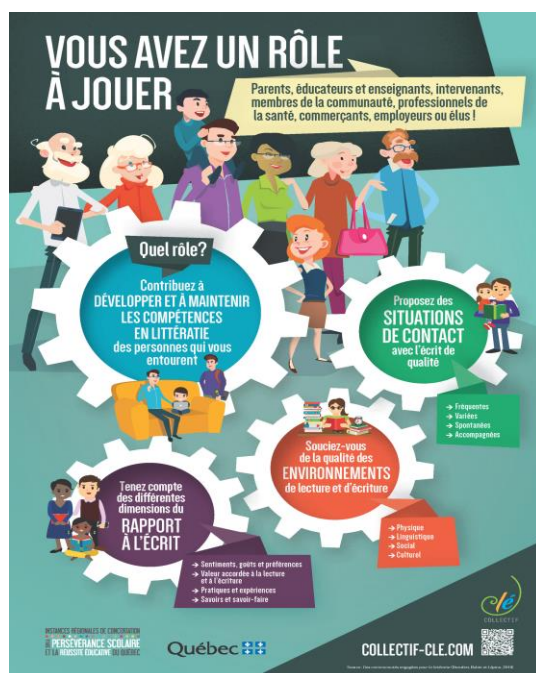


Figure 5. Les dimensions associées à la littératie (Dezutter et al., 2018)

Le développement d'un guide d'entretien sur le rapport à la littérature d'enseignantes en exercice a été retravaillé afin d'en faire un outil d'autoanalyse en formation initiale. Toutes les personnes impliquées dans le projet LIBER ont d'ailleurs accès au livre de Manon Hébert (2019) intitulé *Lire et apprécier des romans en classe*, un ouvrage didactique dont la pertinence a été soulignée par des participantes pour mieux saisir l'importance des interactions entre pairs autour des œuvres littéraires et qui est utilisé dans certains cours de didactique du français. Un autre ouvrage, *L'évaluation en cours d'apprentissage* (Davies, 2008), servait déjà en formation initiale et a été récupéré par l'équipe de la recherche-action pour favoriser une évaluation en soutien aux apprentissages dans les cercles de lecteurs. Cet ouvrage, pour les étudiantes en formation initiale, leur permet de mieux comprendre l'importance de l'évaluation en soutien aux apprentissages et non seulement l'évaluation comme reconnaissance d'acquis.

Un des instruments de collecte de données qui aura le plus de répercussions en formation initiale est la capture vidéo de cercles de lecteurs, filmés à différents temps de l'intégration de notions et de stratégies littéraires. Des vidéos de cercles de lecteurs plus ou moins dirigés seront disponibles pour identifier, par de futures enseignantes, des besoins d'apprentissage chez des élèves. D'autres vidéos de cercles de lecteurs plus abouties permettront aussi de voir l'évolution possible, sur un continuum de progression en fonction des cycles d'apprentissage au préscolaire et au primaire. Les preuves d'apprentissage, captées sous forme de vidéos, que les élèves ont à réunir pour montrer leur compréhension, leur interprétation, leur réaction et leur appréciation seront aussi utiles en formation initiale. Les étudiantes auront ainsi accès à des moyens concrets pour mieux définir chaque critère d'évaluation des compétences lectorales et pour identifier une certaine progression au fil de la scolarité des élèves.

Sachant que les futures enseignantes sont habituellement peu sensibilisées à la part collective du travail enseignant (Le Guern, 2015), le dispositif de (co)développement (inter)professionnel déployé dans le cadre de

la recherche-action, misant sur les interactions entre différents regroupements interprofessionnels, pourra aussi servir à montrer que les enseignantes en exercice cherchent à se développer professionnellement tout au long de leur carrière. En ce sens, la participation de stagiaires en enseignement, lors des journées de formation du projet LIBER, leur a permis une certaine acculturation à la profession qu'elles embrassent. Cela dit, ce qui se vit dans la recherche-action autour du déploiement de cercles de lecteurs est une réelle situation professionnelle type, un des aspects majeurs des refontes de programmes en cours à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

5.3 Des obstacles au transfert entre la recherche et la formation initiale

Bien que différentes retombées aient été mises de l'avant dans les deux sections précédentes, différents obstacles limitent les transferts possibles entre la recherche-action et la formation initiale. Un de ces obstacles concerne les personnes formatrices elles-mêmes, qui sont bien souvent changeantes et rarement impliquées autant dans la recherche que dans la formation. À titre d'exemple, le chercheur principal du projet LIBER, étant dégagé de certaines tâches d'enseignement pour des responsabilités en recherche et administratives, ne demeure que le pivot des cours de didactique du français, volet lecture, du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'Université de Sherbrooke. Comment donc réussir à bien coordonner l'équipe de chargées de cours, qui n'est pas impliquée dans le projet de recherche-action, afin qu'elle puisse rendre compte des avancées issues de ce projet en formation initiale? Il nous apparaît pertinent d'envisager, à moyen terme, une implication active de chargées de cours à même les projets de recherche financés.

Plus largement, le projet LIBER montre toute l'importance de former une réelle communauté interprofessionnelle et de penser son développement sous la forme d'un codéveloppement de compétences professionnelles. Comment réussir à sensibiliser les étudiantes en formation initiale à l'importance du collectif dans le travail enseignant? Cette question mérite d'être posée et y répondre est fort complexe. À titre d'exemple, à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, le programme *Passeurs culturels*⁶ a été mis en place en 2017 afin de réunir autour de spectacles d'arts vivants toutes les étudiantes en enseignement des divers programmes facultaires. Ces sorties culturelles, combinées à des expériences de médiation culturelle et à des activités dans les cours, favorisent les rencontres interprofessionnelles et les interactions sociales. Mais qu'en reste-t-il une fois la carrière commencée?

6. CONCLUSION

Les allers-retours que nous venons de présenter entre des activités de formation continue, dans le cadre d'une recherche-action, et des activités de formation initiale, dans des cours de baccalauréats qui mènent au brevet d'enseignement, montrent qu'il est possible, selon nous, d'intégrer recherche et formation, et de tisser des liens étroits entre théorie et pratique en éducation. Nous pensons enfin que le fait de documenter rigoureusement l'implantation d'un dispositif de (co)développement (inter)professionnel d'actrices de changement en matière de littératie peut faciliter le transfert, de façon (re)contextualisée et bonifiée, d'un tel modèle d'accompagnement au-delà des milieux ciblés initialement. C'est ainsi que la boucle « savoir-faire/faire faire/faire savoir » peut se boucler.

7. REFERENCES

Blaser, C. et al. (2017). *Soutenir le développement professionnel d'enseignantes du primaire pour améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la lecture et de l'écriture en contexte autochtone, à l'ère des TIC*. Actions concertées FRQSC 2017-2020, recherche-action.

⁶ Le site de ce programme est disponible ici : <https://www.passeurs-culturels.com/>

- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Cartier, S., Martel, V., Boutin, J-F., et Bélanger, J. (2018). *Appropriation de pratiques pédagogiques novatrices en lecture en classe de français au primaire et au secondaire*. Rapport du recherche – programmes actions concertées – Fonds de recherche québécois sur la société et la culture.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur, Belgique : Presses de l'Université de Namur.
- Chiss, J., David, J. et Reuter, Y. (2008). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2014). *Développer une culture de transfert et de collaboration en éducation: Synthèse des discussions. 2e Symposium sur le transfert des connaissances en éducation*, Québec, Canada. Récupérer de https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/Finale_synthese_discussion.pdf
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2017). *Lexique sur le transfert des connaissances en éducation*. Québec, Canada. Récupéré de https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/08/CTREQ-Lexique_VF.pdf
- Davies, A. (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Montréal, Canada : Chenelière.
- Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littératie. Document de référence à l'intention des Instances régionales de concertation en persévérance scolaire et réussite éducative*. Sherbrooke, Canada : Collectif CLÉ.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 505- 540). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Donohoo, J. (2016). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Dumortier, J.-L. (2010). La formation littéraire à l'école primaire. *Vivre le primaire*, 23(1), 22-24.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. Thèse de doctorat inédite. Québec, Canada : Université Laval.
- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil*, 49, 71-89.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.

- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, Canada : Gaétan Morin.
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19.
- Guay, M.-H., et Prudhomme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. S. Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 235-267). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY : Routledge.
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe. Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Québec, Canada : Chenelière Éducation.
- Hébert, M., et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : quelles caractéristiques cognitives, interactionnelles et discursives chez des élèves de 11 à 16 ans? *Lettrure*, 2, 99-111.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2009-2014). *L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture : quels caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement (primaire/secondaire)*. Projet subventionné par le FRQSC, Actions concertées.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 25-43.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. A. J. et Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C. et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Récupéré du site du Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/#:~:text=Définition%20de%20la%20littératie&text=Capacité%20d%27une%20personne%2C%20d,Lafontaine%2C%20UQO%3B%20André%20C>.
- Le Guern, A.-L. (2015). « Ce que je ne dois qu'à moi seul » : les compétences collectives méconnues ou niées, une approche de la professionnalisation des métiers de l'enseignement par la clinique de l'activité. Dans J.-Y. Bodergat et P. Buznic-Bourgeacq (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)construction dans les métiers de l'humain*. Bruxelles, Belgique : De Bœck.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. Thèse de doctorat inédite. Montréal, Canada : Université de Montréal.
- Lépine, M. et Deburme, G. (2017). Parcours de formation en littérature de jeunesse : état des lieux pour le programme de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke. *Acfas*. Université McGill, Montréal, Canada.
- Lépine, M., Nizet, I. et Blaser, C. (2019). L'évaluation pour des apprentissages en lecture/appréciation des œuvres littéraires : une boussole pour ne pas perdre le Nord! *Atelier de formation présenté au CDFDF*. Université de Montréal, Canada.

- Leroux, M. (2010). Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3946/Leroux_Mylene_2010_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Leroux, M. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas: dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des enseignants. *Formation et Profession*, 27(2), 58-73.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. et Voegtle, K. H. (2010). *Methods in Educational Research : from Theory to Practice*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697>
- Marcil-Levert, J., Lépine, M., Héту, S. et Carpentier, G. (2021). De bons environnements de lecture à l'école : quelques retombées d'une visite à la librairie. *Lurelu*, 44(1), 93-95.
- MEES (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- MELS (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire 1^{er}, 2^e et 3^e cycle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Version approuvée*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Miller, D. (2012). *Lecteurs pour la vie. Insuffler la passion de la lecture chez les élèves de 9 à 12 ans*. Montréal, Canada : Chenelière.
- Montésinos-Gelet, I. et al. (2018). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'œuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture*. Actions concertées FRQSC, recherche-action.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?* Thèse de doctorat inédite. Québec, Canada : Université Laval.
- Saussez, F. (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine. Dans L. Rica (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 33-42). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Sjølie, E. (2014). The role of theory in teacher education: reconsidered from a student teacher

- perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729-750.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tauveron, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. Paris, France : Hatier.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2017). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, 174, 31-40.
- Turgeon, E., Tremblay, O. et Gagnon, B. (2017). *Les cercles d'auteurs en classe : pratiques différenciées de six enseignantes du primaire québécois*. Communication présentée au Colloque « SILE », Juin, Ajaccio, Corse.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. et Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, supplement C, 17-40.
- Vopat, J. (2009). *Writing circles: Kids revolutionize workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.