

Perceptions de conseillères pédagogiques sur les effets d'un accompagnement professionnel pour l'appropriation d'une séquence didactique en syntaxe et en ponctuation

Marie-Hélène Giguère¹, Rosianne Arseneau¹ et Carole Fisher²

¹Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

²Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Québec

Pour citer cet article :

Giguère, M.-H., Arseneau, R. et Fisher, C. (2024). Perceptions de conseillères pédagogiques sur les effets d'un accompagnement professionnel pour l'appropriation d'une séquence didactique en syntaxe et en ponctuation. *Didactique*, 5(3), 134-164
<https://doi.org/10.37571/2024.0306>.

Résumé : Les personnes conseillères pédagogiques représentent, au Québec, celles qui notamment, accompagnent et soutiennent le développement professionnel du personnel enseignant. Cet article porte sur l'apport d'une recherche-action-développement en didactique de la grammaire au développement de la compétence à enseigner la syntaxe-ponctuation chez huit personnes enseignantes à laquelle ont contribué deux conseillères pédagogiques. Les perceptions de conseillères pédagogiques quant aux effets du dispositif d'accompagnement ont été colligées à l'aide d'un entretien collectif et analysées selon une approche inductive et qualitative ayant mené à l'identification de différentes variables (apprentissage, efficacité, posture). L'article vise à présenter les résultats de cette analyse et à mettre en relation ces résultats complémentaires avec d'autres plus centraux au projet de recherche, colligés auprès des personnes enseignantes, afin de mieux comprendre les enjeux liés à l'accompagnement comme modalité de développement professionnel.

Mots-clés : développement professionnel; accompagnement professionnel; conseillères pédagogiques ; enseignement de la syntaxe et de la ponctuation

Introduction

Cet article porte sur une recherche-action-développement¹ (Giguère et al., 2021-2024) qui poursuit deux objectifs : 1- Co-élaborer une autoformation numérique comportant des textes didactiques, des activités didactiques et des exemples de pratiques sur vidéo pour l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation (S-P) au 3^e cycle du primaire et au 1^{er} cycle du secondaire; 2- Décrire les effets de la co-élaboration de l'autoformation numérique sur les savoirs linguistiques et didactiques des enseignant·es participant à l'élaboration de l'outil. Cette recherche est issue d'un projet précédent (Nadeau et al., 2020a) qui a permis de développer et de mesurer l'effet d'une séquence didactique sur la compétence à écrire d'élèves du même âge (10-14 ans) en S-P. Afin d'assurer une diffusion à large échelle de cette séquence, le projet d'autoformation numérique a vu le jour.

Lors de la première année du projet d'autoformation, huit personnes enseignantes ont été accompagnées dans leur classe à au moins six reprises par une membre de l'équipe de recherche et par deux conseillères pédagogiques (CP) associées au projet afin d'apprendre à animer la séquence didactique préalablement conçue et validée. Avant le début des rencontres et après les accompagnements de cette première année, les personnes enseignantes ont été soumises à deux mesures : un entretien d'autoconfrontation (Clot, 1999 ; Lamy, 2014; Nicolas, 2015) sur un extrait de leçon filmée en classe et une correction explicitée (Rondelli, 2010; Van Beveren, Dumortier et Dispy, 2013), soit un protocole de pensée à voix haute portant sur la correction d'un texte d'élève présentant des erreurs variées en S-P. Les résultats de ces prises de données ont donné lieu à diverses publications (Giguère et al., 2023a; Giguère et al., accepté-a, Giguère et al., accepté-b). Le présent article représente un prolongement au deuxième objectif de recherche et s'intéresse à la perception des deux CP participant au projet et ayant accompagné les personnes enseignantes en classe sur les savoirs et les pratiques de ces dernières. Leurs observations professionnelles seront mises en relation avec les résultats issus des autres tests dans la discussion.

Nous nous sommes intéressées aux perceptions de personnes conseillères pédagogiques (CP) puisqu'elles représentent, au Québec, les personnes qui notamment, accompagnent et soutiennent le développement professionnel (DP) du personnel enseignant. Pour les soutenir dans leurs interventions, un référentiel d'agir compétent en conseilance pédagogique (Guillemette et al., 2019) présente quatre situations emblématiques qui

¹ Recherche financée par le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) et le Fonds de recherche québécois société et culture (FRQSC) dans le cadre du Programme de recherche en littérature (PREL).

illustrent le type de situations professionnelles que vivent les CP dans le cadre de leur mandat : conseiller, former, accompagner et innover. Dans le contexte de recherches, leur regard sur le développement professionnel s'avère précieux puisque les CP se situent au cœur des transformations vécues par le personnel enseignant. De plus, lors de situations d'accompagnement, elles occupent une position privilégiée du fait qu'elles connaissent bien le milieu et ses acteur·trices, tout en pouvant l'observer avec un certain recul. Elles possèdent une intelligence de la situation, soit « une lecture consciente de l'ici et maintenant (...) » en contexte de développement professionnel (Guillemette, 2021, p. 88). Ainsi, leurs perceptions sur l'apprentissage professionnel pourraient s'avérer un outil important pour mieux comprendre les situations d'accompagnement.

Quant à l'objet de la S-P, il intéresse l'équipe de recherche depuis plusieurs années puisqu'il pose des défis considérables au regard de l'enseignement-apprentissage pour le personnel enseignant de français. D'abord, il implique l'acquisition ou le raffinement de savoirs linguistiques, de savoirs didactiques, de même que le développement de pratiques pédagogiques parfois éloignées des pratiques habituelles (Dufour et Chartrand, 2014). De plus, des études ont montré que les élèves éprouvent des difficultés importantes à construire des phrases syntaxiquement correctes et bien ponctuées. L'étude de Boivin et Pinsonneault (2018) sur près de 1000 textes d'élèves provenant d'épreuves obligatoires de la 4^e année du primaire (10-11 ans) à la 5^e secondaire (16-17 ans) montre que le critère de la S-P est le moins bien réussi par les élèves, révélant ainsi des difficultés persistantes dans l'enseignement tout au long de la scolarité obligatoire (Fayol, Carré et Simon-Thibault, 2014).

Du côté des personnes enseignantes également, les savoirs linguistiques sur ce qu'est une phrase sont parcellaires. Dans les grammaires et ouvrages de référence, les critères de définition de la notion de phrase sont multiples (phrase graphique, phrase syntaxique, phrase de base, phrase sémantique, phrase subordonnée, etc.), peu opératoires (une idée = une phrase) et parfois contradictoires (Béguelin, 2000 ; Paolacci et Rossi-Gensane, 2012). Ensuite, en ce qui a trait aux savoirs didactiques, les personnes enseignantes constatent qu'elles manquent de moyens didactiques et de métalangage pour expliciter les problématiques liées à la S-P (Bain, 1999 ; Dufour, 2017). D'une part, la formation initiale en didactique du français (au primaire comme au secondaire) aborde peu cette dimension de l'écriture de manière intégrée et doit être bonifiée pour aider les enseignant·es à devenir critiques dans leurs choix didactiques à ce sujet (Dufour et Chartrand, 2014). D'autre part, les savoirs didactiques sur l'enseignement de la S-P au service de l'écriture gagnent à se développer afin de proposer aux élèves des exercices plus rapprochés de la tâche cible. Selon plusieurs publications, les ressources prêtes à l'emploi disponibles actuellement sont souvent décontextualisées et éloignées des situations d'écriture (Dolz et Schneuwly, 2009;

Lord, 2012; Myhill et Watson, 2014). Ainsi, plusieurs études montrent qu'il existe très peu d'enseignement efficace de la syntaxe et de la ponctuation dans les écoles francophones (Chartrand, 2009 ; Jaffré, 2014 ; Paolacci et Garcia-Debanc, 2003 ; Paolacci et Rossi-Gensane, 2014). Les pratiques doivent donc évoluer afin de rendre les apprentissages des élèves transférables aux situations d'écriture.

Pour transformer les pratiques enseignantes, il importe de tenir compte de multiples dimensions pour que la pratique réflexive² évolue (Wei et al., 2009 ; Guskey et Yoon, 2009; Shulman et Shulman, 2004 ; Timperley, 2011). Par exemple, il peut s'agir de soutenir simultanément les dimensions de vision et de croyances, d'engagement, de savoirs et de pratiques (Shulman et Shulman, 2004) ou encore de soutenir l'apprentissage actif des personnes enseignantes (Timperley, 2011) autour d'un objet précis du curriculum, dans un temps long d'au moins une année et en nourrissant des échanges entre les personnes participantes (Wei et al., 2009). Les CP, qui ont pour tâche de soutenir la formation continue du personnel enseignant, peinent toutefois à trouver le temps nécessaire pour que les contenus des formations offertes soient réellement adoptés par les personnes qui y participent (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Comme cela reste le cas pour plusieurs disciplines scolaires, l'enseignement de la S-P exige non seulement de former aux savoirs linguistiques, mais également aux savoirs didactiques, puis à leur utilisation optimale en classe. Ce triple objectif à poursuivre exige temps, pratique et réinvestissement.

Ajoutons ici l'enjeu de la formation spécifique en conseillances pédagogiques quasi inexistante : plusieurs personnes CP sont recrutées grâce à leurs compétences en enseignement (Duchesne, 2016 ; Verdy, 2005). Elles ont peu accès à de la formation continue portant sur le développement professionnel du personnel enseignant (Tekkumru-Kisa et Stein, 2017 ; van Es et Sherin, 2017)³.

Dans le cadre de la recherche-action-développement (RAD) portant sur l'autoformation numérique en enseignement de la S-P, il était impossible de libérer les personnes participantes pour leur participation à l'étude en raison de contraintes liées à la pénurie de personnel enseignant qui sévit dans les écoles québécoises. Plutôt que de prévoir des moments de formation hors classe au cours desquels des savoirs linguistiques et

² Schön (1994) définit la pratique réflexive comme la capacité d'une personne à réfléchir sur sa pratique professionnelle, *dans, sur et pour* l'action. (Vacher, 2011).

³ Seul un DESS de 2e cycle de 15 crédits est offert à l'Université de Sherbrooke et permet de poursuivre vers un diplôme 2e cycle (30 crédits) et éventuellement vers une maîtrise professionnelle (45 crédits au total).

didactiques seraient travaillés, l'accompagnement professionnel directement en salle de classe (coenseignement) a été choisi comme dispositif de DP pour former les personnes participantes en collaboration avec deux CP (voir *infra*). Dans le prolongement du 2^e objectif de recherche (soit de décrire les effets de la co-élaboration de l'autoformation numérique sur les savoirs linguistiques et didactiques des enseignant·es participant à l'élaboration de l'outil), cet article porte sur les effets perçus par deux CP quant aux apprentissages réalisés par les personnes enseignantes et par elles-mêmes au cours de la première année du projet de même que leur perception de cette modalité de DP. Leurs réponses seront mises en lien avec certains résultats issus d'autres données de recherche, soit l'entretien d'autoconfrontation et la correction explicitée réalisés auprès des personnes enseignantes participantes.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel présente d'abord les savoirs linguistiques et les pratiques pédagogiques associés à la séquence didactique qui fait l'objet de l'autoformation. Brièvement, cette séquence se compose de trois types d'activités : l'activité « Qu'est-ce qu'une phrase? » mettant en œuvre la manipulation de constituants de phrase sur cartons, la ponctuation négociée et la combinaison de phrases libre (voir Nadeau et al., 2020b). Cette section se conclut sur les aspects théoriques associés au DP, particulièrement sur l'accompagnement professionnel.

Savoirs linguistiques

Au moment de la recherche antérieure (Nadeau et al., 2020a) sur laquelle la présente étude repose, les concepts de *phrase graphique* et de *phrase syntaxique* de même que ceux de procédés de combinaison syntaxique (juxtaposition, coordination et subordination) ont été formalisés dans le cadre de la séquence didactique afin de résoudre l'ambiguïté de la notion de phrase (Lefrançois et al., 2016; Paolacci et al., 2016). La phrase graphique représente une suite de mots qui commence par une majuscule et se termine par un point (ou autre ponctuation forte) alors que la phrase syntaxique correspond à une suite de mots constituée obligatoirement d'un sujet et d'un prédicat, accompagnée d'un (ou de) complément(s) de phrase facultatif(s). Une phrase graphique peut compter une seule phrase syntaxique; si elle en compte plusieurs, un procédé de combinaison syntaxique doit marquer cette jonction. Ces notions linguistiques permettent aux personnes enseignantes d'expliciter des phénomènes syntaxiques afin d'aider les élèves à maîtriser la construction de phrases dites complexes impliquant des procédés de coordination, de juxtaposition et de subordination (Nadeau et al., 2020b).

Les manipulations syntaxiques (par exemple : ajout, remplacement, déplacement, effacement) comme outils linguistiques privilégiés pour identifier une classe de mot ou une fonction syntaxique représentent également des savoirs linguistiques associés au cadre de la grammaire moderne (Boivin et Pinsonneault, 2019) et présents dans la séquence didactique sur laquelle s'appuie le projet d'autoformation. La séquence fournit également une méthode d'analyse de la phrase syntaxique, soit la « méthode 1-2-3-4 » (Nadeau et al., 2020b). Il s'agit (1) d'identifier d'abord le(s) verbe(s) conjugué(s) dans la phrase graphique, (2) le(s) sujet(s), (3) le(s) compléments de phrase (CP) s'il y a lieu, (4) le(s) prédicat(s). Lorsque les constituants sont identifiés (sujet, prédicat et complément de phrase), le procédé de combinaison devient alors plus apparent pour les élèves dans le cas où plus d'une phrase syntaxique compose la phrase graphique.

Pratiques pédagogiques

La didactique de la grammaire a, depuis plusieurs années, démontré la plus grande efficience de l'approche socioconstructiviste, qui accorde une large place au dialogue et à l'interaction entre pairs (Vygotski, 1934/1998; Barth, 2002; Brissaud et Cogis, 2011), elle en constitue un fondement. Il en est de même pour le soutien aux verbalisations des élèves par la personne enseignante qui assure un étayage favorable à la réflexion (Cogis et al., 2016; Myhill et Newman, 2016; Nadeau et Fisher, 2014) en posant des questions ouvertes, en modélisant et en soutenant le raisonnement grammatical mis de l'avant, tout en prenant en compte des conceptions transitoires qui peuvent faire obstacle à l'apprentissage (Jaffré, 1995; Cogis, 2005; Brissaud et Cogis, 2011). L'erreur est donc objet de discussion plutôt que perçue comme une faute. L'activité métalinguistique (Gombert, 2006; Reuter et al., 2013) et l'usage d'un métalangage précis (Boivin, 2009; Fisher et Nadeau, 2014 ; Lord et Élalouf, 2016) constituent également un fondement important de cette approche didactique. Enfin, l'adoption d'une posture de neutralité, soit le fait d'éviter de valider ou d'invalider immédiatement une réponse d'élève, permet de donner le temps nécessaire aux élèves pour s'exprimer (Nadeau et Fisher, 2014).

Les travaux de l'équipe de Nadeau et al. (2020b ; Arseneau et al., 2023 ; Quevillon Lacasse et al., accepté) ont montré que la mise en œuvre d'une séquence didactique qui intègre les principes établis précédemment entraîne des effets significatifs sur plusieurs variables en S-P dans les textes d'élèves du primaire et du secondaire. La mise en œuvre de cette séquence didactique requiert une activité de développement professionnel et un accompagnement particulier s'avère nécessaire.

Développement professionnel et accompagnement

Le développement professionnel des personnes enseignantes, défini comme « le processus d'acquisition des savoirs [notamment par la formation continue] qui provoque, par la suite, des changements chez l'enseignant·e ainsi que des nouveautés sur le plan de sa pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 142), demeure un enjeu connu dans le monde de l'éducation et un défi pour les CP, dont le DP représente la mission principale. Pour que ce défi soit relevé et que des transformations de pratiques soient observées, plusieurs conditions doivent être réunies, ce qui implique des modalités complexes à mettre en œuvre. En effet, les formations dites efficaces doivent, entre autres, être centrées sur un objet précis du curriculum, étendues dans le temps, ouvertes à un partage d'expertise (Wei et al., 2009) et offertes par une personne dont l'expertise est reconnue (Richard, 2017).

Dans une perspective praxéologique, Hiebert et al. (2007) estiment que les personnes enseignantes développent leur regard professionnel en contexte. Autrement dit, elles apprennent à enseigner en enseignant. Ainsi, à partir d'une intention d'apprentissage préalablement choisie, les personnes enseignantes sont amenées à observer, dans une situation d'apprentissage, les éléments importants qui contribuent à l'atteinte de l'intention. Elles sont ensuite invitées à interpréter ces observations pour comprendre le lien entre la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage des élèves. Enfin, elles sont amenées à proposer des pistes de développement pour améliorer leurs pratiques au bénéfice de l'apprentissage (autorégulation).

L'accompagnement professionnel représente un dispositif de développement professionnel qui s'inscrit justement à titre de situation emblématique de l'agir compétent du CP (Guillemette et al. 2019) et qui se définit ainsi :

Accompagner est une démarche par laquelle une personne (un·e accompagnant·e) guide une ou plusieurs personnes (accompagnées) dans une visée établie d'un commun accord et définie dans le temps : un changement, une adaptation, une régulation des pratiques. La pratique réflexive lie les stratégies de la démarche [d'accompagnement]. (Guillemette et al. 2019, p. 42).

Cet accompagnement peut se vivre en dehors de la classe par le biais de communautés d'apprentissage professionnel (CAP) (Leclerc, 2012), soit « un réseau de soutien continu entre les membres d'une équipe-école où chacun contribue à la réussite de tous les élèves. La CAP se distingue par le questionnement continu qu'elle suscite sur les besoins des élèves et la formulation d'objectifs clairs, mesurables et orientés sur les apprentissages » (ctreq.cap.qc.ca, 2014). L'accompagnement peut également prendre la forme de coenseignement en classe (Tremblay, 2013 ; Dubé, 2021), soit « un travail pédagogique commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux enseignants partageant les responsabilités pédagogiques et éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques et » (Giguère et al., 2024

communs » (Friends et Cook, 2007). C'est la modalité qui a été choisie dans le cadre de la RAD. Lors de ces moments d'accompagnement, la démarche se veut souple et propice à la co-construction et à la pratique réflexive, elle rend explicite le questionnement du CP et de la personne accompagnée, optimise les moyens de communication et soutient le processus d'analyse de la pratique.

La prochaine section présente la méthodologie employée pour questionner deux CP sur l'apprentissage perçu chez des personnes enseignantes de même que leurs propres apprentissages et les mettre en relation avec les résultats d'autres analyses menées auprès de personnes enseignantes. Cela nous amènera à mieux comprendre le regard des personnes CP sur des situations d'accompagnement.

Méthodologie

La RAD (FRQSC-MEQ-PREL 2021-2024) présentée dans cet article combine l'approche de recherche-action (Savoie-Zacj, 2001) pour l'apprentissage professionnel des personnes participantes de même que celui des personnes chercheuses et l'approche de recherche-développement (Loiselle et Harvey, 2007) d'une autoformation numérique, soit un produit. Elle vise entre autres à décrire l'évolution des savoirs linguistiques et des pratiques didactiques des personnes participantes au fil de la coélaboration de l'autoformation numérique en S-P (objectif 2, *cf.* introduction). Cette recherche empirique à visées compréhensive et transformative (Paillé et Muchielli, 2010 ; Feyes et Nicoll, 2013) s'attache à décrire, par une approche qualitative, les apprentissages réalisés par des personnes enseignantes dans le cadre de l'accompagnement offert.

Déroulement

Dans le contexte de la 1^{re} année de notre projet de RAD, les huit personnes enseignantes (six femmes et deux hommes) ont été formées à mettre en œuvre une séquence didactique pour l'enseignement de la S-P issue d'une recherche quasi-expérimentale antérieure (Nadeau et al., 2020a). Une journée de formation animée par les chercheuses de l'équipe de Nadeau et al. (2020a) s'est tenue durant une journée pédagogique en démarrage au projet. Tout le matériel nécessaire à la mise en œuvre de la séquence leur a été expliqué et fourni (cahiers pour les élèves, guide pédagogique, enveloppes de cartons à manipuler,

affiches, etc.)⁴. Par la suite, chaque personne enseignante a été accompagnée minimalement à six reprises par la chercheuse principale de la RAD et par deux CP durant quatre mois (entre janvier et avril de cette première année du projet). Ces accompagnements ont pris la forme de coenseignement au cours duquel une posture de guide était favorisée, soit une posture qui permet l'écoute et l'ajustement aux besoins de chaque personne accompagnée (Guillemette et al. 2019). Chaque période était suivie d'une discussion au cours de laquelle une rétroaction était offerte : des bons coups étaient relevés (des gestes professionnels ou des savoirs à bonifier pour le prochain accompagnement), alors que les aspects s'éloignant des principes didactiques soutenant le projet étaient discutés comme des défis à intégrer pour les prochaines périodes. Par exemple, il a souvent été suggéré de laisser les élèves effectuer les manipulations syntaxiques eux-mêmes lors des analyses de phrases, même si leur hypothèse de départ est erronée. Par leur présence régulière en classe et leurs rétroactions, les CP ont activement participé à l'accompagnement professionnel comme modalité de formation à la séquence didactique.

Sujets

Les deux participantes faisant l'objet de cet article sont des CP relativement novices. Elles ont été désignées par le Centre de services scolaire qui a accepté d'accueillir l'équipe de recherche. Annie⁵ est issue de l'enseignement primaire et est en poste depuis moins de 2 ans. Josianne⁵ est issue de l'enseignement secondaire en français et est en tout début de carrière comme CP (quelques semaines). Elles suivent des cours en conseillances pédagogiques grâce aux programmes de formation de leur centre de services scolaire. Elles ont toutes deux offert leur consentement libre et éclairé à participer à l'étude.

Instrumentation et méthode d'analyse des données

À la fin de l'année scolaire (juin 2022), c'est-à-dire à la suite de l'appropriation de la séquence par les personnes enseignantes et CP, un entretien semi-dirigé collectif (Laroui et de la Garde, 2017) portant sur les dispositifs de DP a été mené par la chercheuse principale auprès des deux CP réunies. L'entretien, d'une durée de deux heures (voir le canevas d'entretien en annexe) a fait l'objet d'une captation audio, a été transcrit le plus fidèlement possible, en conservant certaines traces propres à la langue orale (« tsé »,

⁴ Le matériel lié à la séquence expérimentée et des vidéos de ces pratiques en classe sont disponibles sur le groupe Facebook [Dictée 0 faute, phrase du jour, combinaison de phrases et plus...](https://www.facebook.com/groups/852304104823499) (<https://www.facebook.com/groups/852304104823499>; administratrices, M. Nadeau et M-H Giguère)

⁵ Prénoms fictifs pour préserver l'anonymat.

« faque », etc.). Basé sur un instrument utilisé dans une étude antérieure (Giguère et al., 2020), le canevas d'entretien comporte trois blocs de questions. Le premier bloc porte sur la perception des apprentissages (grammaire, gestes didactiques) réalisés par les personnes enseignantes et par soi-même en tant que CP ; le second bloc de questions porte sur la perception de l'efficacité des modalités de développement professionnel mises en œuvre avec les personnes enseignantes et des pistes d'amélioration à proposer ; le troisième bloc porte sur la perception de sa posture de CP dans le projet et le transfert des pratiques dans d'autres classes et écoles.

La transcription a été codée selon une approche d'analyse thématique de contenu (Blanchet et Gotman, 2007). Pour chaque unité de sens (segment), soit une prise de parole d'une participante portant sur un sujet spécifique, un classement était réalisé. Les catégories sont mutuellement exclusives puisqu'une prise de parole pouvait être divisée en deux parties si elle traitait de deux sujets différents (par ex. : savoir et pratique). À titre d'exemple, à la question 1 portant sur les apprentissages perçus chez les personnes enseignantes, les réponses des CP ont été classées, puis regroupées : les notions de phrase graphique et de phrase syntaxique, l'analyse de phrases, les procédés de combinaison, le métalangage grammatical, les manipulations syntaxiques, les liens entre les savoirs – groupes, fonction et phrase –, les références à la grammaire traditionnelle, le transfert effectué et les résistances perçues ont été regroupés dans la catégorie « savoirs linguistiques ». La préparation des activités, les explications fournies, l'analyse menée par les élèves – le guidage par les manipulations syntaxiques et le questionnement – l'apprentissage relié au fait de nommer et de verbaliser les notions, l'établissement d'un lien entre les activités et les situations d'écriture, en faire « moins, mais mieux », la souplesse dans l'animation ont été regroupés dans la catégorie « pratiques pédagogiques ». Le sentiment d'efficacité personnelle perçu par les CP représente une catégorie distincte⁶, comme le nombre d'apprentissages réalisés et la comparaison entre le début et la fin de l'accompagnement. Les réponses des CP ont donc permis de créer un arbre thématique issu de l'analyse inductive réalisée (Blais et Martineau, 2006), analyse suivant le canevas d'entretien (sens des questions) et appuyée sur le cadre conceptuel, essentiellement pour nommer les catégories. Les réponses des deux CP ont été traitées conjointement puisqu'elles se complétaient au travers d'un dialogue, le processus de construction de sens s'opérant en interaction (Demazière et Dubar, 1997).

⁶ Le SEP ne fait pas partie du cadre conceptuel ; il s'agit d'un concept ayant émergé de l'analyse inductive. « Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. » (Rondier, 2004).

Le tableau 1 présente la manière dont sont répartis les segments selon les blocs thématiques.

Tableau 1.

Répartition des segments d'entretien selon les blocs thématiques

Bloc thématique	Nombre de segments (unités de sens)	Détails des segments
Bloc 1. Perception des apprentissages chez les personnes enseignantes et réalisés soi-même en tant que CP	187 (à propos des ens.)	Savoirs linguistiques (21)
		Pratiques pédagogiques (47)
		Causes de l'apprentissage (78)
		Perception d'un avant/après (17)
		Sentiment d'efficacité personnelle (8)
		Transfert (7)
		Autres (9)
	108 (à propos d'elles-mêmes en tant que CP)	Savoirs sur les programmes (10)
		Pratiques pédagogiques (14)
		Pratiques (intervention et accompagnement) (26)
		Causes des apprentissages (28)
Bloc 2. Perception de l'efficacité des modalités de développement professionnel mise en œuvre auprès des personnes enseignantes et des pistes d'amélioration à proposer	20 extraits	Gains perçus (15)
		Améliorations (5)
Bloc 3. Perception de sa posture comme CP dans le projet et transfert des pratiques	17 extraits	Diffusion (12)
		Expérience positive (5)
Total	332 extraits	

Résultats

Les résultats présentent les réponses des CP selon l'arbre thématique réalisé dans l'analyse, soit par bloc de questions.

Questions portant sur les apprentissages (linguistiques et pédagogiques) chez les enseignant·es et réalisés soi-même en tant que CP (bloc 1)

Le premier item concerne la perception des CP sur les apprentissages réalisés par les personnes enseignantes à la suite d'une année d'accompagnement en lien d'abord avec les savoirs linguistiques (connaissances grammaticales).

Perceptions des CP sur les apprentissages réalisés par les enseignant·es

Les deux CP sont en accord sur le fait que les personnes enseignantes ont réalisé des apprentissages linguistiques (21 segments) sur l'utilisation des manipulations syntaxiques en est un important (plutôt que de poser des questions dites traditionnelles — par ex., *qui est-ce qui?* pour identifier le sujet de P — ou encore comme outil à offrir aux élèves pour l'analyse, c'est-à-dire en demandant aux élèves de réaliser des manipulations, mais en utilisant soi-même les questions associées à la grammaire traditionnelle). Les autres apprentissages perçus concernent l'analyse de la phrase (méthode 1-2-3-4), les concepts de phrase graphique et de phrase syntaxique et les procédés de combinaison. De plus, les CP perçoivent que les enseignant·es ont été en mesure d'établir des liens entre toutes ces dimensions. Toutefois, elles ont le sentiment que quelques participant·es manifestent une forme de résistance qui s'observe par l'influence que continue d'avoir la grammaire traditionnelle sur leur enseignement, qu'ils ou elles jugent le cadre de la grammaire moderne comme étant compliqué et se justifient par des attributions externes (comme des vieilles habitudes) pour expliquer qu'ils ou elles ont peu fait évoluer leurs savoirs.

L'apprentissage le plus important chez les personnes enseignantes, selon les CP, semble par ailleurs être l'acquisition de concepts linguistiques qui leur permettent d'analyser les phrases des élèves et de nommer précisément ce qui ne va pas. L'emploi du métalangage lié à ces concepts (phrase graphique, phrase syntaxique, procédé de combinaison) implique qu'ils et elles possèdent des mots pour le dire parce qu'ils et elles comprennent mieux le fonctionnement de la S-P.

Annie répond d'ailleurs spontanément en évoquant la compréhension des notions syntaxiques :

Tsé avant les enseignants nommaient qu'il y avait une erreur de syntaxe, mais ils étaient pas capables d'élaborer un peu plus ou d'aller vraiment nommer, d'aller vraiment expliquer à l'élève pourquoi. Quand je discutais avec elles, quand je voyais, quand ils revenaient avec les élèves, là ils étaient vraiment capables de revenir justement à la phrase graphique, la phrase syntaxique, de venir nommer justement est-ce que, s'il y avait plusieurs phrases syntaxiques, est-ce que c'était juxtaposé,

coordonné, tout ça. Ils étaient vraiment capables d'utiliser, de nommer les vrais termes. (Annie)

Josianne confirme ce constat en ajoutant que les personnes enseignantes éprouvent un sentiment d'efficacité personnelle accru en ce qui concerne l'enseignement de la S-P. : « “Je me sens meilleur, je me sens plus à l'aise pour le faire”, c'est ce que j'ai entendu beaucoup... »

Sur le plan des pratiques pédagogiques (47 segments), les deux CP jugent d'abord que la présentation et l'explication des notions grammaticales sont beaucoup plus claires, que les personnes enseignantes nomment et verbalisent mieux les concepts parce qu'ils et elles les comprennent mieux. De plus, l'activité d'analyse syntaxique se déroule beaucoup plus souvent avec les élèves — et non plus faite à leur place (manipulations syntaxiques, questionnement, temps accordé).

Puis souvent au début, dans les premières rencontres, il y avait souvent des enseignantes qui disaient “oh, oh non c'est vrai, ok, c'est pas moi qui dois le dire là”, puis là “ok, j'arrête, là je vous pose la question”. Faute tranquillement il y a eu le transfert qui s'est effectué. Puis vers la fin, ça se produisait presque plus. C'était un automatisme questionner les élèves beaucoup plus. Ça paraissait aussi chez les élèves, là. Les élèves savaient ce qui s'en venait aussi. Ça devient une routine, ils savent qu'ils vont être questionnés, à quoi ils doivent réfléchir. Puis, ça, il y a eu une évolution, je pense, chez la majorité, ouais. (Josianne)

Les CP remarquent également que les personnes enseignantes planifient leurs activités de manière plus rigoureuse (et parfois même en équipe) tout en étant souples dans l'animation de celles-ci en fonction des hypothèses et questionnements des élèves. Ce faisant, elles consacrent plus de temps à certaines notions en soutenant la réflexion des élèves, se permettant ainsi de ne pas compléter l'exercice prévu en entier.

Puis un moment donné, on essayait d'aller plus vite pour s'assurer qu'on avait le temps de tout faire. Puis je pense qu'au fil du temps, peut-être avec l'aisance aussi là, ben les enseignantes prenaient de plus en plus le temps, puis c'était pas grave s'ils faisaient juste une phrase durant le trente minutes, si on avait pas le temps de compléter, “ah bon, on terminera un peu plus tard aujourd'hui ou demain”. Je pense qu'il y a eu une aisance aussi qui s'est installée par rapport à ça, puis ça permettait aux élèves de prendre le temps de réfléchir. (Josianne)

Les deux CP croient que la démarche d'analyse fournie de même que le canevas de planification offert dans le guide pédagogique facilitent cette préparation et la variété des activités choisies. Par exemple, le fait d'animer des activités de combinaison de phrases était nouveau pour toutes les personnes participant du projet. Si certaines se sont risquées

à les animer sans préparation au début, peu ont continué dans cette voie. Ils et elles prenaient vraiment le temps d'analyser les phrases combinées avant de les soumettre à l'analyse des élèves, ce qui a non seulement bonifié leurs savoirs grammaticaux, mais aussi leur aisance dans l'animation. En étant moins centrés sur la justesse des contenus, ils et elles se rendaient plus disponibles pour soutenir le raisonnement des élèves par des questions et des pistes de réflexion. Enfin, les CP ont constaté que plusieurs personnes enseignantes ont réussi à décloisonner ces activités pour les lier à des activités de lecture et d'écriture dans d'autres contextes.

À la question portant sur les causes qui peuvent expliquer les apprentissages linguistiques et pédagogiques (78 segments), les CP ont émis plusieurs hypothèses. D'abord, elles jugent que le soutien offert par l'accompagnement régulier a suscité des questions sur des concepts et sur des pratiques que les enseignant·es n'auraient probablement pas posées autrement. Dans plusieurs écoles, les CP observent des discussions de validation, de confrontation entre les personnes participantes (entre elles) et entre les personnes enseignantes, les CP et la chercheuse, mais toujours sous le signe du droit à l'erreur. Ainsi, les accompagnements n'étaient pas perçus comme des évaluations, mais comme une aide à l'apprentissage. De plus, la présence régulière des CP et de la chercheuse a en quelque sorte forcé la tenue de certaines activités.

Parce qu'on était là souvent. C'est sûr que ça obligeait, là, ils avaient pas le choix. On y allait, donc de un, ça les obligeait à le faire, parce que il y a certains enseignants que j'ai en tête que oups peut-être que si on n'avait pas été là si souvent, qu'il y aurait eu moins d'activités qui auraient été faites. (Annie).

L'expérimentation régulière est donc perçue comme un facteur d'apprentissage. Le fait également que les savoirs linguistiques et pédagogiques étaient relativement nouveaux (phrase graphique, phrase syntaxique, procédés de combinaison, types d'activités) a entraîné plus d'insécurité, mais également plus de préparation et de demande d'aide, et, par conséquent, plus d'apprentissages. Enfin, les CP croient que le matériel offert, les activités pour les élèves, et surtout le guide pédagogique qui offre des pistes de réflexion ont contribué aux apprentissages des personnes enseignantes.

Perception des CP de leurs propres apprentissages

Le second item de ce bloc portant sur l'apprentissage de savoirs linguistiques et didactiques (30 segments) questionnait les apprentissages des CP elles-mêmes. Comme pour les personnes enseignantes, elles ont mentionné avoir réalisé ou approfondi des apprentissages sur les manipulations syntaxiques, sur l'analyse de phrase, avoir acquis un métalangage plus juste, avoir appris les concepts de phrase graphique et de phrase syntaxique de même

que les procédés de combinaison. Elles disent même avoir fait un lien avec leur propre processus d'écriture puisqu'elles s'apercevaient qu'elles réinvestissaient ces savoirs lors de situations d'écriture professionnelles (rapports, courriels, documents de référence, etc.). Annie, ayant une formation en enseignement préscolaire-primaire, dit également avoir beaucoup appris sur les phrases subordonnées et les fonctions de compléments direct et indirect du verbe, ce que Josianne maîtrisait déjà. Annie croit que sa participation au projet de recherche lui a permis de mieux comprendre ces notions qu'elle n'avait jamais eu à enseigner en profondeur.

Lors de l'entretien, elles ont développé leurs propos sur le concept de phrase. En effet, elles ont exprimé que la définition populaire « une idée, une phrase » s'est révélée d'abord beaucoup trop floue, mais aussi trop encadrante pour être comprise par les élèves, tout comme le concept de phrase de base. Annie témoigne ainsi :

Tsé pour nos élèves justement qui avaient une phrase-un paragraphe, là, les enseignants ramenaient tout le temps “ une phrase, une idée ” ou “ toi, je te permets pas de faire des phrases élaborées, je veux juste que tu fasses des phrases simples ”. Je trouvais que ça mettait les enfants dans un carcan. Puis, “ une phrase, une idée ” c'est pas... ça fonctionne pas! » (Annie)

Quant aux pratiques (14 segments), elles considèrent que l'enseignement intégré de la S-P est un apprentissage didactique important pour elles.

Oui, ben beaucoup quand même parce que on est formé [en enseignement secondaire], puis on a quand même eu des cours, sur la syntaxe-punctuation. Mais, une fois qu'on enseigne, on se retrouve avec des beaux cahiers d'exercices dans lesquels tout est séquencé, tout est séparé. Faque on essaie d'enseigner sans que ce soit dans des petites cases pour que les élèves comprennent que tout est en lien, mais en même temps, on est pris à faire le cahier d'exercices où tout est séquencé. Faque moi aussi ça m'a beaucoup ramenée à phrase graphique, phrase syntaxique, il me semble que je le travaillais beaucoup trop séparément alors que tout est relié. (Josianne)

De plus, elles jugent qu'un des principaux apprentissages réalisés grâce au projet est le fait de laisser la place à la réflexion des élèves.

Ouais, ben, je pense que le, en tout cas, moi de mon côté-là mon plus grand apprentissage, c'est de vraiment laisser toute la place à l'élève. Questionner les élèves davantage, tout le temps, puis leur laisser vraiment le plus de place. (Josianne)

Annie ajoute qu'on peut faire confiance aux élèves et que le fait de leur demander ce qu'ils en retiennent de l'activité⁷ représente une autre manière de leur laisser de la place et de valoriser leur réflexion.

Finalement, elles identifient comme source principale de leurs apprentissages (28 segments) le fait d'avoir vécu l'accompagnement à la fois à titre d'accompagnées (par la chercheuse) et d'accompagnantes (pour les personnes enseignantes). « Je trouvais qu'on avait quand même cette belle position-là, d'accompagner, de voir, d'apprendre en même temps » (Josianne). Cet accompagnement, grâce entre autres à sa fréquence et à la nécessité d'y être préparée, leur a permis de confronter leurs représentations à la fois grammaticales et didactiques. Enfin, elles disent qu'avoir vu l'effet positif sur l'apprentissage des élèves s'est révélé une source de conviction sur la validité des savoirs proposés par le projet de recherche.

De pouvoir voir la progression chez les élèves aussi, ça aussi c'était vraiment [formateur]. Ouais, d'une fois à l'autre. Voir nos élèves qui osaient pas lever la main au début, mais que là prennent un peu plus de place puis qui osent nommer certaines choses aussi. (Annie)

À la question concernant leurs apprentissages sur le dispositif d'accompagnement (26 segments), elles disent toutes les deux que la fréquence et sa durée dans le temps permettent de mieux implanter des pratiques durables, mais aussi réflexives chez les personnes enseignantes. Annie l'exprime ainsi :

Tsé dans nos cours de conseillances, ils nous le nomment, mais on a vraiment un exemple flagrant qu'on voit, à long terme ce que ça amène. Puis, le fait qu'on puisse y aller souvent aussi, qu'ils soient accompagnés des CP, ça amène une réflexion. Ils sont moins dans " je prends quelque chose tout cuit sans me questionner, mais je vais réfléchir à pourquoi je le fais, est-ce que ça fonctionne ? "

Dans les pratiques d'accompagnement (coenseignement en classe), elles disent avoir appris à revêtir une posture de guide, soit de partir de la personne enseignante plutôt que d'imposer un rythme et une manière unique de faire. Annie l'exprime ainsi :

Tsé si on avait été assis en arrière, avec je sais pas, une petite feuille juste à prendre [des notes], et après leur dire "tu aurais dû faire ça comme ça"... La façon dont on arrivait avec eux après, puis on parlait d'eux comment qu'ils avaient trouvé ça, comme qu'ils trouvaient que ça avait été.

⁷ À la fin de chaque activité de la séquence didactique, un temps est accordé à la formulation d'une notion apprise et illustrée par un exemple, qui est notée dans la section « À retenir » du cahier des élèves (Nadeau et al. 2020b).

Perception de l'efficacité perçue des modalités de développement professionnel (bloc 2)

En ce qui concerne les gains perçus, (15 segments), toutes les deux sont formelles sur la durabilité des pratiques développées : « Je suis sûre et certaine que tout le monde continue l'année prochaine. C'est là, la principale différence » (Annie).

Dans le cadre de ses fonctions, Josianne est amenée à intervenir principalement pour soutenir le personnel enseignant non détenteur de brevet d'enseignement (ENDB). Elle nuance sa posture d'accompagnante dans le projet de recherche par l'expérience et l'expertise que possèdent déjà les personnes participantes qu'elle a côtoyées; elle a donc dû ajuster ses pratiques et trouver sa place dans ce type d'accompagnement. Lors de ses présences habituelles en classe avec le personnel ENDB, elle prend les devants, modélise auprès d'eux, ce qu'elle n'avait pas à faire dans le cadre du projet. Le fait de se placer plus en retrait, en posture de soutien et d'observation, implique que les occasions d'intervenir sur le vif, dans l'action, sont plus difficiles à saisir.

Puis faut quand même, tsé pour le réussir, faut justement savoir elle est où notre place. Puis au début, ça m'a pris peut-être une ou deux, trois rencontres là avant de dire "ok, ok, là j'arrête [la leçon pour intervenir] là ", tsé là c'était le bon moment. La prochaine fois, la fois d'après là je la manquais pas. (Josianne)

Ainsi, elle considère que l'ajustement aux besoins hétérogènes des personnes accompagnées se révèle à la fois important et efficace dans cette formule.

Toutes les deux affirment que l'accompagnement crée un lien de confiance de la part des personnes enseignantes qui ouvre à d'autres demandes auprès des CP. De plus, puisqu'elles sont souvent présentes dans les écoles, d'autres collègues montrent un intérêt à en apprendre plus : « "Ah oui, toi tu fais ça [de l'accompagnement]? ". Il y a du bouche-à-oreille, ça se parle. » (Annie)

Une question délicate concernant l'ouverture des personnes participantes à l'accompagnement professionnel a été posée : Comment se fait-il qu'ils et elles ont ouvert la porte et soient restés toute l'année? Les deux CP sont d'accord sur le fait que le projet répondait d'abord à un besoin réel de formation sur l'enseignement de la S-P. Ensuite, la formule offrant un soutien naturel, sans jugement et offrant le droit à l'erreur a contribué à cette ouverture et au maintien de la participation.

Étant donné que la majorité des enseignants ne savent pas comment enseigner la syntaxe et la ponctuation, ils l'enseignent très peu. Disons-le comme ça. Vu que c'était un besoin réel, qu'ils se sentaient pas 100 % compétents dans cette partie-là non plus, je pense que ça facilitait, toute l'approche aussi là, que on va leur montrer qu'on n'a pas la science infuse non plus, puis des fois on réfléchit avec eux, puis que

c'est pas grave [de se tromper], puis que le fait que, qu'ils se sentent pas non plus juste en évaluation parce qu'on intervenait nous aussi, parce qu'on se promenait avec les élèves, ça, je pense que ça aidait aussi. Je pense que c'est ça, tout ça mis ensemble. Tsé à la base c'est sûr que ceux et celles qui ont accepté pour la plupart c'est quand même des enseignants et des enseignantes, c'est ça, qui ont quand même des bonnes pratiques ou qui s'intéressent à améliorer leurs pratiques. (Annie)

De son côté, Josianne croit que le personnel enseignant est en constant questionnement sur les manières d'amener les élèves à transférer leurs connaissances en grammaire et dans l'écriture dans leurs textes. La séquence didactique et les outils proposés par le projet de recherche (cahiers pour les élèves, guide pédagogique, capsules, etc.) contribuent à ce transfert en proposant, par exemple, des discussions grammaticales à partir d'extraits de textes. Cela a probablement mobilisé plusieurs personnes participantes. Josianne croit que « ça aide à l'engagement aussi, puis à l'ouverture. »

Enfin, une question concerne l'efficacité perçue de l'ensemble des moyens qui ont été offerts par le projet de recherche, soit une formation collective en journée pédagogique, du matériel prêt à l'emploi et l'accompagnement. Les CP considèrent les trois modalités importantes et indissociables. Toutefois, Josianne précise que la formation sur les savoirs linguistiques s'avère moins nécessaire pour les personnes enseignant au secondaire (mais toutefois nécessaires pour les ENDB). Quant à l'accompagnement, il répond à un besoin de validation et à un besoin de soutien à long terme, étant donné que les exercices proposés aux élèves se complexifient. Selon les CP, les trois modalités ont semblé appréciées et souhaitées par les personnes participantes.

Dans une perspective d'amélioration continue (5 segments), les CP croient que des rencontres collectives au cours desquelles les personnes participantes discutent de leurs pratiques auraient pu être proposées dans l'année scolaire. En revanche, elles admettent que le contexte de pandémie de COVID-19 combiné à la pénurie de personnel enseignant complique cette démarche.

Perception de sa posture comme CP (bloc 3)

Le dernier bloc concerne la posture de CP dans le projet et la diffusion des pratiques (12 segments) dans d'autres classes et écoles.

Même si elles sont convaincues que toutes les personnes participantes vont refaire les activités, les deux CP pensent néanmoins que certaines auraient encore besoin d'accompagnement. Elles tentent d'identifier des causes au fait que leur accompagnement n'ait pas donné d'aussi grandes transformations pour certaines personnes que pour *Giguère et al., 2024*

d'autres. Selon leurs hypothèses, la résistance à intégrer les nouveaux savoirs (par exemple, les manipulations syntaxiques vs les questions de la grammaire traditionnelle) pourrait expliquer que ces personnes se sentent moins solides sur le plan des connaissances, ce qui entraîne un manque de confiance en soi pour poursuivre les activités de manière autonome. Le fait que certains collègues n'aient pas travaillé en équipe a peut-être aussi contribué à limiter le développement de nouvelles pratiques en conformité avec les gestes didactiques proposés. Ainsi, un accompagnement prolongé (sur plusieurs semaines, voire plus d'une année) pourrait être bénéfique pour ces personnes enseignantes qui doivent apprendre à se faire confiance en s'appuyant sur de nouveaux savoirs. Le fait de s'observer entre collègues aurait pu être aidant en proposant diverses manières de faire et en validant ses propres pratiques par comparaison. Cet échange révèle le sentiment d'efficacité personnelle des CP par rapport aux personnes enseignantes qu'elles accompagnent.

Finalement, leur expérience positive (5 segments) face au projet les a amenées toutes les deux à parler de leur expérience auprès de leurs collègues et dans les écoles. Le bouche-à-oreille aurait donc un impact sur l'intérêt pour le développement professionnel, principalement au primaire. Elles constatent que les personnes qui participent au projet en parlent également à leurs collègues et que cela contribue à créer une curiosité pour l'enseignement de la S-P dans plusieurs écoles.

Discussion

Les perceptions de deux CP sur l'accompagnement professionnel comme dispositif de DP permettent d'identifier les apprentissages professionnels des personnes participant au projet à travers un regard professionnel externe sur l'expérience vécue, tout comme il révèle leur pratique réflexive et leur intelligence de la situation à titre de CP.

Les apprentissages qu'elles ont perçus chez les personnes participantes correspondent en grande majorité aux éléments du cadre conceptuel (écoute des élèves, utilisation des manipulations syntaxiques et d'un métalangage précis, modelage, guidage, souplesse). De plus, ces résultats vont dans le sens des analyses tirées des collectes de données effectuées auprès des enseignant·es : l'entretien d'autoconfrontation (Clot, 1999 ; Lamy, 2014; Nicolas, 2015) et la correction explicitée (Rondelli, 2010; Van Beveren, Dumortier et Dispy, 2013). En effet, les résultats de l'autoconfrontation (Giguère et al., 2023b) montrent que les personnes enseignantes décrivent plus de posture d'ouverture (écouter les dires des élèves, faire expliciter par l'élève, impliquer les autres élèves et demeurer neutre) en fin d'année qu'en début d'année. En ce qui concerne leur connaissance grammaticale, les propos lors de l'entretien se révèlent plus spécifiques à la S-P en fin d'année qu'au début. De plus, d'une posture de transmission de savoirs nommée en début d'année, les personnes

enseignantes disent, en fin d'année, avoir développé une posture d'accompagnement envers les élèves (par ex. : donner des pistes sans donner la réponse, gérer adéquatement la discussion, guider le raisonnement, etc.). Quant aux savoirs linguistiques et au métalangage grammatical, les entretiens d'autoconfrontation tout comme la correction explicitée (Giguère et al., 2023c) montrent que la justesse des propos augmente et les imprécisions diminuent entre le début et la fin de l'année. Ainsi, la perception des CP rejoint les résultats relevés par deux autres instruments de mesure, ce qui montre que leur regard professionnel peut se révéler juste, nourrissant ainsi leur intelligence de la situation professionnelle.

Qu'il s'agisse de savoirs linguistiques ou de pratiques pédagogiques, les deux CP estiment que c'est par l'expérimentation en contexte que les apprentissages se sont réalisés, comme le suggèrent Hiebert et al. (2007). Les trois conditions qu'elles évoquent comme étant nécessaires aux apprentissages professionnels réalisés sont une planification réfléchie, une fréquence élevée, une longue durée et un matériel de qualité. D'abord, l'importance de la planification que les CP ont perçue chez les personnes enseignantes comme pour elles-mêmes démontre les efforts conscients consentis par les personnes participantes pour leur apprentissage et pour atteindre l'intention d'apprentissage visée (Hiebert et al., 2007). Lors des échanges après chaque période de coenseignement, la pratique réflexive s'est développée et a permis des ajustements au fil du temps, qui s'est observée entre autres par la souplesse développée dans la mise en œuvre des activités chez les personnes participantes.

Par ailleurs, selon les CP, la fréquence élevée des accompagnements (au moins six accompagnements en quatre mois) favorise les expérimentations ; le soutien offert devient alors plus personnalisé et permet de répondre aux besoins d'apprentissage de chaque personne au moment opportun. Lors des moments de retour, elles ont pu mettre en évidence les bons coups de la personne apprenante pour entretenir son sentiment de compétence.

Enfin, elles ont pu mettre de l'avant l'apport du matériel de qualité offert lors des différents accompagnements. En effet, les personnes enseignantes ont parfois tendance à oublier de consulter les ressources mises à leur disposition, ressources qui demeurent une fois qu'elles se retrouvent seules dans leur classe. Ainsi, le matériel offert est considéré non seulement comme un gain de temps pour les personnes enseignantes, agissant comme un accélérateur dans la mise en œuvre du changement, de l'adaptation ou de la régulation des pratiques (Guillemette et al., 2019 ; Guskey et Yoon, 2009), mais aussi comme un guide pour s'autoréguler et développer sa pratique réflexive.

La fréquence élevée des accompagnements, la préparation nécessaire à la tenue des activités et le matériel validé offert représentent également des conditions favorisant l'apprentissage des CP et non pas uniquement des personnes enseignantes. Elles disent que l'expérimentation leur a permis de développer leur expertise sur le plan de l'enseignement et sur celui de la conseillanc. Les CP ont eu en quelque sorte deux types d'apprentissage à faire : ceux associés au personnel enseignant pour animer les activités en classe et les leurs en tant que CP pour accompagner cet apprentissage professionnel.

La séquence didactique et les fondements qui la soutiennent considèrent le droit à l'erreur (Jaffré, 1995; Cogis, 2005; Brissaud et Cogis, 2011) comme étant un élément central à la démarche. Ce droit à l'erreur a eu un impact à la fois pour les élèves, pour les personnes enseignantes et pour les CP. Cette posture demande une tolérance au flou de la part de la personne qui accompagne, que ce soit de la part de la personne enseignante, CP ou chercheuse. La posture de guide requise demande des compétences communicationnelles nécessaires à la gestion des discussions servant à soutenir la réflexion des élèves ou la pratique réflexive des personnes enseignantes ou des CP (Guillemette et al. 2019). Par exemple, le fait d'écouter les propos des élèves, de poser des questions ouvertes, de fournir des indices sans fournir de réponse, sont des habiletés qui se développent dans le temps (Wei et al., 2009).

Quant aux raisons évoquées pour expliquer l'engagement de toutes les personnes participantes tout au long de l'année, les CP estiment que le besoin réel d'en apprendre plus sur un objet spécifique du curriculum (Wei et al., 2009) qui pose problème au personnel enseignant a suscité un désir d'apprentissage, entretenu par la régularité du soutien apporté et le cadre de la RAD plus généralement.

Afin de bonifier le dispositif d'accompagnement, les CP croient que l'ajout de rencontres régulières au cours desquelles les personnes participantes échangent sur leurs manières de travailler pourrait produire des apprentissages encore plus importants chez les enseignant·es. Ceci rejoint la condition de Wei et al. (2009) sur l'ouverture au partage d'expertise entre les participant·es.

Dans le cadre de cette recherche-action-développement, l'entretien semi-dirigé auprès de seulement deux CP constitue une limite qui rend les résultats non généralisables. Le fait de travailler à partir de perceptions constitue également une limite puisque les données ne sont pas issues d'observations formelles. La double posture de la chercheuse, intervieweuse et accompagnatrice, constitue une troisième limite pouvant affecter la portée et la validité des résultats et leur interprétation. Dans cette perspective, afin de réduire le risque de désirabilité sociale, une autre personne aurait pu mener l'entretien collectif auprès des CP.

Puisque le travail des CP ne constituait pas un objectif de la RAD initialement mais bien une donnée complémentaire à mettre en relation avec celles colligées en lien avec l'objectif 2, cette précaution n'a pas été jugée pertinente.

Conclusion

La présente étude portant sur les perceptions de deux personnes conseillères pédagogiques (CP) sur le dispositif d'accompagnement professionnel mis en œuvre dans une recherche-action-développement (RAD) permet de conclure sur l'efficacité de ce dispositif sur les apprentissages des enseignant·es accompagnés·es. En effet, les CP ont observé des apprentissages sur les savoirs linguistiques en syntaxe et en ponctuation (S-P) et les pratiques pédagogiques en grammaire tout comme un sentiment de confiance et d'aisance qui s'est développé au fil des rencontres d'accompagnement, ce qui a comme effet, selon elles, d'assurer une longévité dans les pratiques développées chez les personnes enseignantes. De leur côté, elles ont aussi réalisé des apprentissages linguistiques, didactiques et de conseilance pédagogique, dont le fait de se placer en posture de soutien et de contribuer au coenseignement en classe. Ce faisant, une relation de confiance s'est tissée et elle a permis à tous et toutes d'apprendre en ayant droit à l'erreur.

Autant pour les personnes enseignantes que CP, le contexte de la RAD semble avoir offert un contexte d'apprentissage professionnel important, ce qui laisse supposer que la recherche, en tant qu'innovation, représente une autre situation emblématique de la conseilance pédagogique (Guillemette et al., 2019).

Remerciements

Les auteures désirent remercier le MEQ et le FRQSC pour le financement permettant cette recherche. Elles désirent également remercier les personnes enseignantes, les conseillères pédagogiques et les élèves qui y ont participé.

Références

- Arseneau, R., Nadeau, M., Fisher, C., Giguère, M.-H. et Quevillon Lacasse, C. (2023). Améliorer la ponctuation des élèves en classe et résultats dans des textes d'élèves du primaire et du secondaire au Québec. *Didactique*. 4(1). 81-116. <https://doi.org/10.37571/2023.01041>
- Bain, D. (1999). *Les adultes et la ponctuation : comme un malaise!* DIPCO.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Retz.

- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. De Boeck.
- Blais, M. et Martineau S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'entretien – l'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Boivin, M.-C. (2009). Connaissances déclaratives et procédurales : discussions d'un contraste dans un travail grammatical. *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. (p. 325 à 335). ELLUG.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2019). *La grammaire moderne : description grammaticale du français* (2^e éd.). Beauchemin
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée/ Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 43-70.
- Brissaud C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hatier.
- Chartrand, S.-G. (2009). Enseigner la grammaire autrement. *Québec français*, Hors-série, 13-15.
- Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.clot.2006.01>
- CTREQ (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf> (consulté le 29 novembre 2023).
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Nouveaux enjeux- Nouvelles pratiques- École/Collège. Delagrave Édition.
- Cogis, D., Brissaud, C., Fisher, C., Nadeau, M. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammaticale (pp. 123-145). Dans Chartrand, S.-G. (dir.) *Mieux enseigner la grammaire*. ERPI Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Demazière, D., et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Nathan.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes. doi : 10.3406/reper.1997.2209
- Dubé, F., Cloutier, E., Dufour, F., Paviel, M.-J. (2020). Coenseignement orthopédagogue-enseignant·e : l'expérience de trois écoles primaires montréalaises. *Éducation et francophonie*. XLVIII-2, 35-56.

- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education*, 511 : 635–656. DOI : 10.7202/1037363ar
- Dufour, M.-P. et Chartrand, S. G. (2014). Enseigner le système de la ponctuation. *Le français aujourd'hui*, 4-187, 91-99.
- Dufour, M.-P. (2017). Éléments de réflexion sur l'enseignement de la ponctuation. *Correspondance*, 22(5), 1-7. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/elements-de-reflexion-sur-lenseignement-de-la-ponctuation/>
- Fayol, M., Carré, M., et Simon-Thibault, L. (2014). Enseigner la ponctuation : comment et avec quels effets? *Le français aujourd'hui*, 4-187, 31-40. <https://doi.org/10.3917/lfa.187.0031>
- Fejes, A. et Nicoll, K. (2013). Perspectives internationales de la recherche en éducation et formation des adultes. *Savoirs*, 33, 117-133. <https://doi.org/10.3917/savo.033.0117>
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49-2014, 169-191. doi:10.4000/reperes.742
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions : Collaboration skills for school professionals* (5^e éd.). Pearson Education.
- Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. et Quevillon Lacasse, C. (2020). L'accompagnement professionnel pour développer des dispositifs didactiques innovants en syntaxe et en ponctuation : regards de conseillères pédagogiques. *Revue de didactique des langues et cultures*. 17-1.
- Giguère, M.-H., Arseneau, R., Fisher, C., Nadeau, M. et Quevillon Lacasse, C. (2023a). Les enseignants : à la fois utilisateurs et au cœur de la production des résultats. Quel attirail méthodologique pour à cerner ces postures? Dans Dufays, J.-L., De Croix, S., Pollet, M.-C., Scheepers, C., Vrydaghs, D. (dir.) *Les recherches en didactique du français. Les résultats en question(s)*. Presses universitaires de Louvain, 175-188.
- Giguère, M.-H., Arseneau, R., Fisher, C., Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C. (2023b). L'accompagnement professionnel pour nourrir les savoirs et les pratiques en enseignement de la syntaxe et de la ponctuation. Congrès international sur l'enseignement de la grammaire. Valence, Espagne, 25-27 janvier 2023.
- Giguère, M.-H., Bilodeau, J. (2023c). *Évolution des savoirs linguistiques et didactiques d'enseignant-e-s en syntaxe et en ponctuation*. 90^e congrès de l'ACFAS. Montréal, 12 mai 2023.
- Giguère, M.-H., Fisher, C., Arseneau, C. (accepté-a). La complémentarité des outils méthodologiques pour une description plus juste des savoirs et des gestes professionnels en enseignement de la syntaxe et de la ponctuation. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R., Quevillon-Lacasse, C. (accepté-b). *Savoirs et pratiques d'enseignants du 3^e cycle primaire et de 1^{re} secondaire en*

- syntaxe et en ponctuation : un aperçu*. Chapitre de livre aux PUL (direction : Priscilla Boyer, Marie-Andrée Lord et Florent Biao).
- Gombert, J.-É. (2006). Épi/méta vs implicite/explicite: niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage et pratiques*, 38, 68-76.
- Guillemette, S. Vachon, I., Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves*. JFD : Montréal.
- Guillemette, S. (2021). Intelligence de situation : de la théorie à la pratique... qu'en est-il? Dans Vachon, I., Guillemette, S., Vincent, G. *La conseillances pédagogiques, une profession au service des écoles québécoises*. JFD, 81-90.
- Guskey, T. R., et Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90-7, 495-500.
- Hiebert, J., Morris, A., Berk, D., et Jansen, A. (2007). Preparing Teachers to Learn from Teaching. *Journal of Teacher Education*, 58.
- Jaffré, J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. (p. 93-158). Dans D. Ducard, R. Honvault et J.-P. Jaffré (dir.), *L'orthographe en trois dimensions*. Nathan.
- Jaffré, J.-P. (2014) À quoi sert la ponctuation? *Le français aujourd'hui*, 4-187, 129-135. En ligne : [https:// www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-4-page-129.htm](https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-4-page-129.htm).
- Lamy, M. (2014). Quels liens entre l'Entretien d'Explicitation (EDE) et les analyses de pratiques professionnelles (APP) en groupe ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, 50-58. <http://www.analysedepratique.org/?p=?p=1103>
- Laroui, R., et de la Garde, R. (2017). L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis. (p. 161-174). Dans P. Beaupré, R. Laroui, M.-H. Hébert, et J.-M. Van der Maren (Eds.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers*. Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2016). La conception de la phrase chez les enseignants et les élèves québécois du primaire. *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues* 54, 75-91.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27-1, 40-59. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/loiselle.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf)
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse de doctorat, Université Laval. <http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/29020>
- Lord, M.-A. et Élalouf, M.-L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français (pp. 63-79). Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire*. ERPI Éducation.

- Myhill, D. et Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177-187.
- Myhill, D. et Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30-1, 41-62. doi: 10.1177/0265659013514070
- Nadeau, M., Giguère, M.-H. et Fisher, C. (2020a). *Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives, au 3e cycle primaire et 1er cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture*. Rapport de recherche, FRQSC. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/rapport_marie.nadeau_2016-2017.pdf
- Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. et Fisher, C. (2020b). Teaching syntax and punctuation in French L1: How the notion of sentence was operationalized in innovative didactic devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-26.
- Nadeau, M., et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Rapport de recherche, FRQSC. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/experimentation-de-pratiques-innovantes-la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-et-etude-de-leur-impact-sur-la-competence-orthographique-des-eleves-en-production-de-texte/>
- Nicolas, L. (2015). La méthode d'entretien "combinée" comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.645>
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin, 2^e édition.
- Paolacci, V., Bain, D. et Dufour, M.-P. (2016). L'enseignement de la ponctuation: le cas de la virgule (p. 225-248). Dans S. Chartrand (Ed.), *Mieux enseigner la grammaire*. ERPI Éducation.
- Paolacci, V. et Garcia-Debanc, C. (2003). Quel enseignement de la ponctuation (et autres marques d'organisation textuelle) en formation initiale des enseignants? *Repères*, 28, 93-116.
- Paolacci, V. et Rossi-Gensane, N. (2012). Quelles images de la phrase dans les écrits d'élèves de fin d'école primaire française ? Description linguistique et réponses didactiques aux difficultés des élèves. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Juillet 2012, Lyon, France. 341-359. (hal-00983857)
- Paolacci, V. et Rossi-Gensane, N. (2014). Ponctuation et écrits d'élèves : une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement. *Le français aujourd'hui*. 4-187, 155-125.

- Quevillon Lacasse, C., Nadeau, M., Fisher, C., Giguère, M.-H. et Arseneau, R. (accepté). Effets d'une séquence d'activités en syntaxe et en ponctuation sur la complexité syntaxique en production écrite chez des élèves de 3^e cycle primaire et de 1^{re} secondaire en français, langue d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée/ Canadian Journal of Applied Linguistics*.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Richard, M., (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances*. Rapport de recherche, FRQSC. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/quels-sont-les-modeles-de-formation-continue-les-plus-efficaces-pour-lenseignement-de-la-lecture-et-de-lecriture-chez-les-eleves-du-prescolaire-du-primaire-et-du-secondaire-une-synthese-des-conn/>
- Rondelli, F. (2010). Comment les enseignants construisent-ils un objet de savoir ? Exemple de la cohérence textuelle. *Repères*, 42, 63-81. <https://doi.org/10.4000/reperes.249>
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 33-3, 475-476. <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites (p. 15-49). Dans M. Anadòn (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Les Presses de l'Université Laval.
- Shulman, L. et Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36-2, 257-271.
- Tekumru-Kisa, M. et Stein, M. K., (2017). A framework for planning and facilitating video-based professional development International. *Journal of STEM Education*. 4-28. <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0086-z>
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*. 174, 31-40.
- Tremblay, P. (2013). Le coenseignement entre enseignant régulier et orthopédagogue: un mariage pédagogique. *Revue de l'Association des orthopédagogues du Québec*. Octobre 2013.
- Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31-1, 133-155.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation*. 66.65-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1133>

- Van Beveren, J., Dumortier, J.-L., Dispy, M. (2013). De futurs maîtres face aux copies des lycéens. L'évaluation de la qualité de la langue dans la correction des travaux écrits. *Le français aujourd'hui*, 181-2, 95-105. <https://doi.org/10.3917/lfa.181.0095>
- van Es, E. et Sherin, M. G. (2017). Bringing facilitation into view. *International Journal of STEM Education*. 4-32. <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0088-x>
- Verdy, J. (2005). *Le savoir professionnel des conseillers pédagogiques québécois des ordres primaire et secondaire : analyse descriptive*. Mémoire de maîtrise : Montréal : Université de Montréal.
- Vygotsky, L. S. (1934/1998). *Pensée et langage*. La dispute.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., et Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. National Staff Development Council. https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad_0.pdf

Annexe

Canevas - Entretien semi-dirigé – groupe de discussion pour les CP

Depuis un an, nous collaborons à un projet de recherche visant à enseigner la syntaxe et la ponctuation. Comme les enseignant·es, vous avez participé à une rencontre collective – le 3 décembre, mais vous avez surtout fait des accompagnements dans les classes.

1. Avez-vous constaté des apprentissages chez les enseignant·es que vous accompagnez?

Si oui, lesquels?

- a. en lien avec la grammaire (les savoirs linguistiques)
- b. en lien avec des gestes pédagogiques ou des actions didactiques (savoirs didactiques)
- c. À quoi attribuez-vous cette évolution?

Si non, à quoi attribuez-vous cet état de fait?

2. Est-ce que vous avez vous-mêmes réalisé des apprentissages?

Si oui, lesquels?

- a. en lien avec la grammaire (les savoirs linguistiques)
- b. en lien avec des gestes pédagogiques ou des actions didactiques (savoirs didactiques)
- c. à quoi attribuez-vous cette évolution?
- d. en lien avec l'accompagnement?

Si non, à quoi attribuez-vous cet état de fait?

3. Nous avons organisé une rencontre collective en présence et trois en ligne, des suivis individuels et avons offert du matériel (cahiers, activités, cartons, capsules, etc.). Selon vous, qu'est-ce qui a permis aux enseignant·es de mieux développer leurs pratiques professionnelles, le cas échéant?

a. Décrivez ce que chacune de ces modalités a apporté à leur développement professionnel.

Rencontre collective
Accompagnement et rétroaction
Matériel

b. Avez-vous senti une préférence pour une de ces formes d'accompagnement? Laquelle? Pourquoi?

- c. Si vous n'avez pas senti de développement, quel dispositif aurait pu contribuer à le susciter?
- d. Est-ce que vous avez vous-mêmes eu une préférence pour une modalité d'accompagnement? Laquelle? Pourquoi?
6. Si c'était à refaire, que pourriez-vous nous suggérer pour améliorer notre accompagnement? Qu'est-ce qui aurait pu contribuer à un développement encore plus optimal de la pratique professionnelle des enseignants? De votre propre pratique professionnelle?
7. Quel rôle le projet vous a-t-il permis de prendre dans le cadre de vos fonctions de CP? Est-ce que ce rôle vous a permis de travailler différemment ? Comment? Pourquoi?
8. Le projet se poursuit l'an prochain, mais de manière moins soutenue. Envisagez-vous un maintien des pratiques dans les classes des huit personnes participantes? Les enseignant-es auront-ils-elles besoin de soutien? Si oui, lequel? Si non, à quoi attribuez-vous le fait que ce ne soit pas nécessaire?
9. Envisagez-vous un transfert des pratiques dans d'autres classes ou d'autres écoles? Si oui, comment cette diffusion devrait être organisée? De quoi auriez-vous besoin pour mener un tel accompagnement? Si non, à quoi attribuez-vous le fait de ne pas donner suite à ce projet?

Merci de votre collaboration. Vos réflexions sont extrêmement précieuses pour nous.