



**« Différenciation et accompagnement
personnalisé au premier degré du secondaire »**

**Rapport final
Aout 2020**

Équipe UCLouvain



Table des matières

1. Introduction	4
1.1. Composition du groupe	4
1.2. Tableau des écoles impliquées dans le projet	5
A. AXE 1 : FRANCAIS	6
1. Description du projet	6
1.1 Contexte des écoles	6
Description de l'échantillon	6
Enseignants impliqués	8
Contexte de réalisation	9
1.2. Choix de l'axe retenu	10
1.3. Brève présentation des outils	11
Axe « lecture »	11
Axe « orthographe en situation de production d'écrits »	12
Axe « oralité »	14
1.4. Présentation détaillée des outils retenus par les écoles : principes didactiques et pistes de différenciation	15
Les outils en lecture	15
Les outils en orthographe	22
L'outil en oral	27
1.5. Motivations des choix des outils par les équipes et mise en évidences des découvertes diverses	29
2. Identification des obstacles didactiques	30
2.1. Focus sur les mécanismes de lecture experts, les compétences orthographiques en situation d'écriture, les paramètres verbaux et non verbaux de la communication orale	30
2.2. Identification des pratiques de classes efficaces. Comment surmonter les obstacles ? Quels outils didactiques répondent aux défis particuliers qui se posent au premier degré du secondaire ?	33
3. Analyse de l'expérimentation	37
3.1. Lector & Lectrix	37
3.2. Lire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs.	38
3.3. Nouvelles lectures en jeux	40
3.4. Dispositif « Cercle de lecture »	42
3.5 Rédiger en orthographiant	43
3.6. Les dictées réflexives et les ateliers de négociation graphique	45
3.7. Viv(r)e l'orthographe!	47
3.8. Enseigner l'oral, c'est possible !	49
4. Présentation des fiches descriptives	50
5. Evaluation de l'expérience	50

B. AXE 1 : LANGUES MODERNES	53
1. Introduction	53
2. Rappel des fondements, de la méthodologie et de la première phase de la recherche ..	54
2.1. Les fondements	54
2.2. Une méthodologie collaborative	55
2.3. Une première phase en trois étapes	55
3. Phase 2 : vers la construction de nouveaux outils de différenciation.....	56
4. Collecte de données	64
4.1. Introduction	64
4.2. Perceptions initiales des enseignants	65
4.2.1. Le questionnaire enseignant	65
4.2.2. Résultats	67
4.3. Perceptions des élèves	69
4.3.1. Le questionnaire	69
4.3.2. Résultats	72
4.4. Discussion des résultats	73
5. Pistes pour l'année 2	74
5.1. Mise en œuvre des dispositifs	74
5.2. Le carnet de bord de l'élève	74
5.3. La récolte de données	75
5.3.1. Groupes contrôles	75
5.3.2. Test de compétences.....	75
5.3.3. Questionnaires	76
5.4 Site web.....	76
C. AXE 2.....	77
1. Journée de documentation et de mise en place d'un travail collaboratif entre les enseignants concernés	77
2. Documentation : ressources et dispositifs présentés lors de la journée du 08/01/2020	78
3. Suivi au niveau de l'axe 2.....	78
4. Notes relatives aux grilles de reporting	79
5. Conclusions.....	82
Bibliographie	83

1. Introduction

Dans le cadre des travaux du Pacte pour un enseignement d'Excellence, l'équipe de l'UCLouvain a répondu à l'appel à projet de recherche visant à accompagner les enseignants dans la mise en place d'outils de différenciation pour lever les obstacles à l'apprentissage au premier degré de l'enseignement secondaire dans les domaines du français et des langues modernes. Le projet déposé s'inscrit dans le champ de l'accompagnement au développement professionnel des enseignants défini comme « un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires visant à améliorer, enrichir, actualiser ses pratiques, agir avec efficacité et efficience, atteindre un nouveau degré de compréhension de son travail et s'y sentir à l'aise » (Mukamurera, 2014).

En français, trois obstacles à l'apprentissage ont été identifiés : les mécanismes de lecture experts, l'orthographe en situation de production d'écrits et les paramètres verbaux et non verbaux de la communication orale. En langues modernes, l'axe prioritaire déterminé est l'oralité (réception et production).

Pour contribuer à lever ces obstacles, l'équipe a sélectionné et/ou construit différents outils et dispositifs adaptés aux défis particuliers qui se posent au 1er degré du secondaire au sein des deux disciplines scolaires concernées (français et langues modernes). L'appropriation progressive et la mise en œuvre de ceux-ci sont bien souvent facilitées par des dispositifs d'accompagnement étroit du changement de pratiques. C'est la raison pour laquelle le présent projet s'inscrit dans le paradigme des recherches collaboratives (Ward and Tikunoff, 1982 ; Cole, 1989 ; Desgagné, 1997 ; Desgagné, Bednarz, Poirier et Couture, 2001) qui amène des praticiens et des chercheurs à construire et explorer ensemble un aspect d'une pratique professionnelle en contexte. Souvent caractérisée par une posture de « recherche avec » les enseignants plutôt qu'une « recherche sur » les enseignants, cette approche paraît propice au développement professionnel.

1.1. Composition du groupe

Le projet est déposé conjointement par l'UCLouvain et quatre hautes écoles (Haute École Vinci, Haute École Bruxelles-Brabant, Haute École Louvain en Hainaut, Haute École Galilée

Il réunit les chercheurs suivants :

- Amélie Bulon (UCLouvain – langues modernes)
- Remy Decorte (UCLouvain – langues modernes)
- Séverine De Croix (Haute École Vinci - français)

- Nathalie Delvigne (Haute École Vinci et Haute école Louvain en Hainaut – langues modernes)
- Geneviève Hauzeur (Haute École Bruxelles-Brabant - français)
- Caroline Joway (Haute École Galilée - français)
- Dominique Ledur (Haute École Galilée - français)
- Fanny Meunier (UCLouvain – langues modernes)
- Alice Meurice (UCLouvain – langues modernes)
- Jessica Penneman (UCLouvain - français)
- Nicolas Tybergin (Haute École Bruxelles-Brabant – langues modernes)

1.2. Tableau des écoles impliquées dans le projet

Le tableau ci-dessous mentionne le nom des écoles que l'équipe de l'UCLouvain accompagne dans l'axe 1 (en français et/ou en langues modernes) et dans l'axe 2.

Ces données ont été retirées afin de respecter les données personnelles des écoles engagées dans l'expérience pilote
En référence à la loi RGPD

A. AXE 1 : FRANCAIS

1. Description du projet

1.1 Contexte des écoles

Des 19 écoles attribuées aux quatre chercheuses, 16 sont effectivement entrées dans le projet. Douze d'entre elles relèvent du réseau libre subventionné (SeGEC), trois du réseau WBE et une du réseau officiel subventionné (CEPEONS).

Ces écoles présentent des indices socio-économiques contrastés (de 3 à 19), avec une moyenne de 11.

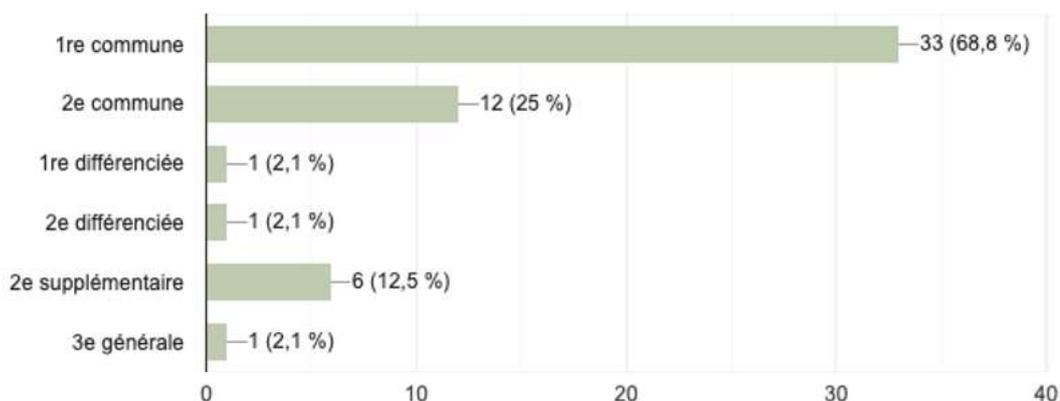
La moitié de ces établissements organise, en plus du 1^{er} degré commun et, le plus souvent, différencié, les filières techniques de qualification et professionnelles. Cinq établissements organisent les filières générales, techniques de transition et de qualification. Trois écoles organisent uniquement les filières générales et techniques de transition.

Description de l'échantillon

L'expérience a été menée auprès de 945 élèves, majoritairement dans des classes de 1^{re} commune ; pour un quart en 2^e commune et plus rarement en 2^e supplémentaire.

Classe(s) impliquée(s)

48 réponses



NB : les classes de 1^{re} et 2^e différenciées signalées dans ce graphique n'ont finalement pas intégré le projet.

Les classes sont majoritairement composées d'une moyenne de 20 élèves, dans le contexte classique d'un enseignant par classe. Les outils proposés ont été principalement mis en œuvre dans le cadre du cours de français, mais deux équipes d'enseignants ont profité du cadre de l'accompagnement personnalisé pour diviser leurs classes en demi-groupes de 12 élèves ou pour co-enseigner au groupe classe.

Les activités de l'outil ont été mises en place dans le cadre

48 réponses



➤ Profil du public

Quelques équipes déclarent leur public « privilégié », rencontrant peu de difficultés scolaires. Toutefois, dans ces rares écoles, ce sont les classes plus fragiles (élèves doubleurs notamment) qui ont été choisies pour participer à l'expérience.

Hormis ces exceptions, le public concerné se compose majoritairement d'élèves qualifiés de « faibles », voire « très faibles », par les enseignants ainsi que de classes hétérogènes. Dans certaines écoles, les enseignants observent une démotivation des élèves ainsi qu'un taux d'absentéisme important. Ils signalent également la présence d'élèves souffrant de troubles de l'attention et/ou d'hyperactivité, d'élèves placés en centre, etc.

Certains établissements accueillent une population largement issue de l'immigration ; pour ces élèves, la langue de scolarisation diffère de celle parlée à la maison. Quelques enseignants signalent la présence dans leurs classes d'élèves primo-arrivants, sans modalité de prise en charge du FLE dans leur établissement.

Par ailleurs, le public s'avère parfois très précarisé sur le plan économique, au point qu'une école signale la prise en charge d'une centaine de repas par jour et la distribution de trousseaux d'accueil en début d'année.

Enseignants impliqués

52 enseignants sont impliqués dans l'expérience ; 48 d'entre eux ont répondu au questionnaire en ligne d'entretien final. Les équipes sont constituées de deux à quatre enseignants, en ce compris le coordinateur.

La plupart disposent des deux heures hebdomadaires à l'horaire permettant l'accompagnement par les chercheuses et la concertation entre collègues, à l'exception de huit enseignantes (trois équipes) impliquées de facto mais sans heure attribuée ni, a fortiori, fixée à l'horaire. Cette situation a occasionné un certain inconfort dans la mise en place de l'expérience, voire son arrêt.

La grande majorité des enseignants s'est dit motivée à participer à l'expérience ; 85% estiment important d'y participer, 89% estiment important de travailler avec des collaborateurs extérieurs (conseillers, chercheurs) autour de questions liées à la différenciation, déclarent prendre du plaisir à réfléchir en équipe et à tester de nouveaux outils. A quelques rares exceptions, les enseignants ne connaissaient pas les outils ou dispositifs proposés.

A l'issue de cette première année, la moitié des enseignants se dit satisfaite de sa participation ; le partage de pratiques, la découverte de nouveaux outils qui répondent aux

besoins des élèves et la réflexion pédagogique suscitée par l'accompagnement sont les principales raisons qu'ils invoquent. 40% se déclarent mitigés ou insatisfaits pour des motifs essentiellement organisationnels : manque de clarté des informations fournies par les directions, réception tardive de l'outil (parfois en un seul exemplaire pour trois enseignants), surcroît de travail et manque de temps pour s'appropriier les outils et les intégrer en cours d'année à leur planification. Une équipe s'est montrée très insatisfaite de l'outil choisi.

Contexte de réalisation

Deux ou trois rencontres avec les chercheuses, entre octobre et décembre 2019, ont permis une analyse conjointe des pratiques et des besoins, notamment via un questionnaire (annexe 1) ainsi que le choix, par les enseignants, de l'axe et de l'outil. Une rencontre supplémentaire, ainsi que de nombreux échanges de courriels, a parfois été nécessaire pour aider les enseignants à sélectionner et préparer une activité suite aux résultats du prétest.

La plupart des équipes déclarent avoir préparé collectivement les activités lors des heures de concertation ; dans trois équipes, les activités ont été préparées de manière individuelle et dans deux équipes, la préparation a été essentiellement prise en charge par le coordinateur. Le plus souvent, les enseignants prennent le temps de se réunir en dehors des heures de concertation pour échanger sur leur pratique et ajuster leurs démarches.

La mise en œuvre de l'outil a démarré parfois dès décembre mais le plus souvent à partir de janvier 2020. La durée des périodes consacrées à cette mise en œuvre varie d'une seule période de 50 minutes à 17 périodes, avec une moyenne d'environ 6 périodes. Quelques séances ont été menées en co-animation avec les chercheuses, à la demande des enseignants. Les chercheuses ont tâché d'observer une séance auprès de chaque enseignant impliqué.

En vue de garder des traces des différentes expérimentations, les enseignants ont été invités à consigner, dans un carnet de bord (annexe 5), leurs remarques, questionnements et ajustements apportés à chaque activité menée. Ce carnet a été inégalement complété par les enseignants : parfois de manière très complète et précise, parfois de manière très laconique (annexe 6).

Les enseignants sont entrés progressivement dans le projet : la première phase a surtout visé l'appropriation des principes didactiques de l'outil et l'expérimentation de tentatives de réponses aux obstacles à l'apprentissage. Dans la deuxième phase, lors d'un entretien

intermédiaire mené début mars, les enseignants ont été encouragés à explorer et à mettre en œuvre les pistes de différenciation intégrées dans l'outil. Une deuxième observation auprès de chaque enseignant était prévue mais la crise sanitaire a interrompu les expérimentations.

Durant le confinement, quelques enseignants ont partiellement poursuivi ou réactivé à distance certains aspects travaillés ; la plupart n'ont toutefois pas pu poursuivre l'expérimentation. De fait, les outils exploités reposent très largement sur les interactions entre les élèves et ne sont donc pas exploitables à distance.

1.2. Choix de l'axe retenu

Plusieurs dispositifs et outils existants (souvent non libres de droits) susceptibles de soutenir les enseignants dans la prise en charge des obstacles en lecture, écriture et oralité ont été présentés aux enseignants. L'approche professionnelle du changement développée par Rowan et Miller (2007) permet d'expliquer notre sélection de dispositifs et d'outils didactiques. En effet, l'approche professionnelle repose sur la mise en place de démarches et d'outils validés par la recherche.

Même si ces outils nécessitent une implémentation dans la durée, ceux-ci proposent des orientations pédagogiques et didactiques fortes et très cadrées, qu'il est néanmoins possible d'adapter au contexte et à l'environnement des différents établissements partenaires. C'est grâce au travail collaboratif (entre collègues, avec les chercheurs et/ou les conseillers pédagogiques) prévu dans cette approche que l'appropriation par les enseignants des propositions didactiques et pédagogiques peut se faire. C'est donc dans cette perspective que nous avons sélectionné les dispositifs et les outils didactiques brièvement décrits ci-après. En effet, si les 16 outils nécessitent une implémentation relativement régulière (plusieurs ateliers ou modules eux-mêmes constitués de plusieurs activités d'apprentissage ; proposition d'activités progressives avec des prolongements possibles ou des tâches d'intégration permettant le réinvestissement ou la consolidation des apprentissages...), ceux-ci ont été validés par le Consortium C2 sur la base des recommandations et des principes didactiques de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'oralité. Ils s'accompagnent en outre d'un canevas méthodologique structuré et précis qui permet aux enseignants d'avoir une vision globale, planifiée, progressive et cohérente des buts poursuivis dans les différentes activités : les objectifs sont présentés, les supports sont toujours prévus et/ou décrits, le déroulement méthodologique est décrit, la planification temporelle est anticipée, les pauses métacognitives sont décrites et certains gestes professionnels sont explicités (les mises en

commun, la confrontation des idées, les moments de structuration, les mises en route, l'explicitation des stratégies...). D'autres indications à destination de l'enseignant (variantes possibles, modalités de travail, prolongements possibles, repères théoriques...) sont également prévues dans les outils sélectionnés et présentés aux enseignants.

Après avoir décrit brièvement les outils retenus par les chercheurs, nous présentons de façon détaillée les outils expérimentés par les enseignants, les principes didactiques sous-jacents à la démarche proposée et les potentialités de différenciation propres à chaque outil. L'annexe 4 reprend la présentation intégrale de chaque outil.

1.3. Brève présentation des outils

Au total, 16 outils didactiques susceptibles de prendre en charge les difficultés des élèves en lecture, en orthographe ou en oralité ont été présentés aux enseignants : 6 sur la lecture, 6 sur l'orthographe en production et 4 sur l'oralité.

Axe « lecture »

- DE CROIX, Séverine et LEDUR, Dominique (2016). *Nouvelles lectures en Jeux. Comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents*. Bruxelles : FESec et Fonds social européen.

Cet outil didactique se propose d'« accompagner les lecteurs en difficulté ». 44 démarches et activités précisément décrites, accompagnées d'un corrigé visent à familiariser les élèves avec l'univers du livre, à lire plus vite, à construire du sens et à développer la métacognition.

- FALARDEAU, Erick et GAGNE, Julie-Christine (2012). « L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche ». *Enjeux*. 83. 91-120.

Cet article décrit le modèle de l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Il s'accompagne de matériel didactique (grilles et affiches) disponible sur le « Portail pour l'enseignement du français » de l'Université Laval.

- CEBE, Sylvie et GOIGOUX, Roland (2009), *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz

Lector & Lectrix se présente comme un outil didactique innovant qui propose un enseignement explicite et progressif de la compréhension des textes narratifs. Les auteurs postulent que l'intérêt et la motivation des élèves ne résident pas seulement dans le choix des textes, mais que l'apprentissage des procédures efficaces, le développement des performances et du sentiment de contrôle constituent aussi une source privilégiée de

motivation. Plusieurs dispositifs de différenciation sont intégrés dans l'outil : supports différents selon les besoins des élèves, regroupements hétérogènes, oralisation des textes vs lecture oculaire, etc.

- AHR, Sylviane (dir.) (2018), *Former à la lecture littéraire*. Paris : Éditions Canopé.

L'ouvrage de Sylviane Ahr cherche à favoriser chez les élèves l'adoption d'une conscience esthétique, à former des lecteurs critiques et autonomes, à soutenir une attitude réflexive face à la lecture et à transformer les classes en communautés interprétatives.

- TERWAGNE, Serge, VANHULLE, Sabine et LAFONTAINE, Annette (2006), *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

Les auteurs définissent " les cercles de lecture " comme un « dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation. » (Terwagne et al., 2006)

- DE CROIX, Séverine, PENNEMAN, Jessica et WYNS, Marielle (2018), *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Cet outil didactique offre une description très précise de 8 ateliers visant, d'une part, à enseigner aux élèves les stratégies de lecture qui sous-tendent la compréhension des textes informatifs (sélectionner des informations, réaliser des inférences, mémoriser et lier des informations, etc.) ; d'autre part, à leur apprendre à les utiliser efficacement dans diverses situations de lecture (répondre à un questionnaire et justifier ses réponses, reformuler oralement, résumer, etc.).

Axe « orthographe en situation de production d'écrits »

- ATWELL, Nancie (2017). *Les ateliers de lecture et d'écriture au quotidien. Conseils et stratégies issus de plus de 40 ans d'expérience en enseignement*. Montréal : Chenelière Éducation.

L'ouvrage de Nancie Atwell est un récit d'expérience. Elle y partage des conseils et des stratégies à propos des ateliers de lecture et d'écriture qu'elle a mis en place durant de nombreuses années dans ses classes. L'un des principes fondateurs de ces ateliers est le développement de lecteurs autonomes, engagés et critiques. La différenciation est au cœur de sa pratique puisque les élèves choisissent leurs lectures, avancent à leur rythme ; des entretiens réguliers avec l'enseignante leur permettent de se fixer des objectifs personnalisés.

- LE GOFF, François et ARRIVE, Véronique (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble : UGA Editions.

L'écrit est ici exploité dans sa fonction réflexive ; il s'agit de produire des écrits de travail (écrits intermédiaires) qui sollicitent et manifestent la réception subjective du lecteur comme support au développement des compétences de lecture littéraire. La reconnaissance du sujet lecteur constitue une voie pour la prise en charge de l'hétérogénéité des classes.

- NEUBERG, France et SCHILLINGS, Patricia (2012). « Les ateliers de négociation graphique : un outil pour comprendre les raisonnements des élèves en matière orthographique ». in *Caractères*. 42.

Ces ateliers consistent à confronter les différentes graphies proposées par les élèves dans le cadre d'une dictée ou d'une production écrite. Les élèves sont invités à verbaliser leur raisonnement, leur procédure et à négocier jusqu'à ce qu'une graphie soit validée par le groupe.

- MAILLOT, Pascal (dir.) (2015). *Rédiger en orthographiant. École élémentaire. Du CP au CM2*. Lille : Canopé.

Les auteurs de l'ouvrage proposent de mettre en place des situations de production écrite qui sont autant de moments où les élèves peuvent s'interroger sur l'orthographe et réinvestir les apprentissages orthographiques réalisés. Les 45 situations de rédaction présentées dans cet outil visent des textes brefs et des situations d'écriture contraintes qui permettent aux élèves de garder une part de leur attention pour l'orthographe.

- LECAVALIER, Jacques, CHARTRAND, Suzanne-G. et LEPINE, François. « La révision-correction de textes en classe : un temps fort de l'activité grammaticale », dans CHARTRAND, Suzanne-G.(dir.) (2016), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique Inc & Pearson.

Dans un des chapitres de l'ouvrage, une grille est proposée aux enseignants et aux élèves en guise d'instrument pour la révision-correction de toutes les productions écrites. Divisée en 7 parties (texte, vocabulaire, syntaxe, ponctuation, orthographe lexicale, orthographe grammaticale, conjugaison), la grille de révision-correction couvre uniquement les erreurs de langue les plus fréquentes et guide progressivement la relecture par des questions à aborder partie par partie (et non d'un seul bloc) : l'élève effectue donc plusieurs relectures en cherchant un type d'erreur à la fois. Appliquée à plusieurs productions au fil de l'année, cette grille permet à l'élève de prendre conscience de ses erreurs les plus fréquentes et l'aide ainsi à identifier les catégories de la langue qui requerront le plus son attention lors de la révision de ses textes ultérieurs.

- WYNS, Marielle (2018). *Viv(r)e l'orthographe ! Cycle 3*. Schiltigheim : Accès Éditions.

Cet ouvrage repose sur plusieurs principes didactiques : articuler orthographe et production écrite afin de donner sens au travail orthographique et favoriser le transfert des apprentissages dans les écrits personnels ; instaurer un rapport positif à l'erreur ; verbaliser

les stratégies d'apprentissages et de relecture en vue de construire des connaissances sur la langue ; accompagner les élèves en fonction de leurs besoins grâce à la différenciation.

Axe « oralité »

- LAFONTAINE, Lizanne et DUMAIS, Christian (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière Éducation.

Selon les auteurs, l'oral est un objet d'enseignement/apprentissage qui fait appel aux compétences linguistiques (lexique, syntaxe, morphologie, mais aussi diction et prosodie), discursives (organisation du discours, délimitation du sujet, pertinence du contenu) et communicatives (interactions avec les auditeurs, non verbal – gestes, regard, posture- et utilisation de supports visuels). Les auteurs proposent 18 ateliers formatifs susceptibles de développer ces compétences.

- LAFONTAINE, Lizanne (2011), *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : Chenelière Éducation.

Cet ouvrage propose des séquences d'enseignement en production et en compréhension orale. Celles-ci comportent cinq étapes : la mise en situation et projet de communication, la production initiale, l'état de connaissance des élèves, des ateliers formatifs sur l'objet enseigné et la production finale.

- DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard (2016), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

Cet ouvrage présente un ensemble de séquences didactiques portant sur des situations de communication en public bien distinctes : le débat, l'interview pour une radio scolaire, l'exposé devant la classe et la lecture à d'autres d'un conte. Pour chacune de ces situations, le lecteur rencontre un modèle didactique qui regroupe les dimensions enseignables et des dispositifs d'apprentissage destinés à des élèves du primaire et du secondaire. Le dispositif d'ateliers permet aux élèves de travailler en fonction de leurs caractéristiques, dans une perspective de remédiation, de consolidation ou de dépassement intégrée au sein même du travail en classe.

- OPIGEZ, Laetitia et PULLIAT, Alexandra (2017). *Enseigner l'oral au cycle 4. Oser et savoir prendre la parole*. Lille : Éditions Canopé.

Cet ouvrage propose 64 activités orales regroupées autour de diverses intentions de communication (convaincre, rendre compte, jouer...). Les points de départ de ces activités sont majoritairement des tableaux, des photos, des capsules, des caricatures, des films, des textes, autant de documents attractifs susceptibles d'impliquer les élèves, de déclencher l'envie de prendre la parole.

1.4. Présentation détaillée des outils retenus pas les écoles : principes didactiques et pistes de différenciation

À l'issue du questionnaire sur les pratiques, les enseignants ont été invités à définir un axe prioritaire : **12** écoles ont choisi la **lecture** ; **5**, l'**orthographe** en situation de production écrite et **2**, l'**oralité**. Parmi les écoles qui ont mené le projet jusqu'au début de l'expérimentation, 1 école a retenu le dispositif des cercles de lecture ; 5 ont choisi *Lirécrire pour apprendre* ; 2 ont sélectionné *Nouvelles lectures en Jeux* et 2 ont opté pour *Lector & Lectrix*. En orthographe, 3 écoles ont retenu les ateliers de négociation graphique, 2 travaillent avec *Viv(r)e l'orthographe !* et 1 école avec *Rédiger en orthographiant*. Enfin, en oral, 1 école a sélectionné *Enseigner l'oral, c'est possible*. Notons que deux écoles ont choisi de travailler avec deux outils.

Chacun de ces outils repose sur des principes didactiques reconnus dans le champ de la didactique et propose plusieurs dispositifs de différenciation.

Les outils en lecture

- CEBE, Sylvie et GOIGOUX, Roland (2009), *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz

Lector & Lectrix est constitué d'un guide méthodologique détaillé (objectifs, déroulement, réponses attendues, consignes à donner...) à destination des enseignants et d'un CD-Rom comprenant l'ensemble des textes et des exercices (à projeter ou à imprimer). Cet outil didactique propose 22 séances d'enseignement explicite et progressif de la compréhension des textes narratifs. Dans *Lector & Lectrix*, les auteurs privilégient le développement des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation de son activité de lecture) qui font le plus souvent défaut chez les élèves et qui sont les moins bien enseignées par leurs professeurs. Dans cette perspective, les procédures utiles à la compréhension sont enseignées explicitement.

Comme le montre la figure ci-dessous, *Lector & Lectrix* s'organise autour de 7 séquences d'apprentissage généralement découpées chacune en 3 séances de cours (+/- 45 minutes).

Séquence	Objectifs de la séquence	Séances
Séquence 1 Apprendre à construire une représentation mentale	Apprendre à construire une représentation mentale cohérente (un « film ») qui tienne ensemble et organise tous les éléments importants délivrés au fil du texte (sans en oublier, sans en inventer)	1A_Construire un film
		1B_Du fait divers à la lecture dirigée de roman
		1C_Mettre en scène et comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages
Séquence 2 Lire, traduire	Prendre conscience que la reformulation des idées du texte avec ses propres mots, même si elle demande un effort, facilite la compréhension	2A_Apprendre à reformuler
		2B_S'entraîner à reformuler et à raconter
		2C_Reformuler : réduire ou développer
Séquence 3 Accroître sa flexibilité	Prendre conscience que la compréhension est le résultat d'un travail réalisé pas à pas, au fil du texte : comprendre, c'est construire	3A_Comprendre la nécessité d'être flexible
		3B_Se montrer flexible

	une représentation mentale dès le début du texte et savoir la faire évoluer en y intégrant progressivement les nouvelles informations	3C_Evaluer sa propre flexibilité
Séquence 4 Répondre à des questions : choisir ses stratégies	Prendre conscience que pour répondre à des questionnaires, il est nécessaire : - d'analyser les questions pour savoir ce qu'on demande - d'adapter ses stratégies de relecture aux différents types de questions - de contrôler ses procédures	4A_Ajuster ses stratégies de réponse aux questions
		4B_Apprendre à répondre à des questionnaires en adaptant ses stratégies de relecture
		4C_S'entraîner à répondre à un questionnaire
Séquence 5 Répondre à des questions : justifier ses réponses	Apprendre à traiter plus efficacement les questionnaires et à ajuster les stratégies de lecture et de relecture aux différents types de questions : questions fermées et ouvertes, questions dont les réponses ou ne sont pas dans le texte...	5A_Assurer sa compréhension pour mieux répondre aux questions
		5B_Apprendre à répondre à des QCM
		5C_Apprendre à justifier sa réponse
Séquence 6 Lire entre les lignes : causes et conséquences	Apprendre qu'un texte, parce qu'il ne dit jamais tout, suppose une collaboration avec le lecteur qui doit chercher à « lire entre les lignes », c'est-à-dire ajouter des informations que l'auteur ne donne pas	6A_Remplir les blancs du texte
		6B_Expliciter l'implicite
		6C_S'entraîner à établir les liens de causalité
		6D_S'entraîner encore à établir les liens de causalité
Séquence 7 Lire entre les lignes : narrateur, personnages et dialogues	Améliorer la compréhension de l'implicite en s'interrogeant sur le narrateur, les personnages, ce qu'ils disent, à qui, dans quel but...	7A_Apprendre à lire les dialogues
		7B_Apprendre à lire les dialogues (suite)
		7C_S'entraîner encore

Cette planification relativement structurée et détaillée permet néanmoins des ajustements en fonction des caractéristiques de la classe. Outre la description détaillée des activités, l'enseignant trouvera également la justification théorique des différents choix didactiques et pédagogiques posés par les auteurs, une présentation détaillée de la démarche et des commentaires de nature diverse complémentaires au déroulé de l'activité (conseils pratiques, explicitations théoriques, variantes possibles...).

Lector & Lectrix repose sur 6 **principes** didactiques et pédagogiques reconnus dans la littérature scientifique :

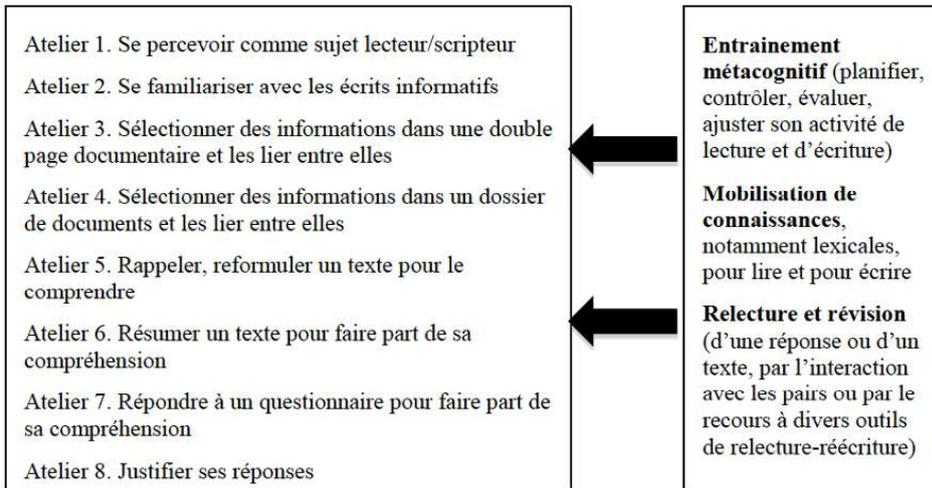
- faire prendre conscience des stratégies, processus et procédures requis pour comprendre (se représenter mentalement, reformuler, inférer, faire évoluer une première représentation mentale, répondre à des questions et justifier ses réponses) ;
- rendre les élèves actifs et capables de réguler, contrôler et d'évaluer leur lecture (éviter les questionnaires au début, inviter à porter un jugement de confiance à propos de leur compréhension) ;
- faire acquérir de bonnes habitudes de lecture en proposant un entraînement spiralaire (offrir des occasions répétées de s'entraîner) ;

- pratiquer un enseignement explicite et favoriser la clarté cognitive (annoncer les apprentissages visés, présenter le but des tâches, les problèmes à résoudre et les procédures à employer, inviter les élèves à verbaliser les procédures à utiliser, accompagner l'application de procédures avant de placer l'élève en autonomie) ;
- aider l'élève à garder le contrôle de la tâche (textes brefs, lectures oralisées, dispositifs d'aide) ;
- faire du lexique un objectif permanent.

Tout en travaillant avec l'ensemble des élèves de la classe, *Lector & Lectrix* propose des démarches adaptées aux besoins des plus faibles lecteurs. La planification envisagée permet de prendre en charge l'hétérogénéité des élèves. En effet, l'outil propose plusieurs dispositifs de **différenciation** : les activités proposées permettent la mise en place de modalités de travail adaptées au niveau des élèves (travail en autonomie pour les élèves plus habiles ou regroupement des élèves en difficulté ; regroupement hétérogène ou homogène...). De plus, pour une même séquence, l'outil propose plusieurs exercices et textes de difficulté variable. L'enseignant peut également différencier les supports et les textes (plus courts ou plus longs, aux thèmes plus proches ou éloignés des élèves, au lexique plus ou moins complexe...) en fonction du niveau de lecture des élèves et peut varier les modalités de lecture (silencieuse ; oralisation par l'enseignant des textes plus denses et/ou plus éloignés de l'univers culturel des élèves...).

- DE CROIX, Séverine, PENNEMAN, Jessica et WYNS, Marielle (2018), *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Lirécrire pour apprendre est constitué d'un matériel complet, en deux volumes (guide méthodologique à destination des enseignants et activités et documents pour les élèves) représentant une cinquantaine de séances de cours. Cet outil vise à soutenir les enseignants dans le développement des compétences en lecture et en écriture des textes à visée informative dont les évaluations externes et les manuels scolaires font notamment usage. Dans cette optique, les opérations d'écriture ainsi que les stratégies et processus de lecture requis pour réussir à l'école sont enseignés explicitement, à partir de supports composites et de textes intégraux choisis en termes d'attractivité et de complexité (Bonnéry, 2015 ; De Croix & Ledur, 2016). Comme le montre la figure ci-dessous, *Lirécrire pour apprendre* s'organise autour de 8 ateliers d'apprentissage progressifs, relativement structurés, mais autorisant des choix personnels en fonction des caractéristiques de la classe. Chaque atelier est structuré en activités d'apprentissage. Une tâche d'intégration en fin d'atelier permet à l'élève de réinvestir et de consolider, sur des nouveaux documents et dans des contextes partiellement inédits, l'ensemble des apprentissages réalisés et entraînés au cours de l'atelier. Trois ateliers de dépassement (les ateliers 4, 6 et 8) peuvent être abordés dans le prolongement des autres ateliers ou en deuxième année du secondaire.



Lirécrire pour apprendre repose sur 6 **principes** didactiques et pédagogiques largement inspirés des dispositifs didactiques centrés sur les textes narratifs conçus par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2009, 2012) :

- favoriser l'engagement cognitif et l'implication des élèves en recourant à une variété de documents à visée informative, le plus souvent intégraux, composites et diversifiés ;
- (faire) expliciter les stratégies de lecture (lecture de survol, lecture repérage, lecture intégrale linéaire...), les processus de lecture (sélection d'informations essentielles, liaison des informations, formulation d'hypothèses, mobilisation de connaissances, inférences...) et les opérations de production de textes (planification, textualisation et révision) ;
- faire prendre conscience aux élèves de leur fonctionnement en lecture-écriture et des régulations possibles en les amenant à raisonner sur leur propre activité au moyen de tâches centrées sur la métacognition et sur l'autorégulation ;
- favoriser les échanges et les interactions ouvertes et alterner les modes de travail (tâches individuelles, en sous-groupes, collectives) ;
- faire acquérir de bonnes habitudes de lecture en proposant un entraînement spiralaire (répétition des démarches et travail sur les stratégies de lecture à plusieurs reprises) et progressif (de consignes très cadrées à des tâches de plus en plus complexes et globales) ;
- favoriser le transfert des compétences en confrontant les élèves à des situations authentiques, scolaires ou extrascolaires, de lecture-écriture de textes informatifs.

L'outil *Lirécrire pour apprendre* permet de prendre en charge l'hétérogénéité des élèves car il propose plusieurs dispositifs de **différenciation**. En effet, tout au long des activités, l'enseignant peut recourir à des « relances différenciées », complémentaires aux autres ressources destinées aux enseignants. Destinées à aider les élèves qui rencontreraient des difficultés lors de la réalisation de la tâche, ces relances peuvent prendre la forme d'une définition de mots de vocabulaire spécifiques au texte travaillé, d'un exemple concret de productions attendues rédigées par des élèves, de listes de questions destinées à soutenir la réflexion de l'élève, d'indices pour reconnaître les textes informatifs, etc. Par ailleurs,

l'enseignant peut différencier les supports et les textes (plus courts ou plus longs, aux thèmes plus proches ou éloignés des élèves, au lexique plus ou moins complexe...) en fonction du niveau de lecture des élèves. Lorsqu'il travaille sur des dossiers documentaires, l'enseignant peut également adapter le nombre de documents du dossier en fonction de la tâche, du temps dont il dispose, mais également, en fonction des élèves. Enfin, l'outil place le travail en sous-groupes au cœur de l'apprentissage. Dans cette optique, l'enseignant peut anticiper la constitution des sous-groupes (hétérogènes ou homogènes) et son accompagnement (avec un étayage plus ou moins serré et/ou personnalisé de l'enseignant).

- DE CROIX, Séverine et LEDUR, Dominique (2016). *Nouvelles lectures en Jeux. Comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents*. Bruxelles : FESec et Fonds social européen.

Nouvelles lectures en Jeux comprend deux volumes. Le premier volume à destination des enseignants comprend un cadrage théorique (modélisation didactique de la lecture, principales difficultés de lecture rencontrées par les élèves, méthodes d'apprentissage initial de lecture et choix des textes à faire lire, évaluation), un ensemble de propositions d'activités (durée, objectifs, préparation et matériel, déroulement, retour réflexif...) et des tâches d'évaluation. Le second volume comprend quant à lui le recueil de textes et d'illustrations exploités dans le cadre des activités. L'outil *Nouvelles lectures en Jeux* vise à « accompagner les lecteurs en difficulté ». Plus précisément, la lecture est ici « en jeux » à travers 44 démarches et activités visant les objectifs suivants :

- familiariser les élèves avec l'univers du livre (entrer dans l'écrit, faire émerger les représentations de la lecture, développer un rapport (plus) positif à la lecture, se repérer dans l'univers du livre grâce au paratexte...);
- lire plus vite (automatiser les procédures d'identification de mots, augmenter la vitesse de lecture, développer la fluence de lecture...);
- construire du sens en entraînant les processus de lecture (représentation mentale, mémorisation, traitement des informations, inférence, liaison d'indices, mobilisation des connaissances antérieures, émission d'hypothèses...) et en proposant un enseignement explicite des stratégies de lecture ;
- développer la métacognition (s'interroger sur les processus mobilisés pour comprendre, sur les difficultés rencontrées, sur les stratégies adoptées...).

L'outil n'est pas conçu pour être exploité de façon linéaire et intégrale. L'enseignant est libre de sélectionner les activités en fonction de sa planification, de ses préoccupations et/ou de ses priorités. Les activités proposées ne sont pas non plus organisées selon un ordre chronologique à respecter. Le regroupement par catégorie facilite la sélection des activités par l'enseignant en fonction des difficultés identifiées auprès de ses élèves.

Nouvelles lectures en Jeux repose sur 5 **principes** didactiques majeurs :

- faire prendre conscience des stratégies, processus et procédures requis pour comprendre (sélectionner, traiter et mémoriser des informations explicites, se représenter mentalement, lier des informations éparses, inférer, mobiliser des connaissances antérieures, verbaliser sa démarche et les processus mobilisés...);
- favoriser l'implication des élèves dans la tâche (attractivité des textes, défis qui sollicitent la compétence interprétative du lecteur);
- rendre les élèves actifs et capables de réguler leur lecture (privilégier des tâches globales, développer les compétences métacognitives);
- offrir plusieurs opportunités de s'entraîner (variantes de l'activité, propositions d'autres supports, activités centrées sur le croisement de plusieurs opérations de lecture);
- viser un climat de sécurité lecturale (textes accessibles, aménagements des tâches, travail en groupe, statut positif de l'erreur...).

Nouvelles lectures en Jeux permet de prendre en charge l'hétérogénéité des élèves. En effet l'outil propose plusieurs outils de **différenciation** : à partir d'un support commun, l'outil met à disposition trois questionnaires différents (le texte et les questions sont identiques, mais l'étayage diffère). Le nombre de réponses attendues peut également être adapté (analyser 10 haïkus ou devinettes pour les élèves les plus habiles et moins pour les élèves les plus fragiles), et l'enseignant peut oraliser certains textes, répartir les rôles au sein des sous-groupes, adapter la longueur des textes, voire mettre en place des ateliers tournants (ne pas faire travailler tous les élèves sur la même activité). Enfin, l'accompagnement de l'enseignant peut également être adapté aux élèves (étayage plus étroit pour certains élèves ou sous-groupes d'élèves).

- TERWAGNE, Serge, VANHULLE, Sabine et LAFONTAINE, Annette (2006), *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2006) définissent le cercle de lecture comme un « dispositif didactique structuré au sein duquel les élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, apprennent à interpréter et à construire ensemble des connaissances à partir de textes littéraires ou d'idées. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation ». Concrètement, les cercles de lecture consistent en la lecture accompagnée, en classe puis éventuellement à domicile, d'une œuvre intégrale. Dans les cercles de lecture, tous les élèves lisent le même texte (nouvelle ou roman), au même moment. Le texte est découvert progressivement, à partir de fragments de texte prédéfinis par l'enseignant. Sous la guidance de l'enseignant et à chaque étape de la lecture, les élèves sont invités à inscrire, dans leur carnet de lecture, leurs impressions de lecture (réactions affectives et critiques, questions, etc). À l'issue de cette réflexion individuelle, les élèves sont regroupés en sous-groupes afin de discuter et d'échanger à propos de leur lecture, sur la base de leurs notes

écrites. La mise en commun en grand groupe permet alors à l'enseignant de confronter les différentes questions, hypothèses et interprétations retenues en sous-groupes puis de systématiser les apprentissages (stratégies de lecture, procédés littéraires, évaluation des discussions...).

La temporalité des cercles de lecture est relativement souple puisqu'elle dépend notamment de la longueur du texte choisi. Toutefois, les séances ne doivent pas être trop espacées afin de garantir la continuité de la lecture. En outre, afin d'en percevoir les bénéfices, les cercles de lecture doivent être pratiqués régulièrement au fil de l'année.

Les cercles de lecture visent plusieurs objectifs : développer l'autonomie et l'engagement des élèves dans la lecture d'œuvres longues ; développer les compétences de lecture littéraire (participation et distanciation) ; entraîner l'explication des stratégies de compréhension et développer les compétences de discussion entre pairs.

L'ouvrage intitulé *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur* est destiné aux enseignants. Il ne fournit pas de mise en œuvre « clé en main », mais propose des procédures récurrentes et des exemples de supports à adapter au choix du texte (littéraire ou d'idées) et aux besoins des élèves. Dans cet ouvrage, les éléments théoriques (définition, enjeux, principes de base des cercles de lecture...) et les explication méthodologiques (interagir, échanger, mettre en commun, confronter, étayage de l'enseignant...) s'alternent. Néanmoins, plusieurs conseils et propositions concrètes, issues de l'expérience de terrain, alimentent et illustrent la démarche.

Les cercles de lecture reposent sur plusieurs **principes** didactiques et pédagogiques. Tout d'abord, le dialogue entre les élèves (et l'enseignant) est primordial. C'est grâce aux dialogues – à l'intérieur des sous-groupes, puis collectivement – que les élèves vont pouvoir entraîner le repérage et la liaison d'indices et d'informations, l'émission d'hypothèses (sur le genre du texte, sur la suite de l'histoire, sur les liens entre les personnages...), la réflexivité, la confrontation des idées, etc. Dans cette optique, l'enseignant veille à valoriser la compréhension spontanée des élèves, favoriser la construction collective du sens et à exploiter les interactions en sous-groupes. L'accompagnement de l'enseignant est donc essentiel dans les cercles de lecture. En effet, tout en adoptant la posture d'un partenaire plutôt que d'un garant du sens, l'enseignant veille à étayer les échanges (réguler les processus mentaux à travers le dialogue, reformuler ou résumer les propositions des élèves, relancer la discussion...) et à guider la discussion (garder des traces, faire rechercher les informations dans le texte, faire avancer la discussion...). Tout comme dans les autres dispositifs proposés aux enseignants, la verbalisation et l'enseignement explicite des stratégies et des processus de lecture est au cœur des cercles de lecture. En effet, dans ce dispositif, chacun des comportements de discussion peut amener les élèves à réfléchir, à partir de leur propre activité, aux stratégies de lecture adoptées, aux difficultés rencontrées et aux procédures mises en place pour les dépasser. Ces stratégies peuvent être synthétisées lors de la systématisation. Complémentairement à ce principe, l'enseignant veille à fournir des pistes spéciales réflexives afin de faire réfléchir les élèves sur leur activité de lecture et de les rendre

conscients de leur fonctionnement. Ces moments de métacognition peuvent être mis en place avant, pendant et après la lecture du texte ou du fragment de texte. Enfin, les cercles de lecture favorisent l'engagement cognitif et l'implication active des élèves. En effet, la découverte progressive du texte (parfois complexe), la variété des tâches (alternance entre réflexion individuelle et collective, réponses à des questions, création de fiches ou de dessins, tenue d'un carnet de lecture...) et des modalités de travail (individuel, en sous-groupes, collectif) rendent le dispositif des cercles de lecture dynamique et attractif.

Les cercles de lecture permettent de prendre en charge l'hétérogénéité des élèves par la mise en place de plusieurs dispositifs de **différenciation**. En effet, le texte étant découvert progressivement, à partir de fragments de texte, l'enseignant peut facilement aménager le matériel, notamment pour les élèves dyslexiques. Selon la constitution des sous-groupes, les fragments de texte peuvent être lus de façon différenciée (lecture à voix haute par l'enseignant dans un groupe, oralisation par un pair pour certains groupes ou lecture silencieuse dans les autres groupes). Le dispositif place le travail et la réflexion en sous-groupes au cœur de l'apprentissage. Dans cette optique, l'enseignant peut anticiper la constitution des sous-groupes (hétérogènes ou homogènes ; attribution de rôles) et son accompagnement (avec un étayage plus ou moins étroit et personnalisé de l'enseignant). Les tâches proposées aux sous-groupes peuvent également faire l'objet de différenciation : dans certains groupes, les relances différenciées seront privilégiées pour permettre aux élèves de réaliser la tâche, dans d'autres, des tâches de dépassement peuvent être proposées. La mise en commun sera quant à elle commune à l'ensemble de la classe. Le temps de réalisation de la tâche et/ou de la lecture peut également être adapté en fonction du niveau des élèves et des difficultés identifiées.

Les outils en orthographe

- NEUBERG, France et SCHILLINGS, Patricia (2012). « Les ateliers de négociation graphique : un outil pour comprendre les raisonnements des élèves en matière orthographique ». in *Caractères*. 42.

Les ateliers de négociation graphique consistent à confronter les différentes graphies proposées par les élèves dans le cadre d'une dictée ou d'une production écrite. Concrètement, les ateliers de négociation graphique se structurent en plusieurs étapes. Tout commence par une dictée de phrases, suivie d'une relecture individuelle durant laquelle les élèves entourent leurs doutes et les graphies dont ils ne sont pas certains. Les élèves sont ensuite invités à discuter, comparer les graphies, verbaliser leur raisonnement et leur procédure puis, finalement, à négocier jusqu'à ce qu'une graphie soit validée par le groupe. Les ateliers de négociation graphique visent plusieurs objectifs : utiliser le métalangage grammatical ; verbaliser un raisonnement, un calcul orthographique ; apprendre à douter ; automatiser les procédures de révision orthographique en situation de production.

Les dictées réflexives (dictée 0 faute/dialoguée/avec questions permises/caviardage, dictée négociée/ateliers de négociation graphique) proposent une alternative aux méthodes classiques d'enseignement de l'orthographe via des exercices systématiques, dont l'efficacité s'avère fort réduite en situation de production autonome. En effet, les règles centrées sur le code sont bien enseignées et exercées mais les conditions de leur usage en situation restent implicites et leur maîtrise n'est dès lors pas transférée dans les productions. De récentes recherches (Fisher et Nadeau, 2014) montrent que la pratique régulière des dictées innovantes améliore les performances orthographiques des élèves, y compris en situation de production. Ces dictées innovantes se déclinent en différentes variantes :

- dictée de phrases ou d'un court texte choisis par l'enseignant pour cibler une difficulté ou issus des productions des élèves ;
- dictées menées en groupe classe sous le guidage de l'enseignant ou en sous-groupes autonomes. Elles ont en commun d'amener les élèves à confronter les raisonnements qui les conduisent à produire une graphie, erronée ou correcte. Via les interactions entre pairs, les raisonnements sont explicités et ajustés jusqu'à la validation des graphies correctes.

Les dictées réflexives et/ou les ateliers de négociation graphique se déroulent, selon la longueur du texte et la richesse des échanges, en 50 ou 100 minutes. Néanmoins, afin d'en percevoir les bénéfices, le dispositif gagne à être mis en place régulièrement, tout au long de l'année.

7 principes didactiques et pédagogiques guident les ateliers de négociation graphique.

- Susciter le doute orthographique : les interactions étant au cœur du dispositif, une grande place au doute orthographique est laissée aux élèves. Durant ces échanges et interactions ouvertes, les élèves vont être amenés à réfléchir sur les graphies, à inventer des graphies, à manipuler les mots, à se questionner, à argumenter leurs choix, etc. Ce doute va permettre aux élèves de s'approprier progressivement les normes orthographiques et les stratégies de résolution.
- Instaurer un rapport positif à l'erreur : dans les ateliers de négociation graphique, l'erreur est considérée comme une étape essentielle dans l'apprentissage et dans le développement de son raisonnement. Cette approche permet ainsi aux élèves de surmonter la « peur de la faute » (Brissaud et Cogis, 2011) et de susciter leur motivation.
- Faire verbaliser les raisonnements, mener un raisonnement grammatical complet : les moments de mise en commun permettent aux élèves, sous le guidage de l'enseignant, de verbaliser les raisonnements orthographiques et de les confronter aux hypothèses émises lors des échanges en sous-groupes. Les élèves construisent ainsi progressivement les apprentissages et leurs connaissances explicites sur la langue.
- Guider le raisonnement de l'élève sans le mener à sa place : dans les ateliers de négociation graphique, l'enseignant occupe un rôle central d'accompagnateur. Cet

accompagnement amène l'enseignant à observer le raisonnement des élèves, à les faire évoluer, etc.

- Favoriser le transfert des compétences orthographiques en systématisant les démarches de révision.
- Les interactions jouant un rôle majeur dans les ateliers de négociation graphique, il importe de clarifier et de faire respecter les rôles des élèves dans les groupes coopératifs.
- Accompagner les élèves en fonction de leurs besoins en planifiant les dispositifs de différenciation.

Les dictées réflexives et les ateliers de négociation graphique sont des outils susceptibles d'apporter une réponse à l'hétérogénéité des classes. En effet, plusieurs dispositifs de **différenciation** peuvent être mis en place : les phrases dictées peuvent être de longueur et de difficulté variables ; les difficultés travaillées peuvent être ciblées et leur nombre progressif (moins au début, puis augmenter progressivement) ; des groupes homogènes peuvent être formés selon les besoins et les difficultés des élèves ; l'accès aux ressources peut varier (recours au dictionnaire Eurêka vs dictionnaire classique) ; pendant la discussion sur les graphies, l'enseignant peut regrouper autour de lui un petit groupe plus fragile. Les ateliers de négociation graphique peuvent également être menés de façon différenciée : les sous-groupes peuvent travailler à partir de phrases différentes (aux difficultés variables) et l'enseignant peut proposer simultanément un atelier dirigé et des ateliers autonomes.

- MAILLOT, Pascal (dir.) (2015). *Rédiger en orthographiant. École élémentaire. Du CP au CM2*. Lille : Canopé.

Rédiger en orthographiant est constitué d'un ouvrage didactique détaillé à destination des enseignants (cadre théorique, mise en œuvre pédagogique constituée d'une introduction, des compétences développées, de la liste du matériel et du déroulement complet) et d'un code d'accès aux compléments et ressources numériques (supports pédagogiques, documents imprimables pour l'enseignant et les élèves, web documentaire, interviews et séances en classe filmées). Cet outil propose 45 situations de rédaction de textes brefs (écrire une liste, une comptine, un texte narratif, la légende de photos, un compte-rendu, un texte argumentatif...) qui sont autant de moments où les élèves gèrent l'orthographe parallèlement aux autres composantes de la production écrite (choix de l'énonciation, contenu, structure, progression thématique...).

D'une durée variable selon la longueur et la difficulté du texte à produire, les situations d'écriture proposées sont contraintes de façon à limiter la recherche d'idées ou d'informations (écrire à partir d'illustrations ou de photos, utiliser des mots imposés, mobiliser les souvenirs d'une activité vécue collectivement, ...), ces situations permettent aux élèves de garder une part de leur attention pour l'orthographe. Chaque situation de rédaction comporte les étapes suivantes :

- oral de cadrage (planification du texte à produire, en ce compris certains aspects orthographiques) ;
- accompagnement des élèves pendant la textualisation (interpellation par l'enseignant, demande de justification d'un choix orthographique, renvoi vers un référentiel) ;
- atelier dirigé (écriture collective d'un texte par un petit groupe plus fragile, étayage de l'enseignant) ;
- recours aux référentiels (utilisation des affichages et du cahier-outil) ;
- recours à la dictée explicitée pour développer la réflexion orthographique des élèves et mettre en place une démarche de révision.

Rédiger en orthographiant vise trois objectifs : développer la vigilance orthographique des élèves en situation complexe, penser à l'orthographe en rédigeant et pas seulement en relisant et transférer les apprentissages orthographiques réalisés dans des nouvelles situations d'écriture.

Plusieurs **principes** didactiques ont guidé la conception de cet outil :

- accompagner les élèves dans les moments de production (oral de cadrage, échanges entre l'enseignant et l'élève en cours d'écriture, renvoi aux référentiels, atelier dirigé) ;
- encourager l'élève à se préoccuper de l'orthographe en situation d'écriture (choix des mots, organisation des informations, maîtrise du geste...) ;
- développer la vigilance orthographique en situation complexe (interpellation, justification d'un choix orthographique, verbalisation d'un raisonnement ou d'une procédure) ;
- susciter le doute orthographique.

Rédiger en orthographiant permet de prendre en charge l'hétérogénéité des élèves et propose divers dispositifs de **différenciation**. En effet, l'élève bénéficie de l'accompagnement-interpellation de l'enseignant pendant la textualisation. Ces interventions ou ces entretiens diffèrent selon les besoins des élèves (oral de cadrage plus important qui peut aller jusqu'à l'orthographe d'un mot). Les situations d'apprentissages orthographiques et grammaticaux mis en place parallèlement aux situations d'écriture peuvent évidemment répondre aux besoins constatés : le choix des genres à produire et/ou des sujets à aborder peuvent être plus ou moins familiers des élèves. Le dispositif prévoit aussi des ateliers d'écriture dirigés au cours desquels l'enseignant rassemble autour de lui un petit groupe d'élèves plus fragiles pendant que les autres travaillent en autonomie (production individuelle). Le but de cet atelier dirigé est de bénéficier d'un étayage plus étroit (relecture ciblée, explications personnalisées, objectifs personnels) et de produire un texte collectif. Enfin, dans la présentation du déroulement de certaines situations d'écriture, l'enseignant trouvera les pistes de différenciations possibles spécifiques à ces situations d'écriture.

- WYNS, Marielle (2018). *Viv(r)e l'orthographe ! Cycle 3*. Schiltigheim : Accès Éditions.

Viv(r)e l'orthographe est constitué d'un ouvrage didactique détaillé (objectifs, déroulement des séances, balises théoriques, pistes bibliographiques, matériel, minutage, organisation de la classe...) à destination des enseignants et d'un CD-Rom comprenant l'ensemble des ressources numériques pour la classe et les élèves (document à imprimer, diaporamas à projeter, matériel didactique à imprimer) et pour l'enseignant (vidéos, correctifs). Cet outil propose un enseignement progressif de l'orthographe en cinq périodes à dérouler de manière chronologique tout au long de l'année. Comme le montre la figure ci-dessous, chaque période propose plusieurs activités aux objectifs spécifiques.

Période	Nombre de semaines	Objectifs
1	5	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir le système orthographique - Percevoir son propre fonctionnement - Catégoriser les erreurs - Identifier les stratégies de résolution - Élaborer un outil de relecture
2	8	<ul style="list-style-type: none"> - Installer des stratégies efficaces en orthographe lexicale - Entraîner des stratégies d'étude et de révision orthographique - Manipuler mentalement et réactiver en mémoire les mots - Verbaliser les stratégies de relecture orthographique
3	6	<ul style="list-style-type: none"> - Bénéficier d'un accompagnement différencié - Être confronté à des nouvelles situations de travail adaptées aux niveaux des élèves - Maintenir la motivation des élèves en recourant à des activités accessibles aux niveaux des élèves
4	8	<ul style="list-style-type: none"> - Jouer avec l'orthographe grammaticale et lexicale - Explorer, dans des situations ludiques, un domaine précis de l'orthographe - Formaliser les règles et les stratégies mobilisées dans les nouvelles situations
5	7	<ul style="list-style-type: none"> - S'entraîner à mobiliser les stratégies orthographiques - Transférer les apprentissages dans des textes plus complexes - Entraîner les savoirs et les stratégies découverts durant l'année de manière à favoriser leur appropriation et à progresser vers l'autonomie

6 principes didactiques ont guidé la conception de *Viv(r)e l'orthographe* :

- articuler orthographe et production écrite afin de donner sens au travail orthographique et favoriser le transfert des apprentissages dans les écrits personnels (à partir des productions d'élèves, réfléchir sur la langue ; transfert dans des situations d'intégration) ;
- instaurer un rapport positif à l'erreur (modalités d'évaluation positive, c'est-à-dire par la prise en compte du pourcentage de formes correctes ; mesure de la progression ; outil de révision-classement d'erreurs) ;
- verbaliser les stratégies d'apprentissages et de relecture (échange ; verbalisation et confrontation des raisonnements orthographiques) ;

- favoriser la connaissance de son propre fonctionnement, de ses besoins, de ses progrès (mise en projet ; mobilisation des stratégies prioritaires de l'élève) ;
- susciter l'engagement cognitif des élèves par des situations attractives et stimulantes (supports proches des centres d'intérêt des élèves, jeux, défis, matériel coloré) ;
- accompagner les élèves en fonction de leurs besoins grâce aux pratiques de différenciation (annotation personnalisée des copies, tutorat entre pairs, activités différenciées).

Dans l'outil *Viv(r)e l'orthographe*, la **différenciation** occupe une place centrale. En effet, pour faire face à l'hétérogénéité des élèves en matière d'orthographe, l'enseignant peut mobiliser divers outils permettant d'offrir à chacun l'accompagnement adéquat tout en gérant l'ensemble des élèves : annotation personnalisée des copies, tutorat entre pairs, mise en place de dictées différenciées (trois versions de la même dictée), contrat personnalisé passé avec les élèves qui met en évidence les difficultés propres à chaque élève, répartition des rôles lors des activités en sous-groupes, mise en place d'ateliers de négociation graphique en fonction des besoins, aménagement des productions finales attendues (longueur et thème variables, aménagement de la consigne...).

En outre, la troisième période de l'outil propose un focus sur des formes d'accompagnement de proximité permettant à l'enseignant de développer des postures non normatives qui garantissent un climat de sécurité, qui permettent à chacun d'exprimer ses tâtonnements et de développer ses propres raisonnements.

L'outil en oral

- LAFONTAINE, Lizanne et DUMAIS, Christian (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière Éducation.

Enseigner l'oral, c'est possible est constitué d'un ouvrage didactique détaillé à destination des enseignants (cadrage théorique, déroulement...) et d'un CD-Rom comprenant les documents reproductibles (grilles d'observation et d'autoévaluation, référentiels, textes...) et les documents sonores. Cet outil propose 18 ateliers formatifs « clés en main » susceptibles de développer les compétences d'oralité des élèves. Après avoir montré l'importance d'enseigner l'oral et défini les trois compétences langagières retenues (linguistiques, discursives et communicatives), l'outil présente divers ateliers formatifs permettant de développer ces compétences (par exemple, la liaison, le débit, l'emploi du pronom relatif, le vocabulaire spécialisé, le regard, la prise en compte de l'auditoire, l'aide-mémoire, la progression thématique...).

L'atelier peut être utilisé pour travailler l'oral de façon ponctuelle, décrochée, selon les besoins spécifiques des élèves (un volume trop faible, un registre de langue inapproprié au cours d'une interaction orale...). Il peut aussi être utilisé dans le cadre de l'enseignement d'actes de parole tels que poser une question, donner un ordre, féliciter, saluer, demander une information... Un atelier formatif pourrait porter sur la façon d'adresser une demande

polie dans une relation asymétrique. Enfin, une troisième façon d'intégrer les ateliers formatifs à l'enseignement de l'oral consiste à travailler les genres oraux (exposé, débat, entrevue, lecture à voix haute...). Au sein d'une séquence didactique sur l'interview, l'atelier formatif peut porter sur la formation de questions.

Comme le montre la figure ci-dessous, chaque atelier comporte des étapes bien précises correspondant chacune à un **principe** didactique.

ÉTAPES D'UN ATELIER FORMATIF	EXPLICATIONS
1 ÉVÈNEMENT DÉCLENCHEUR	Il faut d'abord présenter l'élément de l'oral à travailler à partir d'un événement déclencheur, c'est-à-dire un élément bien ou mal utilisé dans une communication quelconque ; par exemple, dans un enregistrement audio ou vidéo, ou encore dans un modelage total d'un élève ou de l'enseignant. La présentation mettra l'accent sur l'élément à travailler afin de susciter une réaction chez les élèves et de créer de l'intérêt.
2 ÉTAT DES CONNAISSANCES	L'état des connaissances consiste à demander les points forts et les points faibles de l'évènement déclencheur. Cela permet de connaître les connaissances antérieures des élèves et de faire le point sur leurs représentations de l'élément travaillé. S'il a été possible de filmer l'évènement déclencheur, il peut être souhaitable de le visionner de nouveau.
3 ENSEIGNEMENT	Après l'état des connaissances, il est temps d'enseigner l'élément de l'oral, et ce, à partir de la représentation des élèves. Il y a donc explication (enseignement) de l'élément à travailler et ce dernier est décortiqué afin que les élèves le comprennent bien et voient son utilisation dans plusieurs contextes.
4 MISE EN PRATIQUE	Pour assurer un enseignement de l'oral, il y a mise en pratique de la notion apprise. Les élèves réinvestissent l'apprentissage dans des activités en petits groupes ou avec tout le groupe. Il est important de spécifier que ce ne sont pas tous les élèves qui ont nécessairement besoin de participer à la mise en pratique. « Les élèves apprennent de plusieurs façons : dans l'action, par imitation et par observation ³ ».
5 RETOUR	Finalement, un retour en grand groupe est effectué sur la mise en pratique ainsi qu'une synthèse pour assurer la compréhension de l'élément travaillé. Il est possible de demander à une équipe de faire la mise en pratique devant le groupe à titre d'exemple.

- > Favoriser l'engagement cognitif et l'implication des élèves en recourant à une variété de tâches

- > Mobiliser les connaissances antérieures et raisonner sur l'objet à produire

- > enseigner explicitement les composantes de l'oral ciblées

- > favoriser les interactions sociales et les échanges en variant les modalités de travail

- > favoriser le transfert des apprentissages dans des situations complexes et variées

Enseigner l'oral, c'est possible permet de prendre en charge l'hétérogénéité des élèves par la mise à en œuvre de divers dispositifs de **différenciation**. En effet, la prise de parole peut être adaptée aux difficultés des élèves : la durée de prise de parole peut être ajustée (plus longue ou moins longue), les modalités de parole différées (enregistrée à l'avance) ou en direct (si nécessaire, avec un drap, le dos tourné...) et la planification anticipée (avec ou sans aide-mémoire, avec ou sans entraînement, avec ou sans support écrit...). L'enseignant peut également prévoir des ateliers de besoins et/ou des ateliers tournants et sélectionner des sujets plus ou moins proches de l'univers référentiel des élèves.

1.5. Motivations des choix des outils par les équipes et mise en évidences des découvertes diverses

Les données collectées tout au long du projet à l'occasion des différentes rencontres avec les enseignants (réunions de travail, entretiens individuels...) permettent d'identifier plusieurs critères de sélection de ces outils par les enseignants. Pour certaines équipes, la sélection repose sur les obstacles identifiés à travers les évaluations institutionnelles (CE1D) et les évaluations certificatives et formatives mises en place au sein de leur établissement scolaire. Les enseignants qui ont participé au projet ont souligné les résultats faibles de certains de leurs élèves en lecture, en oralité et/ou en orthographe. L'enjeu a donc été d'identifier l'outil qui correspondait aux besoins réels des élèves. C'est, en partie, grâce aux difficultés identifiées dans le test diagnostique (annexes 2 et 3) que les enseignants ont pu – sous les conseils des chercheuses – sélectionner l'outil ou confirmer le choix initialement posé. Pour d'autres équipes, le choix de l'outil est lié à un projet de renforcement d'un axe (travail sur l'inférence, acculturation à l'écrit et à la lecture...). Ces équipes ont souhaité découvrir d'autres démarches et d'autres pratiques (enseignement explicite, travail sur les stratégies de lecture, mise en place du travail de groupe...) peu mises en place jusqu'à présent. Les chercheuses ont donc accompagné les enseignants à l'appropriation de ces principes didactiques et de ces nouvelles pratiques. D'autres équipes ont sélectionné l'outil en fonction de la planification d'année. En effet, la sélection de l'outil est arrivée un peu tard dans l'année (décembre) alors que la planification était déjà bien définie par certaines équipes. Il a donc fallu trouver un outil qui puisse s'intégrer rapidement et facilement dans les séquences d'apprentissage déjà prévues par les équipes. Les outils moins chronophages, ne nécessitant pas de mise en œuvre dans la durée (*Nouvelles lectures Jeux, Rédiger en orthographiant, Enseigner l'oral, c'est possible*) ont généralement été retenus par ces équipes. Les séances de travail avec les chercheuses se sont dès lors centrées sur la sélection, la préparation, l'intégration de ces activités en fonction de la planification envisagée. Enfin, un dernier critère lié à un sentiment de sécurisation a permis de sélectionner l'outil expérimenté cette année. En effet, certains des outils proposés semblaient très éloignés des pratiques habituelles de certains enseignants (*Lirécrire pour apprendre, cercles de lecture, Viv(r)e l'orthographe...*). Or, ces outils nécessitent une appropriation de la démarche et des principes didactiques et pédagogiques qui ne se fait pas en un jour. Cette appropriation dépend en outre de plusieurs facteurs personnels, contextuels et organisationnels (Penneman, 2018). Les incertitudes concernant la suite du projet en 2021-2022 ont sans doute renforcé le sentiment d'insécurité des enseignants. Pour ces enseignants en besoin de sécurité et/ou de stabilité, le choix s'est donc orienté vers l'outil le plus proche de leurs pratiques habituelles. Dans cette optique, l'accompagnement des chercheuses a été moins étroit et les équipes ont davantage travaillé en autonomie.

2. Identification des obstacles didactiques

2.1. Focus sur les mécanismes de lecture experts, les compétences orthographiques en situation d'écriture, les paramètres verbaux et non verbaux de la communication orale

En français, trois obstacles à l'apprentissage ont été identifiés : les mécanismes de lecture experts, l'orthographe en situation de production d'écrits et les paramètres verbaux et non verbaux de la communication orale.

Dans le domaine de la **lecture**, plusieurs difficultés sont régulièrement rencontrées par les lecteurs adolescents du début du secondaire. Elles constituent un obstacle au développement d'une posture et de compétences de lecteur critique et engagé.

Parmi ces difficultés, pointons, d'abord, l'absence de familiarisation avec une large diversité d'écrits et leurs usages. Certains élèves ne fréquentent qu'exceptionnellement les lieux du livre et ne manipulent que peu de livres. Leur représentation de la diversité des écrits et du niveau de littératie des textes est par conséquent approximative. Ces jeunes lecteurs éprouvent des difficultés à choisir leurs lectures. Insécurisés, ils privilégient les circuits commerciaux et sélectionnent des ouvrages de grande consommation. Le tri de lectures opéré par les circuits commerciaux est souvent en rupture avec la lecture préconisée à l'école (Robine, 2005).

Une deuxième catégorie de difficultés observables chez certains lecteurs adolescents concerne le déficit de clarification de la nature de l'activité de lecture. De « faux savoirs » (la lecture considérée comme le produit de l'identification de mots, confondue avec l'oralisation ; l'ignorance de la nécessité d'élaborer des représentations provisoires susceptibles d'être remises en cause au fil de la lecture...) conduisent les lecteurs à des traitements inadéquats : contrôle de la compréhension au niveau local, dépendance à l'égard de l'enseignant, mémorisation littérale des énoncés, tendance à effectuer systématiquement une lecture linéaire et mécanique sans pause ni retour en arrière (Cèbe et Goigoux, 2009). Les lecteurs qui n'ont pas une représentation claire de la nature de l'activité de lecture ou qui en ont une représentation erronée, ne savent pas comment s'y prendre et n'autorégulent pas leur activité.

La non-maitrise ou l'absence de mise en œuvre des principaux processus et stratégies de lecture constitue une troisième catégorie d'obstacles. Certains lecteurs éprouvent des difficultés à coordonner des mécanismes d'identification de mots et des mécanismes de compréhension experts (représentation mentale ; sélection, traitement, mémorisation et liaison des informations ; inférence ; formulation d'hypothèses ; mobilisation des connaissances antérieures ; autorégulation de la compréhension...). Ignorer la diversité des modes de lecture (lecture détaillée, sélective, globale, centrée sur la gestion du multifenêtrage...) et leur adéquation à certains projets/contextes est aussi susceptible de gêner la compréhension. Un dernier déficit de ce groupe concerne la difficulté à interpréter,

à apprécier les textes et à « débattre » à leur propos avec d'autres lecteurs (De Croix et Ledur, 2016).

Enfin, les élèves non performants ont d'eux-mêmes une image peu flatteuse, voire négative, s'accordent peu de confiance, se décrivent peu autonomes et motivés. Ceci relève d'un quatrième groupe de difficultés. L'estime de soi participe à définir le degré d'engagement du lecteur qui, à son tour, pèse sur les performances (Lafontaine, 2003).

Dans le cadre du projet « Différenciation et accompagnement personnalisé au début du secondaire », un prétest en lecture a été soumis aux élèves. Il consistait en un questionnaire à propos d'un texte narratif résistant (bouleversement de la chronologie, chute inférentielle, mode de désignation ambiguë des personnages) et d'un dossier informatif. Ce prétest a permis de prendre des indices à propos de plusieurs habiletés : les modes de lecture linéaire et sélectif, la sélection d'informations explicites, l'inférence locale, l'inférence globale (sur la base de la liaison d'informations disséminées dans le texte ou de la mise en relation de connaissances antérieures avec le contenu du texte), la reconstitution de l'ordre chronologique, l'interprétation, l'identification de la nature du document et de la situation de communication ainsi que la comparaison et la liaison d'informations issues de plusieurs textes. L'analyse des résultats a permis d'identifier plus finement les difficultés des élèves. Sans surprise, les difficultés rencontrées par les élèves inscrits dans les écoles que nous accompagnons rejoignent celles qui sont pointées par la littérature scientifique. Globalement, les résultats sont insuffisants. Plusieurs habiletés posent particulièrement problème aux élèves : reconstituer la chronologie, identifier la nature du document et la situation de communication afin d'émettre une hypothèse sur le contenu, comparer et lier des informations issues de plusieurs textes, effectuer des inférences globales à partir de plusieurs informations disséminées dans le texte et interpréter. En résumé, trois axes d'intervention semblent devoir être mis en place afin de lever les obstacles à l'apprentissage en lecture : apprendre à lever l'implicite (inférence, interprétation), à émettre des hypothèses sur la base de la nature du document et de la situation de communication) et à circuler dans le(s) texte(s) (lier des indices, comparer des textes).

En situation de **production écrite**, le développement d'une posture et de compétences d'auteur requiert lui aussi la mise en œuvre de nombreux savoirs et savoir-faire. Parmi ceux-ci, le jeune scripteur ne maîtrise pas toujours les opérations de planification, de mise en texte et de révision des écrits. Or, la valorisation du processus d'écriture, et pas seulement du produit fini, est source de développement des élèves apprentis-scripteurs (Kervyn, Dreyfus et Brissaud, 2019). Apprendre à écrire, c'est planifier, bien sûr, mais aussi se relire, réviser, assurer une boucle de régulation en consultant son brouillon, en le complétant, pour poursuivre. Enseigner à apprendre à écrire, c'est accompagner les apprentis scripteurs dans la gestion, la construction, le contrôle, l'évaluation de leurs énoncés successifs, notamment au niveau orthographique qui nous occupe plus particulièrement dans le cadre de cette recherche. Il est important que le scripteur soit capable de se situer par rapport aux normes, d'orthographier tout en rédigeant et d'assurer la correction orthographique de ses

productions lors des étapes de mise en texte et de révision. Or selon Chartrand (2016), la révision-correction constitue un obstacle pour les élèves ; ils la pratiquent peu pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les brouillons sont souvent considérés comme définitifs ; les élèves y ont mis toute leur énergie. De plus, élèves consacrent souvent tout le temps imparti à la production et disposent de peu de temps pour relire. Ils manquent également de confiance dans leurs compétences de relecture ; souvent les élèves les plus fragiles rechignent à réviser car ils sont conscients de l'inefficacité de leur relecture. L'adolescence est aussi une période de rejet des normes et la grammaire en compte beaucoup. Une autre explication de l'inefficacité de la révision est qu'elle souvent menée comme une lecture courante car les procédures font défaut. Enfin, les élèves pratiquent avec plus de difficulté la relecture de leurs propres textes ; celle-ci exige, en effet, un plus grand effort cognitif que la relecture du texte d'un pair.

En production d'écrits, le prétest consistait à rédiger un texte de 180 mots à partir d'une situation d'écriture contrainte de façon à limiter la recherche d'idées ou d'informations (écrire à partir d'un souvenir, d'une photo). Les élèves pouvaient recourir aux référentiels (dictionnaire, grammaire, bescherelle). Une feuille de brouillon était mise à leur disposition. Ce prétest a permis de prélever des informations à propos des critères suivants : proportion de formes orthographiques correctes par rapport au nombre de mots, nombre de mots révisés, efficacité des révisions, présence d'un brouillon, identification des erreurs d'orthographe lexicale (fausse segmentation, modification sonore, transcription non conventionnelle d'un son, lettre muette, double consonne, accents), des erreurs d'orthographe grammaticale (nombre du nom, accord de l'adjectif, du déterminant, du verbe, du participe passé, homophones) et des erreurs de conjugaison (radical, marque du mode et du temps). Un premier constat s'impose : peu d'élèves produisent un écrit intermédiaire et, lorsqu'ils le font, rares sont les brouillons qui portent une trace de révision. Très peu d'élèves ont, en outre, consulté un référentiel pendant le travail d'écriture. Ces premières conclusions confirment l'analyse de Chartrand (2016) : les élèves pratiquent peu la révision, n'ont pas compris le sens d'un écrit intermédiaire, ne savent pas douter et manquent de procédures pour réviser efficacement leurs textes. Du point de vue des compétences strictement orthographiques, une large proportion d'élèves n'atteint pas le seuil des 90% de formes correctes ; les révisions ne sont pas très efficaces. Les difficultés les plus récurrentes concernent les lettres muettes, le doublement de la consonne, le nombre des noms, l'accord du verbe, les homophones grammaticaux et l'accord du participe passé (dans une moindre mesure car les productions demandées permettaient de l'éviter).

Enfin, développer une posture et des compétences de locuteur et d'interlocuteur suppose de gérer simultanément les composantes locutoire (corps et voix), discursive (genres oraux), linguistique (lexique, syntaxe, morphologie) situationnelle (contexte) et interactionnelle (action sur le récepteur, interactions) (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Gaussel, 2017). Plusieurs de ces composantes mettent l'adolescent en difficulté lors de **productions orales**. En effet, les (inter)locuteurs du début du secondaire ne prennent pas toujours adéquatement en compte

la situation de communication et manifestent peu de signes d'adaptation au contexte et au récepteur : le volume est trop faible par rapport à l'espace du local, le lexique est trop scientifique par rapport aux connaissances supposées du récepteur. Ils ne respectent pas systématiquement les normes discursives : le fil conducteur de l'exposé est, par exemple, peu explicite ou les tours de parole ne sont pas respectés dans un débat. Insécurisés, vulnérables parce qu'ils se sentent exposés, certains locuteurs maîtrisent avec peine les paramètres verbaux, non verbaux et paraverbaux de la communication : ils rougissent, manquent de fluidité, ne regardent pas leur interlocuteur, recourent à des gestes parasites... Ils ne développent pas toujours non plus des comportements d'écoute active et de discussion adéquats et efficaces. Enfin, ils ne perçoivent pas vraiment le sens de l'éventuelle anticipation de la prise de parole (par la recherche de documentation, par des écrits intermédiaires, par le choix de supports visuels...). Pratiqué en permanence, acquis de façon spontanée, l'oral n'apparaît pas, selon Dolz et Schneuwly (1998), comme un objet d'enseignement aux yeux de nombreux enseignants en raison de sa trop grande relation avec l'intimité des élèves et de sa trop grande banalité. Il s'apprend « naturellement » ; ce savoir est déjà développé dans le milieu familial, social, culturel de l'élève. Il paraît souvent difficile de faire progresser l'élève en s'appuyant sur ces pratiques déjà consolidées dans son quotidien.

Dans l'axe oral, le prétest consistait en une prise de parole individuelle de 2 minutes à partir d'une biographie d'une personne célèbre. Cette épreuve a permis de recueillir des informations sur les compétences discursives (la sélection des informations importantes, l'exactitude des informations prélevées, l'articulation entre les idées, la reformulation personnelle, l'absence d'avis personnel sur le personnage célèbre, le propos compréhensible par un tiers), les compétences linguistiques (l'énonciation à la 3^e personne, le recours au temps verbal présent ou passé, l'utilisation d'un lexique précis), les compétences non verbales (volume, articulation, intonation, débit, pauses) et paraverbales (regard, gestes et posture). Les élèves respectent la durée avec peine : la prise de parole est généralement plus brève que celle qui est attendue. Les difficultés des élèves se situent aussi du côté de certaines dimensions non verbales et paraverbales, en particulier le choix de gestes signifiants, la variation de l'intonation et la pertinence de la place des pauses.

2.2. Identification des pratiques de classes efficaces. Comment surmonter les obstacles ? Quels outils didactiques répondent aux défis particuliers qui se posent au premier degré du secondaire ?

Dans le domaine de la **lecture**, le *Guide Pratique* publié sur la plateforme américaine *What Works Clearinghouse* (Shanahan, Callison, Carriere, Duke, Pearson, Schatschneider, & Torgesen, 2010), sous l'intitulé « Améliorer la compréhension à la lecture de la maternelle jusqu'au grade 3 », reprend cinq recommandations issues de recherches qui reposent sur des données probantes :

- enseigner aux élèves comment utiliser des stratégies de compréhension en lecture ;

- enseigner aux élèves comment identifier la structure des textes et comment prendre appui sur celle-ci pour comprendre, apprendre et mémoriser le contenu ;
- guider les élèves moyennant une discussion ciblée et de haute qualité sur la signification du texte ;
- sélectionner les textes adéquatement pour soutenir le développement de la compréhension ;
- établir un contexte attrayant et motivant pour enseigner la compréhension de la lecture.

Ces recommandations rejoignent celles qui sont issues de la Conférence de Consensus « Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement des compétences en lecture ? » (Conférence de consensus, 2016), dont seules certaines – pertinentes pour le secondaire – sont évoquées ici : l'apprentissage de la lecture doit être poursuivi dans ses différentes dimensions (identification des mots, compréhension, utilité de l'écrit, plaisir de lire) ; il convient d'enseigner aux élèves à comprendre les textes lus à voix haute ; un enseignement structuré, systématique et explicite de la compréhension est nécessaire pour tous les élèves et doit être prolongé aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles afin d'en faire des lecteurs autonomes ; la classe de lecture et de littérature doit être un espace de partage et de construction commune ; les enseignants doivent reconnaître et prendre en compte les pratiques de lecture non scolaires des élèves et les inciter à réfléchir sur ces pratiques ; la lecture d'ensembles composites de textes documentaires doit être amorcée dès les « petites classes », etc.

L'inventaire des recommandations et des principes didactiques de l'enseignement de la lecture a guidé la sélection, par les chercheuses, des outils destinés à soutenir les enseignants dans la prise en charge des obstacles rencontrés dans ce domaine. Ces dispositifs ont été validés par le Consortium Français & Latin. Parmi ces outils et dispositifs, quatre ont été sélectionnés par les enseignants impliqués dans le projet « Différenciation et accompagnement personnalisé au début du secondaire » : le cercle de lecture, les ouvrages *Lector & Lectrix*, *Nouvelles lectures en Jeux* et *Lirécrire pour apprendre*.

Le cercle de lecture nous paraît pertinent parce que la classe devient un espace de partage et de construction commune du sens. Ce dispositif requiert une posture active des élèves, la confrontation et l'évolution de leurs interprétations en fonction des apports des interactions. Or, développer les compétences de lecture de l'adolescent suppose la prise en compte du contexte social, et, particulièrement, celle des interactions entre pairs. Le rôle de l'enseignant consiste à donner l'opportunité d'apprentissages collaboratifs, à favoriser le conflit interprétatif entre élèves dans le but de construire une signification acceptable grâce à l'accord intersubjectif entre les lecteurs (Sauvaire, 2013), à guider les sujets-lecteurs vers une discussion ciblée de haute qualité sur les sens du texte et l'appréciation de l'œuvre lue.

Lector & Lectrix, *Nouvelles lectures en Jeux* et *Lirécrire pour apprendre* sont trois outils qui placent les élèves face à des textes exigeants, d'un niveau de littératie élevé et qui sont centrés sur les mécanismes de compréhension experts des textes narratifs et documentaires.

L'enseignement explicite des stratégies de lecture, la clarification de la nature de l'activité de lecture est reconnue par la littérature comme un possible facteur d'efficacité dans le développement des compétences de lecture. Les trois ouvrages proposent un ensemble d'activités susceptibles d'enseigner et d'entraîner systématiquement plusieurs processus et stratégies qui ont fait défaut aux élèves lors du prétest : l'inférence locale et globale, la flexibilité, la mise en réseau de textes, la liaison d'informations disséminées dans un ou plusieurs texte(s), la reformulation. Ces outils développent aussi la métacognition des élèves, intègrent des activités qui invitent les élèves à un retour réflexif, à la verbalisation des processus et stratégies mis en œuvre lors de la lecture.

Dans le domaine de **l'écriture**, le *Guide Pratique* publié sur la plateforme américaine *What Works Clearinghouse* (Graham, 2012), sous l'intitulé « Qu'enseigner aux élèves de l'école primaire pour les amener à devenir des scripteurs efficaces et comment le faire ? », reprend quatre recommandations issues de recherches qui reposent sur des données probantes :

- allouer un temps d'écriture quotidien ;
- enseigner les processus d'écriture à mettre en œuvre pour poursuivre une variété d'intentions ;
- enseigner comment automatiser progressivement l'orthographe des mots fréquents, la construction de phrases, l'utilisation du clavier et l'usage de logiciels de traitement de textes ;
- créer une communauté d'auteurs engagés (opérer des choix, collaborer avec d'autres, bénéficier de feedbacks sur les différents états d'un texte, éditer et publier des écrits afin d'étendre la communauté d'auteurs au-delà de la classe...).

Ces recommandations ont également conduit à sélectionner plusieurs outils et dispositifs qui permettent un accompagnement de l'élève apprenti scripteur, particulièrement s'agissant de l'apprentissage et du contrôle de l'orthographe en situation d'écriture. Les enseignants accompagnés dans le cadre du projet « Différenciation et accompagnement personnalisé au début du secondaire » ont retenu le dispositif des ateliers de négociation graphique et deux ouvrages, *Viv(r)e l'orthographe* et *Rédiger en orthographiant*. Ces outils partagent plusieurs objectifs communs : proposer des démarches d'observation réfléchie de la langue contextualisées ; apprendre aux élèves à douter, à confronter leurs raisonnements orthographiques jusqu'à la validation de la graphie ; favoriser le travail collaboratif, offrir des occasions de bénéficier de feedbacks adaptés aux besoins, construire des outils de relecture ciblée sur certains aspects de la langue. Ces objectifs paraissent répondre adéquatement aux difficultés repérées lors des prétests.

Enfin, dans le domaine de **l'oral**, les cinq recommandations issues de recherches qui reposent sur des données probantes dans le domaine de la langue orale proviennent de deux publications reprises sur la plateforme américaine *What Works Clearinghouse* (Gersten, 2007 et 2014) et des résultats publiés sur la plateforme anglaise *Education Endowment Foundation*. Il s'agit ainsi :

- d'adopter, en tant qu'enseignant, une manière de parler exigeante sur le plan qualitatif dans les interactions avec la classe ;
- d'établir des liens entre l'oral et l'écrit (raconter à voix haute une histoire lue...) ;
- de proposer des occasions régulières de parler en petits groupes à propos des contenus étudiés et des démarches mises en œuvre, de « penser ensemble » dans une approche métacognitive ;
- de prévoir des occasions régulières d'étayage par les pairs et, à destination des élèves les plus fragiles, des interventions en petits groupes ;
- de proposer un enseignement intensif du vocabulaire.

La littérature scientifique met également en évidence l'importance :

- de développer un enseignement de la compréhension de l'oral, l'écoute étant à la fois une condition préalable à tout travail sur l'oral et un des objectifs de ce travail (Garcia-Debanc & Plane, 2004 ; Bianco, 2015 ; Allen, 2016 ; Gausse, 2017) ;
- d'intégrer, notamment dans les supports destinés aux élèves, les variétés langagières (sociales, situationnelles, régionales...) en adoptant une position équilibrée (ni relativisme ni sur-norme).

Par ailleurs, pour faire de l'oral un objet d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant peut

- adopter une approche générique – le genre permet de faire de l'oral un objet enseignable (les dimensions vocales, paraverbales, verbales font sens dans un contexte de communication précis) ; la structuration de l'enseignement de l'oral par les genres peut se faire autant par la séquence didactique (mise en situation, production initiale, modules de structuration portant sur les dimensions de l'objet retenues, production finale) que par le recours à l'opposition entre un contre-exemple et un modèle pour construire des connaissances en amont des premières tentatives, dans une démarche d'enseignement explicite (Dolz & Schneuwly, 1998; Dumais, 2016) ;
- enseigner les conduites langagières orales, les conduites discursives (justifier, débattre, raconter, décrire...) (Forget & Gauvin, 2017 ; Grandaty, 2002).

Plusieurs outils consacrés à l'oral ont également retenu l'attention du consortium C2 et de l'équipe de recherche de l'UCLouvain (*Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* de Dolz et Schneuwly (1998), un ensemble de séquences d'apprentissages sur les genres oraux ; *Enseigner l'oral, c'est possible !* de Lafontaine et Dumais (2014), un ouvrage centré sur le développement des compétences linguistiques, discursives et communicatives. Les enseignants qui ont participé au projet « Différenciation et accompagnement personnalisé au début du secondaire » et qui ont décidé de consolider les compétences orales de leurs élèves ont retenu l'ouvrage, *Enseigner l'oral c'est possible!*. Les résultats du prétest ont, en effet, montré que les jeunes locuteurs semblent manquer de

confiance dans leurs compétences orales, ce qui semble se manifester par la brièveté des prises de parole, des gestes peu adéquats et peu signifiants, une intonation peu variée et un petit nombre de pauses pertinentes.

3. Analyse de l'expérimentation

L'analyse de l'expérimentation menée dans le cadre du projet visant à accompagner les enseignants dans la mise en place d'outils de différenciation pour lever les obstacles à l'apprentissage au premier degré de l'enseignement secondaire consiste en une synthèse des données rassemblées dans les grilles de reporting de l'axe 1 (https://drive.google.com/drive/folders/1Z7zho-8UQWmyd8A_QKF2Sozd4J-xqsPN). Ces informations ont été recueillies lors des rencontres de travail avec les équipes d'enseignants, des observations dans leurs classes, des entretiens qui ont suivi les observations ; elles reposent aussi sur les renseignements issus des carnets de bord que les enseignants ont complétés au fil de la mise en œuvre de l'outil et des réponses au questionnaire final. La mise en œuvre de chaque outil fait l'objet d'une analyse distincte qui est structurée de la façon suivante : rappel des conditions de l'expérimentation, regards croisés des enseignants et des chercheuses sur la mise en œuvre de l'outil (mise en évidence des points de satisfaction et de vigilance), exploration de pistes de différenciation.

3.1. Lector & Lectrix

Le dispositif a été mis en œuvre dans deux établissements scolaires d'indices socio-économiques contrastés (6/20 dans une école et 3b/20 dans l'autre). Au total, 12 classes du premier degré (8 en 1^{re} C, 2 en 2^e C et 2 en 2^e S) et 7 enseignants ont pu expérimenter « Lector & Lectrix ». Dans la mesure où les auteurs proposent un enseignement explicite et progressif de la compréhension des textes, les enseignants ont suivi la planification suggérée. Ainsi, parmi les 7 modules proposés par l'outil, 3 ont pu être mis en œuvre. L'expérimentation interrompue en mars n'a pas permis aux enseignants d'expérimenter d'autres modules.

Dans les deux établissements scolaires, l'outil a été mis en œuvre durant les cours de français. Les classes n'ont donc pas bénéficié du principe « plus de maîtres que de classes ». Les différentes activités ont été sélectionnées et préparées en équipe, durant les heures de concertation. Un retour sur les activités expérimentées a eu lieu lors des rencontres entre l'équipe et la chercheuse ainsi que lors des observations dans les classes. Pour les enseignants, l'appropriation de la démarche est aisée. Les enseignants des différentes équipes se déclarent motivés par rapport au projet (découverte de nouveaux outils, travail et réflexion en équipe, participation à une expérience...) et souhaitent poursuivre l'expérimentation de l'outil l'an prochain dans les mêmes conditions (heures de concertations, travail en équipe et avec la chercheuse).

Les enseignants estiment que le dispositif est utile pour progresser en lecture et qu'il prend en charge les besoins des élèves observés lors du prétest. Ils pointent une nouvelle approche de la lecture (centrée sur les stratégies et processus de lecture). Les enseignants soulignent également l'impact positif sur la motivation des élèves : ceux-ci sont enthousiastes quand ils travaillent avec cet outil, ils s'impliquent dans les tâches proposées et apprécient collaborer et s'entraider. D'après les enseignants et à la suite des observations menées dans les classes par les chercheuses, plusieurs apprentissages semblent installés (verbalisation par les élèves des procédures mises en œuvre) et les élèves ont le sentiment d'un meilleur contrôle des tâches de compréhension. L'expérimentation interrompue en mars ne permet pas de se prononcer sur l'impact de la mise en œuvre de l'outil sur la progression des élèves

Les enseignants soulignent la découverte de nouvelles activités et de nouvelles pratiques (principe 1, puis 2, puis tous ; cartons de confiance) et estiment mieux appréhender la nature de l'activité de lecture. Dans les deux équipes, cet outil a été proposé à d'autres collègues d'autres établissements.

Enfin, l'expérimentation de l'outil a mené les enseignants à insérer quelques dispositifs de différenciation : regroupement des élèves en fonction de leurs compétences, attribution de versions différenciées de textes et/ou de questionnaires en fonction des forces et des fragilités des élèves, individualisation des étayages de l'enseignant pour certains élèves plus fragiles. Les enseignants estiment néanmoins important d'anticiper les regroupements et l'organisation de l'activité (dont l'attribution des textes différents aux élèves).

3.2. *Lirécrire pour apprendre*. Comprendre les textes informatifs.

L'outil *Lirécrire pour apprendre* a été sélectionnés par 5 établissements scolaires présentant des indices socio-économiques assez contrastés (7, 3 fois 11 et 17). Il a été mis en œuvre par 15 enseignants dans des classes de 1^{re} et 2^{ème} commune, de 2S mais également dans une classe de 3^{ème} secondaire. Au total, 335 élèves répartis comme suit ont découvert l'outil : 218 élèves de 1^{ère}, 94 élèves de 2^{ème} et 23 élèves de 3^{ème}. C'est dans les écoles à l'ISE le plus faible (7) et le plus élevé (17) que les résultats du prétest sont globalement les meilleurs. Dans ces deux établissements, la moyenne est de 60% pour le prétest relatif au dossier informatif. Il est cependant intéressant de préciser que dans l'école à l'ISE le plus faible, le prétest a été proposé à une classe de 2S alors que dans celle où il est le plus élevé ce sont des élèves de 1C qui y ont été soumis. Dans les autres établissements scolaires (ISE 11), les élèves, quelle que soit leur année, ont obtenu de moins bons résultats au prétest. Les enseignants de ces écoles qualifient leurs élèves de très faibles et soulignent l'hétérogénéité des classes (plusieurs

élèves ne parlent pratiquement pas le français et/ou ont des troubles d'apprentissage : élèves dys, TDAH...).

Bien que les habiletés non maîtrisées soient différentes d'une classe à l'autre, certaines d'entre elles sont récurrentes. En effet, le prétest révèle que beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés à sélectionner, comparer et lier l'information ; à effectuer une inférence en reliant des éléments dispersés ou encore à lire un texte informatif en utilisant différentes stratégies. Ces difficultés expliquent certainement pourquoi les 15 enseignants ayant sélectionné *Lirécrire pour apprendre* se sont tous tournés vers l'atelier 3 (« Sélectionner des informations dans une double page documentaire et les lier entre elles ») parmi les 8 proposés dans l'ouvrage. Notons qu'au moment de la fermeture des écoles (Covid), une enseignante venait de démarrer l'atelier 7 (« Répondre à un questionnaire pour faire part de sa compréhension ») et que 4 professeurs qui avaient préparé l'atelier 4 (« Sélectionner des informations dans un dossier de documents et les lier entre elles ») s'apprêtaient à le mettre en œuvre. L'atelier 3, unanimement sélectionné, n'a pas été mis en œuvre de la même manière par les 15 professeurs. Si certains l'ont exploité dans son entièreté, d'autres ont fait le choix de ne faire vivre que certaines activités à leurs élèves. Le temps de mise en œuvre de l'outil oscille donc entre 150 et 500 minutes.

Les professeurs apprécient tous que l'outil soit prêt à l'emploi : les objectifs généraux liés aux ateliers et ceux spécifiques aux différentes activités sont énoncés ; les consignes, le timing, les grandes étapes sont précisées ; les modalités de travail (individuel, par groupe...), les corrigés et des variantes sont proposées. Les documents élèves présentés dans l'outil sont attrayants, adaptés au niveau des élèves et rencontrent leurs intérêts. Si les enseignants déclarent s'approprier aisément l'outil, certains pointent la nécessité de prendre le temps d'intégrer correctement la démarche pour bien identifier l'objectif des activités et ainsi leur donner du sens. Les consignes et les supports ont rarement (1 école) été modifiés, contrairement au timing et aux modalités de travail. La mise en forme des documents a parfois dû être adaptée pour les élèves dyslexiques. Une enseignante apprécie le caractère interdisciplinaire des documents proposés (liens avec le cours de sciences, de géographie...).

L'implication des enseignants dans le projet fut différente selon les contextes. Dans 3 écoles sur 5, les professeurs déplorent la désorganisation (manque d'information, instabilité des attributions, lenteur d'acquisition de l'outil), la lenteur du démarrage de l'expérience et les difficultés de planification et de concertation qui en ont découlé. Dans ces mêmes écoles, les chercheuses ont remarqué que les enseignants remettaient peu leurs pratiques en question. Cela explique sans doute que les principes didactiques sous-tendant l'outil n'aient pas toujours été respectés.

Les enseignants, lors d'une séance de travail avec les chercheuses, ont eu l'occasion de réfléchir aux pistes de différenciation possibles (certaines sont d'ailleurs proposées dans l'outil : relances différenciées). Mais seules deux enseignantes ont eu le temps d'en tester quelques-unes : le tutorat, les groupes de niveaux (lecture du texte par l'enseignante pour les faibles lecteurs), la formation de binômes hétérogènes pensés à l'avance. Ces mêmes professeurs ont eu l'occasion de co-enseigner (notamment avec la chercheuse) et soulignent l'intérêt de ce dispositif qu'elles qualifient de motivant et pertinent (cours plus dynamique, attention plus grande aux besoins de chaque élève). Plusieurs autres pistes pour gérer l'hétérogénéité des classes ont été identifiées avec les enseignants : adaptation des documents proposés aux élèves (textes plus courts et sujets plus familiers pour les plus faibles lecteurs par exemple), constitution de groupes hétérogènes/homogènes en fonction des activités (avec un étayage plus étroit de l'enseignant pour les groupes plus faibles...).

Les enseignants font état de dynamiques de travail diverses selon les circonstances mais relèvent majoritairement l'implication des élèves. Les activités ont eu un impact positif sur la motivation des élèves qui s'explique sans doute par le caractère ludique de certaines activités, le travail en sous-groupes et une « nouvelle façon » de lire le texte informatif. Les professeurs sont unanimes : l'outil est adapté aux besoins des élèves qui n'utilisent pas toujours (en témoigne le prétest) des stratégies efficaces face aux textes informatifs ; la démarche réflexive qui clôt les activités est intéressante et aide les élèves à garder en mémoire ce qu'ils ont découvert.

Plusieurs enseignants ont également déclaré avoir découvert certaines démarches et/ou avoir pris conscience de leur intérêt : lire le questionnaire avant le document, faire un retour systématique sur les stratégies.

L'expérimentation interrompue en mars ne permet pas de se prononcer sur l'impact de la mise en œuvre de l'outil sur la progression des performances des élèves. Cependant deux enseignants se disent satisfaites des résultats de leurs élèves dans la tâche d'intégration et une troisième précise que son collègue de sciences a remarqué que les élèves lisaient plus efficacement les documents informatifs proposés dans le cadre de son cours.

3.3. Nouvelles lectures en jeux

Le dispositif a été mis en œuvre dans 2 établissements scolaires d'indices socio-économiques contrastés (11/20 dans une école et 5/20 dans l'autre). Au total, 5 classes du premier degré (4 en 1^{re} C et 1 en 2^e C), 1 classe du deuxième degré (3^e secondaire) et 5 enseignants ont pu expérimenter « Nouvelles lectures en jeux ». Dans la mesure où l'outil propose 44 activités de

lecture de 1 à 15 périodes de cours, les enseignants ont sélectionné les activités en fonction de leur planification. Plus précisément, parmi ces 44 activités, 5 ont pu être mises en œuvre : lire des devinettes, résoudre une énigme, retrouver les contes, lire à rebours et combler les blancs du texte. L'expérimentation interrompue en mars n'a pas permis aux enseignants d'expérimenter d'autres activités. Dans les deux établissements scolaires, l'outil a été mis en œuvre durant les cours de français. Les classes n'ont donc pas bénéficié du principe « plus de maîtres que de classes ». Les différentes activités ont été sélectionnées collectivement avec l'aide des chercheuses en fonction des besoins identifiés dans le prétest. Ces activités ont ensuite été préparées soit en équipe, durant les heures de concertation, soit individuellement. Un retour sur les activités expérimentées a eu lieu lors des rencontres entre les équipes respectives et la chercheuse ainsi que lors des observations dans les classes d'un des deux établissements scolaires. Les enseignants des différentes équipes se déclarent motivés par rapport au projet (découverte de nouveaux outils, travail et réflexion en équipe, participation à une expérience...) et souhaitent poursuivre l'expérimentation de l'outil l'an prochain dans les classes du premier degré, uniquement.

Les enseignants estiment que le dispositif est utile pour progresser en lecture et qu'il prend en charge les besoins des élèves observés lors du prétest. Pour ces enseignants, l'outil a en outre permis de travailler plus particulièrement trois stratégies de compréhension : l'inférence, l'émission d'hypothèses et la démarche métacognitive. Les enseignants pointent une nouvelle façon d'aborder le texte et sa compréhension (activités ludiques, variées, textes courts) et soulignent l'impact positif sur la motivation des élèves : ceux-ci sont enthousiastes quand ils travaillent avec cet outil et s'impliquent dans les tâches proposées. Pour les enseignants, l'outil a également permis d'agir sur les composantes affectives des élèves (sentiment de compétences en lecture, confiance en soi) et d'affiner le diagnostic des difficultés des élèves. Globalement, peu de changements de pratiques ont pu être observés. En effet, les enseignants des différentes équipes se sont focalisés sur le choix et la préparation de la mise en œuvre des activités. Même si une équipe se dit plus outillée pour analyser les difficultés des élèves, les enseignants ne semblent pas encore avoir perçu les pistes de réponses qu'apportent les démarches proposées et certains principes didactiques mobilisés dans l'outil ne semblent pas encore intégrés dans les pratiques des enseignants concernés (verbalisation et explicitation des stratégies de lecture mises en œuvre, guidage de l'enseignant tourné vers la réflexion des élèves). L'expérimentation interrompue en mars ne permet pas de se prononcer sur l'impact de la mise en œuvre de l'outil sur la progression des élèves

Enfin, même si l'outil propose plusieurs pistes pour différencier (versions différentes de questionnaires, adaptation de la longueur des textes, regroupement des élèves, oralisation par l'enseignant...), l'expérimentation interrompue n'a pas permis aux enseignants d'insérer quelques dispositifs de différenciation.

3.4. Dispositif « Cercle de lecture »

Le dispositif a été mis en œuvre par une équipe de quatre enseignants dans deux classes de 1C « classiques » (vs « immersion ») d'une école à l'ISE de 19/20. Notons qu'une enseignante était déjà familiarisée avec le dispositif pour l'avoir mis en œuvre dans le cadre de son travail de fin d'études.

Ces deux classes bénéficient du principe « plus de maitres que de classes » mais les enseignants ont opté pour un enseignement « parallèle » (Tremblay, 2015). En fin de mise en œuvre, ils ont testé la modalité de co-enseignement sous forme de soutien. Ils envisagent de poursuivre en testant un enseignement davantage partagé (partage de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe) (Tremblay, 2015).

Les enseignants se déclarent motivés et enthousiastes, moyennant certaines appréhensions. Ils déclarent s'approprier aisément le dispositif mais une enseignante déplore un délai trop court, tandis qu'une autre estime que les heures de concertation sont rarement suffisantes pour préparer collectivement les activités. Celles-ci ont d'ailleurs été préparées quasi exclusivement par le coordinateur sur la base des supports fournis par la chercheuse.

Les enseignants estiment que le dispositif est utile pour progresser en lecture et qu'il prend en charge les besoins des élèves observés lors du prétest. Ils pointent une nouvelle approche de la lecture, plus collective. Ils prennent conscience de la nécessité de travailler les stratégies de lecture. Ils pointent également l'apprentissage de l'écoute et de la collaboration lors des échanges en sous-groupes ; ils relèvent un enthousiasme et une implication accrue des élèves, qu'ils attribuent aux discussions en sous-groupe et à la possibilité de discuter librement de sa compréhension, sans être évalué. Plus globalement, ils apprécient les bénéfices du travail en sous-groupes, dont ils semblent peu familiers.

Les enseignants estiment que la prise en charge de l'hétérogénéité est assurée par le travail en sous-groupes, via l'entraide réciproque et la sécurisation par les pairs. Ils s'en sont tenus à une composition spontanée des groupes (par affinités). Une réflexion préalable sur la composition des groupes (en fonction des besoins) permettrait néanmoins d'affiner la différenciation. Plusieurs pistes d'approfondissement ont été envisagées (co-enseignement, « pistes spéciales » différentes, désignation d'élèves « experts », etc.) mais l'interruption de l'expérience n'a pas permis de les mettre en œuvre. Par ailleurs, la poursuite (partielle) à distance a accentué les difficultés de gestion de l'hétérogénéité.

Les enseignants expriment leur satisfaction d'avoir participé à l'expérience, d'avoir réfléchi en équipe, d'avoir découvert de nouveaux outils. Plusieurs témoignages indiquent quelques déplacements dans leurs conceptions : oser les travaux de groupe, laisser davantage la parole aux élèves, favoriser la métacognition par le travail sur les stratégies de lecture.

Quelques freins et points de vigilance peuvent être soulignés ; si les conseils émis par les enseignants relèvent majoritairement de la nécessaire anticipation organisationnelle (gestion des supports, timing, etc.), ils pointent également, quoique plus discrètement, la nécessité de "se donner le temps de bien préparer les contenus". De son côté, la chercheuse a éprouvé une certaine difficulté à faire prendre conscience des principes didactiques du dispositif et des gestes professionnels qui y sont associés en quelques brefs moments de rencontre. Lors des observations menées dans les classes, dans les échanges oraux et à travers les traces (carnets de bord) récoltés, elle constate une certaine résistance à modifier la posture de questionnement et de guidage susceptible de laisser émerger les réactions spontanées des élèves. Par exemple, les "pistes spéciales" devraient être davantage pensées comme un outil de dépassement réflexif et non des questions de vérification ; les entrées du carnet de lecture devraient être présentées aux élèves comme des déclencheurs de réactions spontanées et non comme des questions auxquelles les élèves doivent répondre. Ainsi, le changement de posture de la part de l'enseignant qu'exige le cercle de lecture – de questionneur et garant du sens, il devient guide de la construction des significations – semble en cours mais nécessite sans doute davantage de temps et de feedback pour être tout à fait perçu et installé.

3.5 Rédiger en orthographiant

Cet outil a été expérimenté dans une classe de 1C et une classe de 2C d'une école dont l'indice socio-économique est 10. Les enseignantes estiment que cet outil correspond aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés à gérer la compétence orthographique en situation de production écrite. Elles s'appuient sur les faibles résultats en orthographe au CE1D et sur les résultats du prétest (80% des élèves de 1^{re} n'atteignent pas 90% de formes correctes ; 34% en 2^e).

En 1^{re}, trois situations d'écriture contrainte ont été menées : la production de slogans en introduction à la poésie (inspirée de la situation 28 de l'outil) ; la production du compte-rendu de la visite de l'exposition « Chair de poule » (inspirée de la situation 36) ; la production d'un texte avec « s » à foison (inspirée de la situation 38). En 2^e, les élèves ont été invités à écrire des haïkus (situation 28). Les deux enseignantes ont parallèlement mis en œuvre quelques dictées alternatives (avec questions permises) et un atelier de négociation graphique. Les modifications apportées par les enseignantes concernent essentiellement les consignes et les supports (textes jumeaux à observer). Les enseignantes ont, en effet, eu le souci d'inscrire les

productions écrites dans le cadre de projets, de socialiser l'écriture. Elles ont donc adapté les situations d'écriture contraintes en fonction de la vie de la classe, comme la visite d'une exposition consacrée à la série « Chair de poule » ou une campagne de sensibilisation au sein de l'école.

Globalement, les deux enseignantes expriment d'abord leur satisfaction d'avoir participé à l'expérience, d'avoir travaillé en équipe, d'avoir découvert des pratiques innovantes, d'avoir pris conscience qu'il est possible de compter sur l'aide des élèves. L'une des deux estime néanmoins que l'implémentation de l'outil, une fois présenté, ne nécessite pas l'accompagnement d'un chercheur, que le travail en équipe d'enseignants est bien en place dans l'école et se révèle efficace. En ce qui concerne les élèves, selon les enseignantes, l'outil a permis une meilleure autonomie dans la démarche de révision (le prétest fait apparaître que peu d'élèves réalisent un écrit intermédiaire et, lorsqu'ils le font, celui-ci comporte peu de traces de révision), et la mobilisation de règles rencontrées antérieurement. La démarche a aussi mis en évidence l'entraide entre les élèves, leur implication dans les tâches proposées.

Deux freins ou points de vigilance ont également été exprimés. Les enseignantes ont éprouvé quelques difficultés à mener des entretiens avec chaque élève pendant le temps d'écriture. Elles n'ont pas eu l'occasion de tenter le co-enseignement. Elles conseillent donc plutôt de mettre en œuvre cet outil au sein de demi-groupes (enseignement parallèle). Elles estiment aussi que la révision est plus efficace au terme de la production écrite. Elles ont d'ailleurs introduit une étape qui ne figure pas dans l'outil : un échange à propos du premier jet avec un pair afin de bénéficier de ses conseils, remarques, compétences avant de procéder à la révision du texte par le scripteur.

Selon la chercheuse, l'outil *Rédiger en orthographiant* offre plusieurs pistes de différenciation dont les enseignantes ont eu peu l'occasion de se saisir. Le dispositif prévoit, d'abord, un entretien régulier avec chaque élève centré sur ses besoins. Il est aisé de comprendre la frustration des enseignantes qui souhaiteraient s'entretenir avec chaque élève lors de chaque activité, mais une implémentation plus longue aurait peut-être permis de mieux cibler les discussions (durée et objet de l'échange, élève prioritaire), des tutorats auraient pu être mis en place, le désétayage aurait pu être progressivement amorcé avec certains élèves. De plus, il semble que les élèves auraient gagné en autonomie si un enseignement des procédures de révision avait pu être mis en place et entraîné. Une autre piste de différenciation offerte par l'outil consiste dans les ateliers dirigés. Les enseignantes n'ont pas souhaité les mettre en place ; elles ont peu l'habitude de laisser une partie du groupe travailler en autonomie. Or le principe de l'atelier dirigé consiste à regrouper un petit groupe d'élèves fragiles autour de l'enseignant et à accompagner la production collective du texte attendu tandis que le reste de la classe travaille en autonomie. Enfin, des séances d'apprentissages orthographiques et grammaticaux parallèles aux situations d'écriture contrainte peuvent être proposées aux élèves en fonction de leurs besoins (ateliers simultanés).

Deux pistes de différenciation ont été explorées par les enseignantes qui ont proposé un code de correction différent selon le niveau de compétence des élèves (plus ou moins guidé). Une

enseignante a aussi mis en place un marché des connaissances au terme d'une production écrite. Le principe consiste à ce que des élèves qui se sont approprié un apprentissage proposent un moment d'explication à ceux qui déclarent en éprouver le besoin.

3.6. Les dictées réflexives et les ateliers de négociation graphique

Cet outil a été expérimenté par les enseignants de trois écoles dont les indices socio-économiques sont respectivement 8, 10 et 16. Deux à trois séances de 50' ont été organisées dans 10 classes de 1C et trois classes de 2C ; certains enseignants non impliqués dans le projet pilote se sont joints à l'expérience dans l'une des trois écoles. Les enseignants estiment que cet outil correspond aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés à gérer la compétence orthographique en situation de production écrite.

Concrètement, dans une première école (ISE 10), les enseignantes ont expérimenté la dictée avec questions permises (les élèves sont autorisés à poser des questions pendant la dictée ; l'enseignant n'apporte pas la réponse mais conduit le raisonnement de l'élève), l'atelier de négociation graphique (les élèves discutent en groupe classe ou en sous-groupes des différentes graphies, justifient leurs choix orthographiques) et la dictée frigo (l'élève peut consulter une liste de mots sur lesquels il doute pendant la dictée). La deuxième école (ISE 16) a expérimenté les ateliers de négociation graphique en groupe classe et la dictée caviardage (l'élève lit le texte de la dictée et caviarde tous les mots qu'il pense pouvoir orthographier correctement ; lors de la dictée, il garde accès aux mots non caviardés). La troisième école (ISE 8) a choisi de mettre en œuvre les ateliers de négociation graphique en groupe classe.

Quelques adaptations mineures ont été apportées aux dispositifs : limiter le nombre de questions permises par élève, différer l'accès aux référentiels pendant la négociation graphique, prévoir un temps plus long de révision individuelle avant la négociation en groupe classe ou en sous-groupe.

Globalement, la plupart des enseignants expriment d'abord leur satisfaction d'avoir participé à l'expérience, d'avoir réfléchi en équipe, d'avoir découvert de nouveaux outils. Plusieurs témoignages indiquent quelques déplacements dans leurs conceptions : oser les travaux de groupe, proposer des relectures ciblées sur des aspects de langue qui méritent la vigilance, confronter les raisonnements au lieu de valider la bonne réponse, pratiquer le co-enseignement. Une enseignante estime néanmoins que l'implémentation de l'outil, une fois présenté, ne nécessite pas l'accompagnement d'un chercheur, que le travail en équipe d'enseignants est bien en place dans l'école et se révèle efficace. Une seconde aurait apprécié découvrir des outils qui ne sont pas publiés et donc moins diffusés, facilement accessibles.

En ce qui concerne les élèves, selon les enseignants, l'outil a permis une meilleure autonomie dans la démarche de révision, une progression dans l'autocorrection ; certains enseignants ont observé un transfert spontané de cette démarche en situation de production écrite. Les élèves ont développé une réflexion sur la langue et ont fait preuve de savoirs en construction (métalangage, identification du phénomène de langue, mobilisation de règles...) qui ont parfois surpris les enseignants. La démarche a aussi mis en évidence l'entraide entre les élèves, l'écoute active des pairs, l'implication dans les tâches proposées, particulièrement parce que le droit à l'erreur y est préservé.

Quelques freins, points de vigilance et conseils ont également été exprimés. Les enseignants ont éprouvé quelques difficultés à choisir la phrase ou le texte à dicter (niveau de difficulté, longueur, texte authentique ou fabriqué, texte centré ou non sur une difficulté...). Les enseignants ont également observé que les élèves recourent peu aux référentiels ; ils conseillent, en conséquence, de renforcer la familiarisation, manipulation des référentiels en amont des ateliers de négociation graphique. Une des écoles a construit un référentiel au fur et à mesure des règles mobilisées et/ou découvertes lors des échanges sur les graphies. Un tel référentiel pourrait, dans le futur, intégrer des stratégies pour orthographier (mettre le mot au féminin, rechercher un dérivé pour identifier la consonne finale d'un mot...). Les enseignants soulignent aussi la difficulté de distribuer la parole, de favoriser les échanges. Les élèves en insécurité linguistique interviennent moins lors de la confrontation des raisonnements et ont tendance à faire confiance aux élèves réputés plus à l'aise. Cette difficulté a amené une enseignante à distribuer des cartes aux élèves qui manifestent de bonnes compétences orthographiques ; ils n'étaient autorisés à entrer dans l'échange que dans un second temps. Les enseignants soulignent par ailleurs la nécessité d'un bon climat de classe qui favorise les échanges et l'importance de la pratique régulière d'ateliers de négociation graphique ou de dictées alternatives dans le but de développer les compétences orthographiques des élèves.

Les dictées réflexives et les ateliers de négociation graphique sont des outils susceptibles d'apporter une réponse à l'hétérogénéité des classes : les phrases dictées peuvent être de longueur et de difficulté variables ; des groupes homogènes peuvent être formés selon les besoins et difficultés des élèves ; l'accès aux ressources peut varier (recours au dictionnaire Eurêka vs dictionnaire classique) ; pendant la discussion sur les graphies, l'enseignant peut regrouper autour de lui un petit groupe plus fragile.

Dans un premier temps, la plupart des enseignants ont privilégié la démarche de verbalisation des raisonnements en groupe classe. L'interruption de l'expérimentation ne leur a pas donné à tous l'occasion d'essayer les ateliers en sous-groupes ou de varier les phrases dictées selon les besoins. Quelques enseignants ont créé des groupes homogènes ou hétérogènes, parfois

avec des rôles attribués aux membres du groupe. Les groupes homogènes ont été constitués sur la base des résultats du prétest. Du côté des dictées alternatives, les questions posées sont évidemment propres aux doutes des élèves, les mots caviardés ne sont pas les mêmes pour tous. Ces « aides » impliquent que l'élève identifie correctement ses besoins.

De récentes recherches (Nadeau et Fisher, 2014) montrent que la pratique régulière des dictées innovantes améliore les performances orthographiques des élèves, y compris en situation de production. Dans ce but, les chercheuses rappellent l'importance du rôle de l'enseignant dans ces activités : il est indispensable que celui-ci adopte une posture réflexive plutôt que normative et qu'il guide le raisonnement sans le mener à la place de l'élève et sans chercher trop vite à obtenir la bonne réponse. Les enseignants observés éprouvent encore quelques difficultés à maintenir cette posture de « retrait » durant toute la séance. Il paraît également important que l'enseignant se sente en sécurité linguistique : les questions, les objets des échanges sur des phénomènes de langue ne sont pas tous programmés, mais émergent des discussions, des difficultés rencontrées, des justifications apportées. Enfin, il nous semble que peu d'enseignants prennent systématiquement le temps de valider la réponse et de reformuler le raisonnement au terme de la discussion.

3.7. Viv(r)e l'orthographe!

L'outil *Viv(r)e l'orthographe* a été choisi par deux établissements scolaires. Dans la première école (ISE 17), deux enseignantes ont eu l'occasion de le tester dans l'axe 1 tandis que dans la seconde (ISE 13) c'est lors des heures d'accompagnement personnalisé qu'il a été proposé par deux professeurs (1 groupe de soutien et 1 groupe de dépassement). Dans cette configuration, le principe « plus de professeurs que de classes » n'a pas été respecté. Au total, 65 élèves ont découvert cet outil : 53 en 1C et 12 en 2C. Dans les 4 groupes, les résultats du prétest se sont révélés assez bons : la moyenne de formes correctes dans les productions écrites est élevée (80% à 90%) mais les écarts sont parfois importants entre les élèves.

Dans la mesure où l'autrice propose un enseignement progressif et explicite des stratégies d'apprentissage de l'orthographe en production écrite, les enseignants ont suivi la planification suggérée. Ainsi, parmi les 5 modules proposés par l'outil, un seul a pu être mis en œuvre par les enseignants. Plus précisément, les 4 enseignants ont choisi de proposer à leurs élèves des activités présentées dans le premier module de l'ouvrage (période 1 : « Découvrir le système orthographique ») qui vise à développer, chez les élèves, une représentation globale et organisée du système orthographique et à améliorer leur perception de leur propre fonctionnement. Une enseignante a pu expérimenter avec ses élèves la totalité des activités du module, deux enseignants en ont testé 4 sur 7 et la dernière n'a pas eu le temps d'aller au-delà des deux premières. Le temps consacré à la mise en œuvre

de l'outil oscille donc entre 100 et 500 minutes. L'expérimentation interrompue en mars n'a pas permis aux enseignants d'expérimenter d'autres modules.

Les enseignants soulignent tous la pertinence de l'outil par rapport aux besoins des élèves identifiés lors du prétest. D'après les professeurs, les élèves ont bien intégré les catégories d'erreurs ainsi que les stratégies nécessaires au repérage et à la correction de leurs « fautes ». Bien qu'adapté aux besoins des élèves, les enseignants précisent tous que quelques étapes/supports leur paraissent trop simples (le manuel s'adresse également aux élèves du primaire – des variantes sont donc régulièrement proposées pour le secondaire) et qu'ils ont mis un peu de temps à percevoir la logique du manuel. Au départ, jongler avec les supports (guide méthodologique, documents élèves, fichiers PowerPoint...) ne fut pas aisé. Cependant, ils apprécient le côté « prêt à l'emploi » de cet outil très détaillé (objectifs, timing, consignes, étapes, mode de travail sont précisés ; documents élèves et corrigés sont fournis et imprimables en fonction du niveau des élèves...). Les 4 enseignants disent avoir adapté le timing (plus long que prévu dans le manuel) et deux déclarent avoir également parfois modifié les modalités de travail, les consignes et/ou les supports pour les adapter à leur classe.

Même si l'arrêt forcé de l'expérimentation au mois de mars n'a pas permis aux enseignants de tester plusieurs dispositifs de différenciation, les enseignants déclarent que *Viv(r)e l'orthographe* permet de prendre en charge l'hétérogénéité des élèves. En effet, les activités présentées permettent de proposer des dictées différenciées (trois versions de la même dictée) en fonction du score des élèves au premier texte ; le contrat passé avec les élèves au début de la mise en œuvre des activités permet de mettre en évidence les difficultés propres à chaque élève ; les révisions de textes se réalisent en fonction du contrat passé (révision différenciée) ; les activités proposées permettent la répartition des rôles et la mise en place d'ateliers de négociation graphique et les productions attendues peuvent être aménagées en fonction du niveau des élèves (longueur différente, thème différent, aménagement des consignes...). Notons cependant qu'une des 4 enseignantes n'a pas envie de différencier : en plus d'estimer ne pas avoir été formée à cela, elle craint que cela ne fonctionne pas avec ses élèves dissipés, peu autonomes et démotivés. Elle préfère « garder le contrôle » de l'ensemble du groupe.

Les enseignants soulignent l'impact positif de l'outil sur la motivation de plusieurs élèves (même certains considérés habituellement comme « fainéants ») qui se montrent enthousiastes et s'impliquent dans les tâches proposées. Est-ce dû au caractère ludique de certaines activités et/ou aux dispositifs innovants (travail en équipes, utilisation de PowerPoint...) ? Ces hypothèses pourront peut-être être confirmées l'an prochain.

Les professeurs sont heureux d'avoir découvert cet outil qui, au-delà de répondre aux besoins des élèves, a permis à certains d'entre eux de découvrir les avantages du co-enseignement (avec la chercheuse) et de prendre conscience de l'importance de varier les activités d'écriture. Dans les deux établissements scolaires, les enseignants souhaitent poursuivre l'expérimentation de cet outil à condition de bénéficier d'heures de concertation et de commencer la mise en œuvre dès la rentrée scolaire.

3.8. Enseigner l'oral, c'est possible !

L'outil a été choisi tardivement (fin octobre) et sans réflexion didactique par les trois enseignantes au terme d'une mise en route très laborieuse de l'expérience (absence d'informations précises sur leur implication dans l'expérience, stabilisation tardive des attributions, absence d'heures de concertation). En effet, se voyant dans l'obligation d'organiser deux heures hebdomadaires d'accompagnement personnalisé pour tous, à la place d'une remédiation sélective plus confortable (peu d'élèves et pas de préparation), elles optent pour cet outil « clé en main » en raison de la facilité de mise en place que semblent proposer ses ateliers ponctuels et les supports fournis. Elles se réjouissent par ailleurs de travailler l'oral avec leurs élèves (trois classes de 1C), dans une perspective qu'elles espèrent ludique et dans le cadre plus souple des AP.

Bien que commandé début novembre via la direction de l'école, elles ne reçoivent l'outil que début janvier et décident, sans concertation avec la chercheuse, d'entamer sa mise en œuvre par le premier atelier que propose l'ouvrage, consacré aux liaisons. Ce choix s'effectue sans lien avec les résultats du prétest pourtant communiqués mi-décembre, avec des suggestions d'ateliers susceptibles de répondre aux besoins identifiés.

Dans leur impatience et leur enthousiasme à mettre en place l'outil tant attendu, elles n'ont pas pris le temps de prendre connaissance des principes didactiques qui sous-tendent les ateliers formatifs, ni de s'en approprier la méthodologie, ni même de prendre connaissance des supports audio et documents destinés aux élèves. Dans ce contexte, la mise en œuvre s'avère « catastrophique » et n'est pas poursuivie au-delà du premier atelier. Dans la mesure où leur implication dans l'expérience est entièrement bénévole, elles ne sont pas disposées à passer du temps pour s'approprier l'outil, adapter les activités et rechercher d'autres supports. Elles poursuivent donc leur travail sur « l'expression orale, corporelle et théâtrale » avec leur matériel et leurs démarches personnelles et interrompent la collaboration avec la chercheuse.

Bien que l'outil n'ait pas convenu aux enseignantes, elles soulignent toutefois son intérêt pour développer l'aisance verbale des élèves.

4. Présentation des fiches descriptives

Actuellement, seules 4 fiches descriptives sont disponibles sur le drive. Elles concernent le cercle de lecture, l'atelier de négociation graphique et deux activités de lecture, l'une issue de l'outil *Lector & lectrix* et la seconde, de *Lirécrire pour apprendre*. Aucune fiche ne concerne l'oral, car, à ce stade du projet, les équipes d'enseignants qui ont retenu cet axe n'ont pas véritablement démarré l'expérimentation.

Les fiches présentées sont encore peu nourries et provisoires. La poursuite du projet en 2020-21 permettra de récolter davantage de traces significatives. Comme les outils retenus ont tous fait l'objet d'une fiche rédigée par le Consortium français-latin et publiée sur e-classe, il nous semble que l'apport le plus important de ces nouvelles fiches descriptives réside dans les traces concrètes de l'expérimentation et dans les témoignages. Or nous disposons de peu de traces de ce type cette année, étant donné que cette demande n'a pas été anticipée et que la situation sanitaire a conduit à interrompre les expérimentations.

5. Evaluation de l'expérience

Au terme de cette première année d'expérimentation, certes perturbée par le Covid 19, une évaluation du projet nous paraît essentielle. A cette fin, nous souhaitons partager un certain nombre d'éléments qui nous ont permis de mener à bien ce projet ou qui, au contraire, ont fait en sorte que nous ne puissions pas toujours l'investir comme nous le souhaitions.

Tout d'abord, nous sommes convaincues par la pertinence des outils que nous avons sélectionnés dans le but de les proposer aux écoles. Les premières rencontres avec les enseignants et l'analyse des résultats des prétests nous ont permis de leur proposer des outils dont ils ignoraient l'existence, validés par la recherche et adaptés aux besoins de leurs élèves. Accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de ces nouveaux outils nous a procuré beaucoup de plaisir.

Le questionnaire final rempli par les enseignants ainsi que les échanges que nous avons eus avec eux au fil de nos rencontres nous ont permis de constater les premiers signes d'un changement de pratiques. Certains enseignants disent avoir découvert des dispositifs

innovants, parfois éloignés de leurs pratiques habituelles. D'autres affirment que ce projet collaboratif leur a permis de s'autoriser à faire autrement. En effet, les échanges féconds et le partage d'expériences lors des réunions de concertation ont incité certains à innover, à oser... La découverte de l'outil a également offert à plusieurs enseignants l'opportunité d'actualiser leurs connaissances en didactique de la lecture ou de l'écriture.

Un autre élément que nous souhaitons souligner est l'impact positif de l'outil sur la motivation des élèves. Celle-ci, à en croire les enseignants, est perceptible grâce à l'enthousiasme des jeunes qui s'impliquent dans les tâches proposées. Selon les professeurs, cette motivation s'explique entre autres par le caractère ludique de certaines activités, le travail en sous-groupes (entraide et collaboration) et l'intérêt/la longueur des textes et des tâches proposés.

Par ailleurs, lorsqu'on analyse les réponses apportées par les enseignants dans le questionnaire final, il apparaît que les rencontres et échanges réguliers avec les chercheuses et le travail collaboratif inscrit dans l'organisation du temps scolaire sont sans conteste les conditions indispensables d'efficacité de l'expérience. Preuve en est que les professeurs qui ne bénéficiaient pas d'heures de concertation ont éprouvé plus de difficultés à s'impliquer dans le projet que ceux pour lesquels ces heures figuraient à l'horaire.

Le soutien de la direction, attesté par 83% des enseignants, et la cohésion d'équipe sont également perçus comme des facteurs nécessaires au bon déroulement du projet. En effet, la majorité des enseignants insistent sur le besoin et l'importance du travail en équipe. Celui-ci est bien souvent facilité par le coordinateur dont tous estiment que le rôle doit être reconnu et soutenu par l'attribution d'heures supplémentaires, pour autant que la personne qui assure cette fonction ait les compétences et les qualités requises pour le faire (soutien, écoute, bienveillance, fiabilité, ouverture, esprit d'initiative, organisation...). Excepté quelques réserves (*il est difficile d'aller trouver le collègue qui ne remplit pas sa part du marché ; la concertation est difficile avec les « routiniers » ; on sert parfois de paratonnerre, de bénévole corvéable*), la plupart des coordinateurs sont satisfaits de leur tâche : *j'ai eu la chance d'avoir une chouette équipe à mes côtés ; nous étions sur un pied d'égalité*. Une enseignante regrette toutefois de n'avoir reçu aucune consigne pour assurer ce rôle.

Malgré tous ces éléments positifs mis en avant par les chercheuses et/ou les enseignants, l'accompagnement s'est parfois révélé compliqué et ce pour différentes raisons. Tout d'abord, les enseignants impliqués dans le projet ne bénéficiaient pas toujours d'heures de concertation, ce qui n'a pas facilité la planification des réunions. Il ne fut donc pas toujours aisé de disposer du temps nécessaire pour souder les équipes (parfois impliquées malgré elles dans le projet) et se faire accepter comme intervenantes extérieures.

Le « temps scolaire » est également apparu comme une contrainte importante à nos yeux : comment, en un temps restreint, « former » les enseignants à un outil qu'ils expérimentent pour la première fois ? Ce temps limité nous a rarement permis de prendre le temps, par exemple, d'insister sur les principes didactiques de l'outil, pourtant essentiels à sa mise en œuvre sous peine d'en altérer l'efficacité, et les gestes professionnels y étant associés.

Nous tenons également à épingler le fait qu'en septembre 2019, nous avons organisé notre travail avec l'échéance août 2020 en tête. Le fait d'apprendre, en mars 2020, que l'expérimentation serait prolongée d'un an nous a à la fois réjouies mais également questionnées. En effet, nous aurions certainement pensé notre planification autrement sachant que les outils proposés nécessitent une implémentation sur la durée.

Notre statut d'accompagnatrices lui aussi nous a posé question. Si certains enseignants se sont montrés très ouverts (voire demandeurs) par rapport à nos conseils et propositions, d'autres par contre étaient plutôt résistants à un changement de pratiques. Dans ce cas, quelle posture adopter en tant qu'accompagnatrices ? Suggérer, certes, mais insister/imposer ?

Enfin, la distance géographique entre les différents établissements a également été perçue comme un frein. Compte tenu des kilomètres importants séparant les écoles que nous accompagnions, il fut impossible de songer à des regroupements dont l'objectif aurait pu être le partage d'expériences, la recherche collaborative.

Compte tenu de cette première évaluation à mi-parcours, nous réfléchissons dès la rentrée avec les équipes pour que les freins mentionnés ci-dessus et sur lesquels nous pouvons agir ne nous empêchent pas de poursuivre la recherche de manière efficace dès le mois de septembre.

B. AXE 1 : LANGUES MODERNES

Note liminaire: une présentation du projet 'langues modernes' a été réalisée lors du colloque Didactifen 2020. Une vidéo du powerpoint commenté par l'équipe de recherche AP langues modernes est disponible via le lien repris ci-dessous. La vidéo offre un résumé utile du projet.

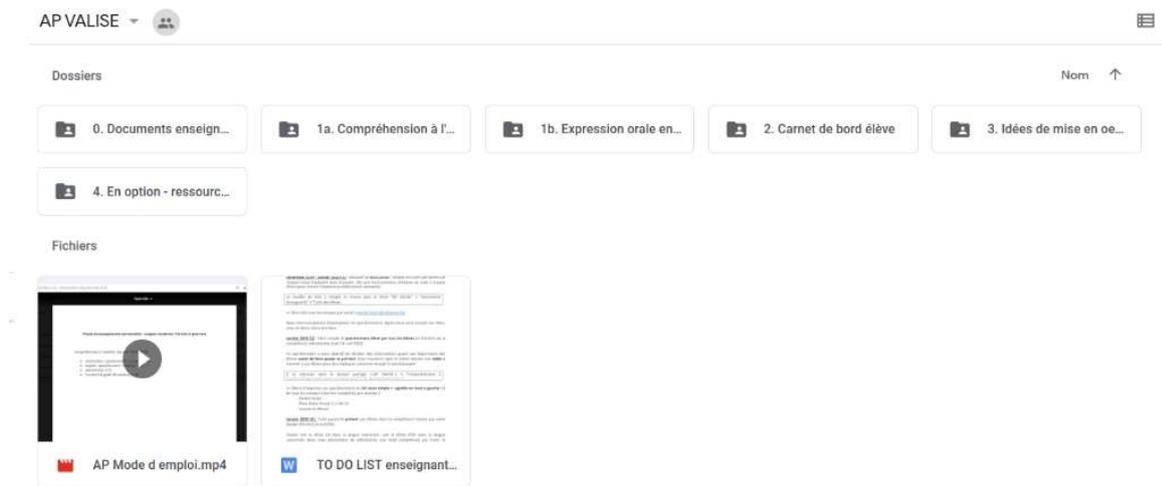
https://drive.google.com/file/d/1Ab0n4RoG6_8zE005P3oLCwNQhUOuWUGn/view?usp=sharing

1. Introduction

Cette section du rapport fait état du travail réalisé par l'équipe de langues modernes de notre groupe pendant **la deuxième phase de recherche**, de mars 2020 à août 2020. Les travaux de cette deuxième phase avaient pour objectif l'implémentation du dispositif élaboré en fonction des nœuds identifiés durant la première phase de recherche avec les équipes enseignantes, et construit à partir de l'outil existant "Outils diagnostiques et stratégies de remédiation au service de la maîtrise des langues étrangères au premier degré du secondaire" (<http://www.enseignement.be/index.php?page=26182>).

Malheureusement, l'implémentation du dispositif a été entravée par la crise sanitaire et la période de confinement qui en a résulté. Tous les enseignants n'ont donc pas pu s'approprier et exploiter le dispositif proposé, ne serait-ce que partiellement.

Dans un premier temps, cette section rappellera de manière succincte les fondements de la recherche, la méthodologie au centre du projet et les différentes étapes de la première phase (les annexes relatives à cette première phase sont toujours disponibles et accessibles dans un dossier partagé en ligne via le lien suivant : <http://bit.ly/apvalise>). Ensuite, nous nous focaliserons sur la deuxième phase du projet, à savoir la construction de nouveaux outils de différenciation (en lien avec le travail des stratégies), et sur la collecte de données (celle-ci incluant nos outils de recherche, les résultats obtenus et une discussion de ceux-ci). Dans un dernier point, une série de pistes d'amélioration pour la deuxième année de ce projet seront présentées.



2. Rappel des fondements, de la méthodologie et de la première phase de la recherche

2.1. Les fondements

Comme cela a été développé dans le rapport intermédiaire, au niveau de la logique communicationnelle qui est le pilier de l'enseignement des langues modernes, et l'oralité, qui doit recevoir une attention toute particulière, les textes officiels prévoient le développement de stratégies verbales et non verbales, et des techniques de communication permettant aux élèves d'ajuster leur message tout au long du processus de production.

Les difficultés d'apprentissage liées à l'oralité sont cependant perceptibles à divers niveaux: complexité cognitive inhérente tant à la compréhension à l'audition qu'à l'expression orale avec ou sans interaction (incluant également les possibles difficultés de compréhension orale dans le cas d'oralité avec interaction), anxiété langagière spécifique à l'oralité (exercice déjà complexe en langue première mais encore plus complexe en langue étrangère), et de facto la gestion pédagogique liée à tous ces obstacles dans la gestion et la réalisation de tâches liées à l'oralité.

Toutes les étapes de la réalisation d'une tâche liée à l'oralité ont un coût cognitif important (Dornyei, 2005) auquel peuvent s'ajouter (Ur, 1995 : 121) des caractéristiques personnelles telles que la timidité, l'inhibition (peur de faire des erreurs, de perdre la face) ; le fait de ne pas savoir quoi dire sur un sujet spécifique ; un partage inégal du temps de parole (appropriation du temps de parole par d'autres). Les chiffres varient d'une recherche à l'autre mais une grande proportion des élèves (entre 30 et plus de 50% selon les études) sont sujets à ce que l'on appelle l'anxiété langagière, qui peut être définie comme un état directement lié au processus et à la nature même de l'acquisition d'une langue étrangère (MacIntyre et

Gardner, 1994 ; Horwitz, 2001). L'aptitude langagière est également corrélée négativement avec l'anxiété langagière (Li, 2016), une grande anxiété étant souvent corrélée à une faible performance.

La *compréhension orale*, quant à elle, est souvent considérée comme la compétence la plus difficile à acquérir par les apprenants sur le plan cognitif (Berdal-Masuy et Briet, 2010). A ces processus cognitifs complexes, s'ajoute, tout comme pour l'expression orale, une dimension affective. Généralement, les élèves obtiennent de meilleurs résultats en compréhension écrite qu'en compréhension orale (Lund, 1991 ; van Zeeland, 2013), ce qui peut entraîner chez l'apprenant, le développement d'une certaine anxiété voire une totale démission face à une tâche d'écoute (Xu, 2011).

2.2. Une méthodologie collaborative

Au niveau de la méthodologie de recherche, notre équipe a choisi de travailler en fonction de l'approche collaborative. Dans cette perspective, l'enseignant est amené à questionner ou explorer un aspect de sa pratique professionnelle tandis que le chercheur investit un objet de recherche et encadre la démarche de réflexion. Le concept de collaboration vise à ce que « [...] chaque type de partenaires puisse s'y engager à partir de ses préoccupations et de ses intérêts respectifs » (Desgagné, 1997, p.377).

2.3. Une première phase en trois étapes

La première phase de la recherche s'est organisée en trois étapes. La première fut l'identification des nœuds avec les équipes enseignantes (octobre-novembre). Ces nœuds ont été présentés lors du rapport intermédiaire. La deuxième étape fut la construction d'outils pouvant permettre de répondre aux difficultés relatives aux nœuds identifiés par les enseignants. Les axes d'intervention sélectionnés furent les stratégies d'écoute et les stratégies d'expression orale avec interaction. Ceux-ci sont le résultat d'une réflexion sur la base d'outils existants, élaborés dans le cadre d'une recherche menée par l'ULg en 2009, sous la direction de Beckers et Simons, édités par le Service général du pilotage du système éducatif. Si la majorité des activités ont été validées comme telles, d'autres ont nécessité une adaptation et de nouvelles activités ont été créées afin de répondre au prescrit actuel. La dernière étape de cette première phase visait l'évaluation des outils. Des rencontres avec les enseignants ont permis l'analyse conjointe de plusieurs activités. Lors des discussions, des enseignants ont réussi à identifier les éléments qu'ils souhaitaient modifier ou approfondir. Du côté des chercheurs, il s'agissait de rebondir sur un ou plusieurs éléments de l'analyse afin de susciter le développement de savoirs d'action et de gestes professionnels efficaces chez les enseignants. Des pistes de régulation ont été dégagées de l'analyse d'activités, donnant lieu à une actualisation de certaines d'entre elles.

Les activités sont organisées en deux valises didactiques (une par compétence) auxquelles ont accès tous les enseignants impliqués dans le projet via un Drive commun. Ces valises constituent les **modules clés sur porte**, dont l'objectif est d'offrir aux enseignants du matériel directement prêt à l'emploi (mais déjà adaptable) à s'approprier (moyennant quelques changements si cela s'avère nécessaire) lors de la première phase du dispositif.

3. Phase 2 : vers la construction de nouveaux outils de différenciation

Dans la deuxième phase, nos travaux devaient converger vers les objectifs principaux de cette recherche qui visent l'appropriation par les équipes d'enseignants d'outils didactiques et de pratiques pédagogiques favorisant la différenciation tout en développant chez eux leurs pratiques collaboratives. Etant donné la situation sanitaire, ce qui avait été initialement prévu sur le terrain avec les enseignants n'a pu être mis en œuvre. Par conséquent, notre équipe de chercheurs a travaillé à la conception d'outils portant sur la différenciation en classe de langues. Selon Perrenoud (2004), "différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui."

Pour accompagner les enseignants, dès la rentrée de septembre 2020, dans la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée en classe de langues, nous avons conçus deux dispositifs, l'un ciblant la compréhension à l'audition, l'autre l'expression orale en interaction. Comme point de départ, nous avons sélectionné, pour chaque compétence, une tâche complexe issue d'un ancien CE1D. Nous avons alors réalisé des fiches d'activité, regroupées autour de trois composantes de la différenciation, chacune représentée par une couleur :

- les fiches vertes pour la différenciation des **processus** (en CA et en EOEI),
- les fiches orange pour la différenciation des **modalités** (en CA et en EOEI),
- la fiche bleue pour la différenciation des **productions** (en CA).

Cet outil à proprement parler ne porte pas directement sur le travail des stratégies de communication comme présentées dans la première phase, mais en facilite le développement, en fonction des besoins des élèves.

Les fiches "professeur" accompagnées des fiches "élève" ne représentent pas des recettes toutes faites mais des illustrations proposées aux enseignants comme autant de pistes à décliner, à adapter aux différentes situations de communication qui jalonnent leurs cours.

Différencier les processus

C'est intervenir sur le comment apprendre : il s'agit de varier les façons dont va se faire l'apprentissage.

Paramètre	Nœud  >< Piste 	Apport théorique
Les consignes (CA/EOEI)	<p> La question de la compréhension des consignes est essentielle. Cependant, tous les enseignants s'accordent à dire que nombreux sont les élèves qui éprouvent des difficultés à décoder une tâche complexe.</p> <p> En travaillant sur les consignes, l'objectif est de développer chez les élèves les « bons comportements » face à une tâche complexe donnée. Si certains élèves adoptent spontanément les bonnes stratégies devant des consignes écrites, d'autres ont besoin d'être accompagnés dans un travail de décodage plus explicite. Il s'agit ici de proposer différents types de consignes et de les combiner en fonction des besoins des élèves.</p>	<p>Zakharouch propose une typologie des consignes en fonction de leur visée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les consignes-buts : elles fixent l'objectif à atteindre ; - les consignes-critères : elles définissent le résultat attendu ; - les consignes-procédures : elles indiquent les cheminements obligatoires ou possibles pour atteindre l'objectif ; - les consignes de guidage : elles attirent l'attention des élèves sur un point bien précis.
L'aide (CA/EOEI)	<p> Les élèves ne sont pas tous égaux dans l'appropriation, l'utilisation et le décodage des informations dans une situation de communication.</p> <p> Il s'agit ici d'entraîner les élèves à se situer par rapport à la tâche qu'ils sont en train de réaliser en évaluant leur besoin d'aide.</p>	<p>Il s'agit ici pour l'enseignant de déterminer l'aide à apporter aux élèves pour accomplir une tâche demandée. Bucheton (2009) parle de gestes professionnels d'étayage. L'étayage « c'est ce que l'enseignant fait avec son élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place de</p>

		<p>conduites et attitudes qui leur sont propices. C'est l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul » (Bucheton, 2009, p. 59).</p>
<p>Les outils de références (CA/EOEI)</p>	<p> Lors des exercices d'audition, certains élèves ont du mal à faire les liens entre la phonie des mots qu'ils entendent, la graphie de ces mêmes mots et leur signification.</p> <p> En donnant l'accès à un référent (lexique illustré, banque de mots) lors de l'écoute, on vise à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entraîner l'élève à utiliser la stratégie d'écoute « repérer des mots clés » et à compenser ce qu'il n'entend pas ou ce qu'il entend mal, voire ce qu'il ne comprend pas en s'aidant de l'outil ; - aider l'élève à associer la phonie des mots clés qu'il repère à leur graphie et à leur signification, l'amenant ainsi à construire les liens complexes existant entre l'oral et l'écrit, entre le signifiant et le signifié. <p> Lors des exercices de production orale, certains élèves ont du mal à faire les liens entre les ressources fixées et celles à mobiliser.</p>	<p>Berdal-Masuy & Briet (2010) soulignent que lorsqu'un apprenant écoute un document, il peut être confronté à des problèmes de diverses natures, dont des difficultés pour décoder la chaîne sonore qu'il entend et ainsi identifier les mots-clés qui la composent.</p> <p>Selon les auteurs, il est également important que l'apprenant (re)connaisse suffisamment de mots pour pouvoir décoder le message. Il convient donc d'entraîner les élèves à repérer consciemment et délibérément, en contexte, les mots ou expressions vus précédemment.</p> <p>Pour connaître la forme, la signification et l'usage d'un mot/d'une expression, les élèves doivent le/la rencontrer un certain nombre de fois et dans divers contextes (Nation,</p>

	<p> En donnant l'accès à un référent lors de la phase de planification, on aide l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à identifier les différentes parties du discours attendu en fonction de la tâche ; - à associer à ces parties, les fonctions langagières apparentées ; - et à sélectionner celles qui sont pertinentes. 	<p>2013). En effet, la connaissance d'un mot est « incrémentale », elle se construit au fur et à mesure que l'élève l'observe et le manipule (Nagy <i>et al.</i>, 1985). Selon Nation (2013), pour favoriser l'utilisation de vocabulaire précédemment découvert, on peut développer chez l'élève une stratégie de « recyclage ». Il convient donc d'entraîner les élèves à réutiliser consciemment et délibérément, en contexte, les mots ou expressions vus précédemment.</p>
<p>La correction (EOEI)</p>	<p> Que ce soit lors d'un rendu d'une évaluation, ou d'une correction d'activité orale, la correction est souvent source de désintérêt de la part de l'élève, et quand elle est se fait oralement, elle est parfois l'occasion d'un manque de respect de la part des pairs, voire de moqueries.</p> <p> En proposant à l'élève la correction croisée, l'élève va s'impliquer dans un processus d'aide à deux niveaux. D'une part, il va fournir un retour à son partenaire sur sa production tout en sachant qu'il aura également son tour. D'autre part, au travers de l'exercice de correction, il va prendre conscience de ses propres forces et faiblesses.</p>	<p>Apprendre aux élèves à repérer les forces et faiblesses de leurs pairs, c'est également les amener à prendre conscience de leurs propres acquis et besoins. Il est intéressant d'encourager l'élève à dépasser l'identification des erreurs et à mener un véritable travail de compréhension et d'analyse (Delvigne <i>et al.</i>, 2020).</p>

Différencier les modalités

C'est intervenir au niveau des conditions de mise en œuvre d'une situation d'apprentissage en modulant les regroupements d'élèves, les supports, les ressources matérielles.

Paramètre	Nœud  >< Piste 	Apport théorique
Les modes de regroupement (CA et EOEI)	<p> « Une organisation hétérogène des classes reste, tant aux yeux des enseignant(e)s qu'à ceux des acteurs et actrices du système scolaire en général, essentiellement assimilée à un projet égalitaire, alors que la répartition par niveaux sera défendue au nom de l'efficacité » (Le Prévost, 2010).</p> <p> L'utilisation de différents types de groupement offre aux élèves des modalités d'apprentissage variées, et adaptées à leurs profils. En fonction du type de groupement employé, les élèves se sentiront moins seuls face à la tâche, ils pourront bénéficier des interactions avec leurs pairs ou encore se sentiront responsabilisés.</p>	<p>Bussy & Gosset (2010) proposent plusieurs formes de travail en groupes. On distingue la répartition :</p> <ul style="list-style-type: none"> - homogène - les groupes de besoin/niveau : les élèves sont regroupés selon leurs besoins/difficultés ; - hétérogène - coopération ou tutorat : les élèves sont regroupés de manière hétérogène, par exemple sur base du regroupement par affinité, ou par différences de niveau.
Les supports : La bande son (CA) La fiche de jeu de rôle (EOEI)	<p> Lors des exercices d'audition, certains élèves ont du mal à faire les liens entre la phonie des mots qu'ils entendent, la graphie de ces mêmes mots et leur signification.</p> <p> En travaillant avec des ressources matérielles différenciées, il s'agit de proposer aux élèves plusieurs niveaux de difficulté, et ce, en</p>	<p>En ralentissant le débit, on facilite les processus cognitifs sous-jacents : le décodage (la segmentation de la chaîne phonique et le repérage de mots) (Roussel, 2019).</p>

	<p>fonction des besoins en modifiant la vitesse de lecture de la piste audio. Trois vitesses peuvent être proposées : ralentie, modérée, et originale (CE1D).</p> <p> Lors des exercices de production orale, il arrive souvent que les élèves manquent de ressources et d'idées pour nourrir l'échange.</p> <p> Il s'agit ici de fournir aux élèves une fiche comportant, outre le contexte et la tâche, des éléments d'aide. Ce type de fiche rend la tâche plus accessible pour les élèves qui s'engageront donc plus facilement dans sa résolution. Par ailleurs, ils prendront conscience des ressources utiles à mobiliser pour réaliser la tâche.</p>	<p>Selon Leplat (2000) la tâche est définie comme un but à atteindre dans des conditions déterminées. Cette définition de la tâche, caractérisée par un but et des conditions d'exécution, varie selon que l'on se place au niveau du prescripteur ou au niveau de l'enseignant. Dans le premier cas, on parle de <i>tâche prescrite</i>. Dans le second cas, on parle de tâche redéfinie car l'enseignant a adapté la tâche, et/ou les conditions de mise en œuvre pour la rendre accessible aux élèves.</p>
<p>La smartdiffusion : Des postes d'écoute (CA) Des postes d'enregistrement (EOEI)</p>	<p> Les exercices d'audition se font généralement avec le groupe classe complet et des hauts parleurs, avec un nombre d'écoutes prédéfini. L'activité est bien souvent menée par certains élèves alors que d'autres subissent l'exercice.</p> <p> Il s'agit ici de proposer d'autres outils pour rendre l'audition plus accessible à certains élèves.</p>	<p>En proposant des postes d'écoute individualisés, on favorise l'autonomie, on permet à l'élève de travailler à son rythme et on maximise le temps d'exposition à la langue. Par ailleurs, l'utilisation du numérique peut contribuer à la motivation de certains élèves.</p>

	<p> Les exercices oraux en interaction se font généralement en binômes, parfois devant le groupe classe, ce qui renforce l'anxiété chez les élèves.</p> <p> Il s'agit ici de proposer des outils pour rendre l'exercice oral moins stressant et plus formateur. En effet, en proposant aux élèves d'enregistrer leurs interactions, on favorise l'autonomie, et on leur permet de travailler à leur rythme. En passant par un outil, on dédramatise la prise de parole puisque chaque binôme s'enregistre sans être entendu par les autres. Grâce à cela, les élèves peuvent exercer leur regard critique sur leur production, pour l'améliorer (par exemple en cherchant l'un ou l'autre mot qui leur a manqué). De plus, l'utilisation du numérique peut contribuer à la motivation de certains.</p>	<p>Les chiffres varient d'une recherche à l'autre mais une grande proportion des élèves (entre 30 et plus de 50% selon les études) sont sujets à ce que l'on appelle l'anxiété langagière. Celle-ci peut être définie comme un état directement lié au processus et à la nature même de l'acquisition d'une langue étrangère (MacIntyre et Gardner, 1994 ; Horwitz, 2001), une grande anxiété étant souvent corrélée à une faible performance.</p>
<p>Un support additionnel (EOEI)</p>	<p> Il arrive souvent que les élèves manquent d'idées pour nourrir l'échange lors de la réalisation d'exercices de production orale.</p> <p> Le but est d'outiller l'élève en vue d'analyser la situation de communication afin de déterminer l'enjeu de la situation, les intentions des deux interlocuteurs, et ce qu'il faut obtenir comme résultat. En effet, il est nécessaire de planifier sa</p>	<p>Dans la phase de planification, « le locuteur décide ce qu'il va dire et dans quel ordre ; cette phase comprend une évaluation du rôle et des connaissances de l'interlocuteur (et une appréciation des connaissances partagées entre les participants à l'échange), ainsi que toute adaptation du discours suite aux réactions du/des interlocuteurs » (Levelt,</p>

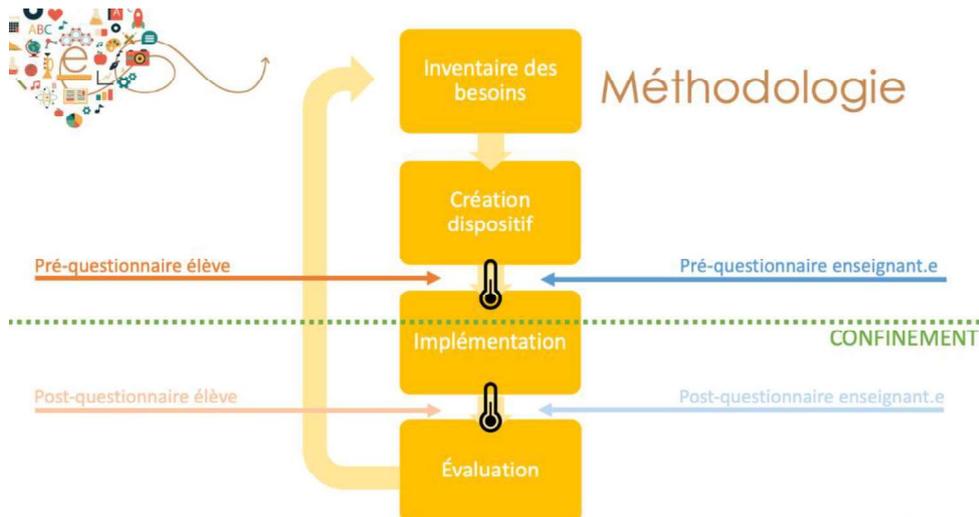
	prise de parole en fonction de ce que l'on veut dire et de ce que l'on veut savoir.	1999 : 87, 90, 91). En aidant les élèves à optimiser le temps alloué à la planification de l'activité, ils pourront se forger une meilleure représentation mentale de la production attendue, et par conséquent l'on constatera vraisemblablement un accroissement de la fluidité et de la complexité de la production.
--	---	---

Différencier les productions
 C'est intervenir au niveau des types de réalisation et des formes de communication afin que les élèves témoignent de leur apprentissage.

Paramètre	Nœud  >< Piste 	Apport théorique
Les types de réalisation et les formes de communication	<p> Dans le cadre d'un exercice d'audition, la production d'un élève représente la trace de ce qu'il a compris. La plupart du temps, on demande à l'élève de témoigner par écrit de sa compréhension, ce qui peut poser problème à certains élèves.</p> <p> Il s'agit ici, pour une même tâche, d'offrir aux élèves la possibilité de témoigner de leur compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sous différentes formes (rapport écrit, présentation orale, etc.) ; - au moyen de supports variés (tableau, affiche, PowerPoint, etc.) 	<p>Selon Forget (2017), différencier les productions consiste à varier la présentation et/ou le véhicule de communication choisi(s) pour illustrer les résultats d'une même tâche. En procédant de la sorte, l'enseignant fixe ainsi un objectif d'apprentissage identique pour tous les élèves tout en respectant les besoins, les forces et les champs d'intérêts de chacun, ce qui favorise la réussite de tous. Pour autant, « il est indispensable de ne pas faire travailler chaque élève uniquement avec les méthodes qui lui conviennent, puisqu'il est important qu'il puisse aussi s'appropriier les autres stratégies » (De Vecchi, 2010, p. 209).</p>

4. Collecte de données

4.1. Introduction



Afin d'évaluer l'effet du dispositif proposé sur les enseignants et les élèves, nous avons utilisé différents outils de récolte de données. Avant l'introduction du dispositif, des questionnaires ont été soumis aux enseignants et aux élèves. En fin d'année, notre objectif était de proposer les mêmes questionnaires aux mêmes élèves et enseignants. Nous n'avons malheureusement pas pu le faire en raison du contexte sanitaire. Nous avons collecté les impressions a posteriori des enseignants via un questionnaire en ligne. Ces données nous ont permis de remplir les grilles de reporting. Cependant, comme le signalent certains enseignants, il leur est difficile de se prononcer sur le projet puisque la phase d'implémentation a été limitée. Ces données ne reflètent donc pas une vision étayée de la mise en place du dispositif et nous n'en ferons pas état dans ce rapport.

Nous n'avons par contre pas pu récolter l'opinion des élèves en fin d'année. Ces données nous auraient permis de mettre en exergue les éventuels effets liés aux changements de pratiques introduits. L'objectif de la prise de mesure était également d'aider les enseignants à percevoir l'évolution des habiletés visées par les outils mis en place. Nous avons par ailleurs prévu de faire passer ces mêmes questionnaires dans plusieurs groupes dits « contrôles », en dehors du projet, afin de vérifier que les évolutions constatées étaient bien liées à l'introduction de notre dispositif.

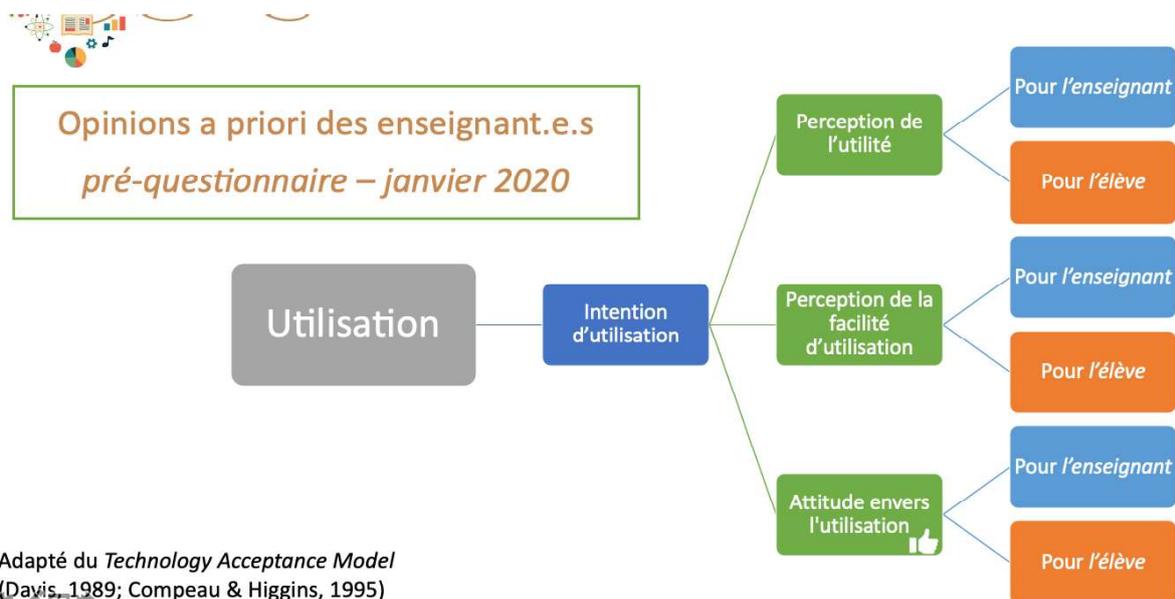
4.2. Perceptions initiales des enseignants

4.2.1. Le questionnaire enseignant

Le questionnaire enseignant a été soumis de manière électronique à tous les enseignants impliqués dans le projet via LimeSurvey le 19/12/19. Celui-ci avait pour but de récolter des

données quantitatives sur les ressentis et les à priori des enseignants du dispositif qui leur a été proposé (travail des stratégies et utilisation d'un carnet de l'élève individuel) avant qu'ils ne mettent en place celui-ci dans leurs classes. Des données générales sur chaque enseignant ont été récoltées : choix de la compétence travaillée (audition ou expression orale en interaction) et nombre d'années d'expérience dans l'enseignement. Chaque enseignant a complété le questionnaire de manière anonyme ; en effet, un code individuel à 6 chiffres leur avait été communiqué au préalable (ex : 010100). Le questionnaire a été complété par 53 enseignants.

Le questionnaire a été adapté du *Technology Acceptance Model* (Davis, 1989 ; Compeau & Higgins, 1995). Comme détaillé dans l'image ci-dessus, cet outil permet d'évaluer l'intention d'utilisation de personnes à qui on a proposé un nouvel outil – à l'origine, une nouvelle technologie. Cette intention est déclinée en trois types de questions concernant l'utilité de l'outil, sa facilité d'utilisation, ainsi que l'attitude de l'utilisateur envers celui-ci. Pour chaque question, nous avons demandé aux enseignants de s'exprimer sur une échelle de Likert à 6 points – de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » (voir image ci-dessous). Nous avons par ailleurs décliné chaque question en demandant aux enseignants d'exprimer leurs opinions à priori pour eux-mêmes, et potentiellement pour leurs élèves.



Les stratégies d'écoute/d'expression orale en interaction

★ Cochez la case qui correspond le mieux à vos impressions, pour vous d'une part et pour vos élèves d'autre part :

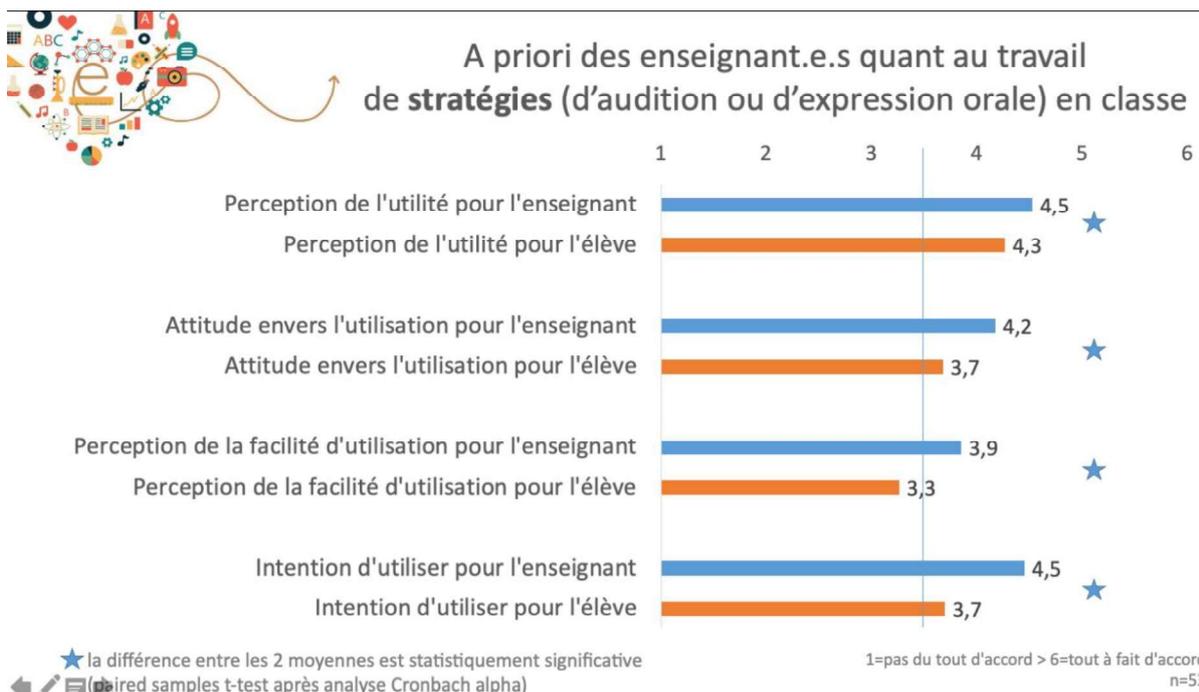
1. Pas du tout d'accord
2. Pas d'accord
3. Plutôt pas d'accord
4. Plutôt d'accord
5. D'accord
6. Tout à fait d'accord

--> "Le travail de **stratégies** (d'audition ou d'expression orale) en classe ... "

	Pour moi en tant qu'enseignant.e						Pour mes élèves					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
... sera utile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sera amusant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ne demandera pas beaucoup d'effort mental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sera efficace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sera clair et compréhensible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sera facile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sera apprécié	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... continuera même après le projet d'accompagnement personnalisé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sera productif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annotations : Perception de l'utilité, Perception de la facilité d'utilisation, Attitude envers l'utilisation

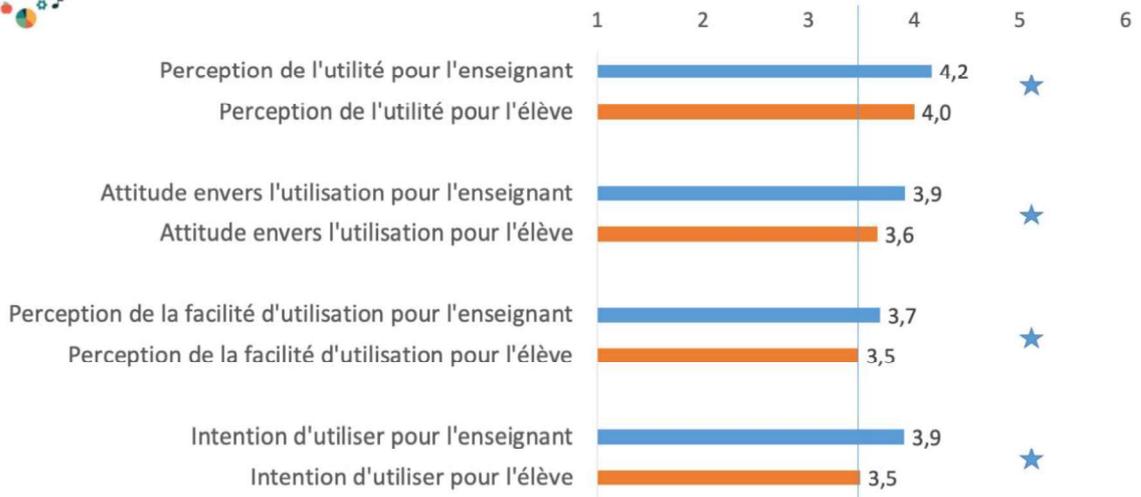
4.2.2. Résultats



Les 53 enseignants se sont d'abord exprimés sur leurs à priori quant au **travail des stratégies d'audition ou d'expression orale**. La ligne verticale indique une position neutre (fictive puisque cette option de réponse n'était pas possible). Les enseignants considèrent donc que le travail avec le dispositif sera utile et plutôt agréable à mettre en place. Ils ont à priori l'intention de l'utiliser par la suite. En ce qui concerne la facilité d'utilisation, les perceptions sont plus neutres. Notons que les perceptions sont toujours significativement plus positives pour eux-mêmes en tant qu'enseignants que pour leurs élèves.



A priori des enseignant.e.s quant à l'utilisation d'un **carnet de l'élève**



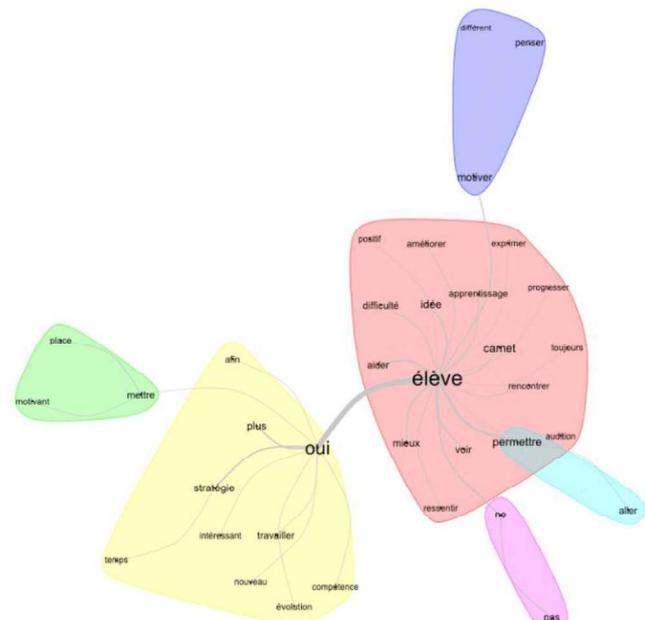
★ la différence entre les 2 moyennes est statistiquement significative (paired samples t-test après analyse Cronbach alpha)

1=pas du tout d'accord > 6=tout à fait d'accord
n=53

En ce qui concerne le **carnet de l'élève**, les réponses sont légèrement plus neutres que celles concernant l'utilisation des stratégies. A nouveau, les perceptions sont significativement plus positives pour les enseignants eux-mêmes que pour leurs élèves.



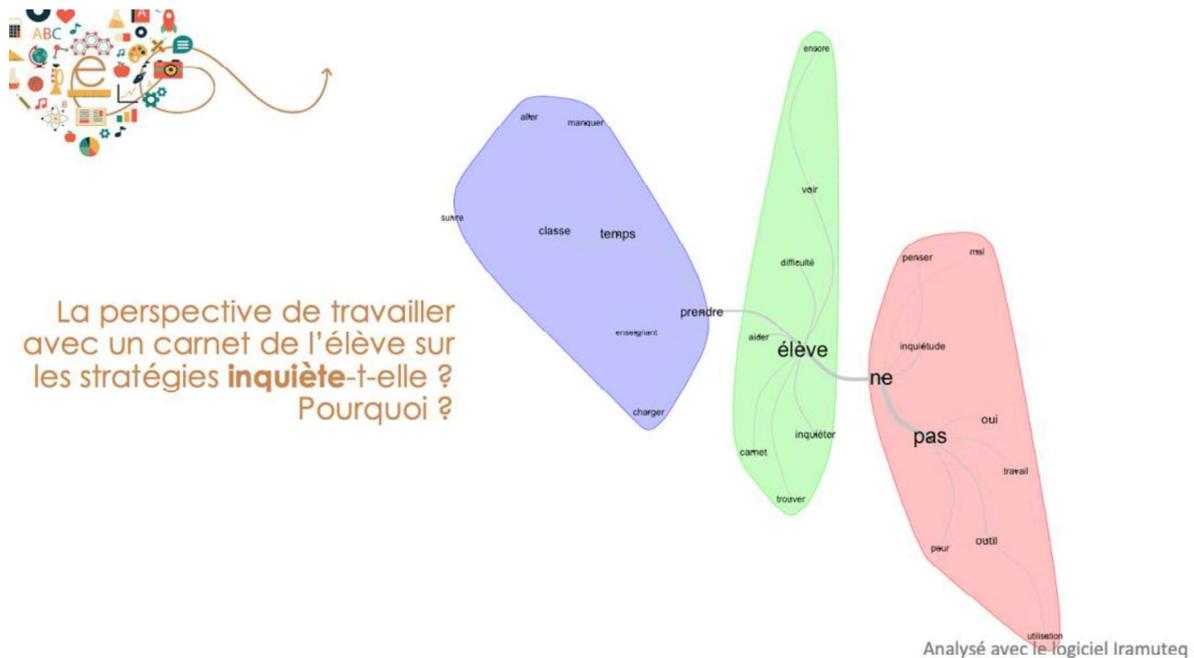
La perspective de travailler avec un carnet de l'élève sur les stratégies **motive-t-elle ?**
Pourquoi ?



Analysé avec le logiciel Iramuteq



Les questionnaires comprenaient également des questions ouvertes, que nous avons analysées avec le logiciel Iramuteq. Celui-ci permet de visualiser les réponses en faisant des liens entre les mots les plus souvent utilisés. Face à la question « La perspective de travailler avec un carnet de l'élève sur les stratégies vous motive-t-elle ? Pourquoi ? », les enseignants ont majoritairement répondu « oui ». Ils ont élaboré avec les mots « intéressant », « nouveau », « évolution ». Le mot « élève » montre que les enseignants ont surtout pensé à la motivation de leurs élèves, en utilisant les mots « positif », « améliorer », « progresser », « permettre », etc.

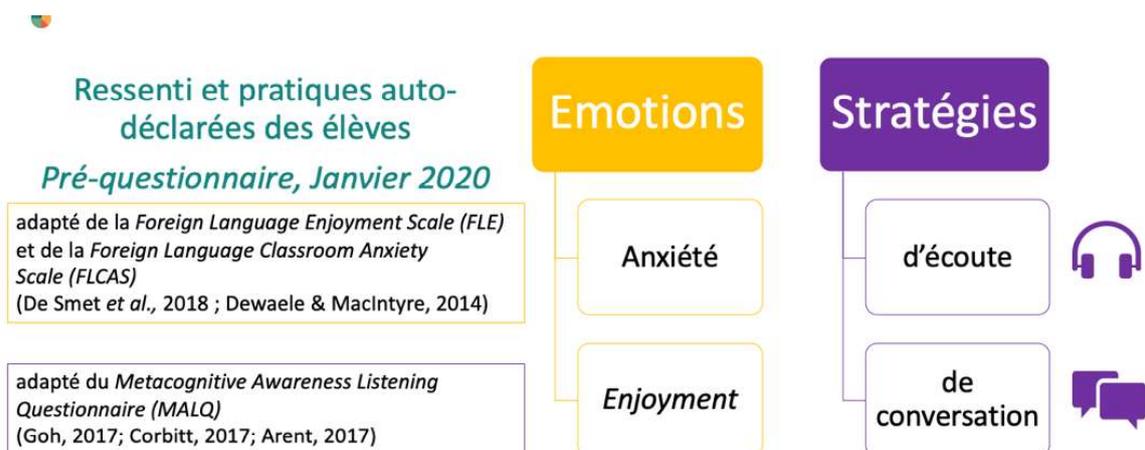


Une deuxième question ouverte demandait aux enseignants si la perspective de travailler avec un carnet de l'élève sur les stratégies les inquiétait et pourquoi. Ils ont souvent mentionné le mot « temps », pour « prendre le temps », mais aussi « manquer de temps », ce qui montre que leur préoccupation majeure était de savoir s'ils auraient du temps à consacrer à l'utilisation du dispositif.

4.3. Perceptions des élèves

4.3.1. Le questionnaire

Le questionnaire élèves a été soumis sous format papier à tous les élèves impliqués dans le projet dans le courant des mois de janvier et février 2020. Celui-ci a été complété en classe sous la supervision des enseignants. Une vidéo explicative a été réalisée par les chercheurs et diffusée dans les classes pour expliquer la procédure aux élèves (ex : utiliser un bic ou crayon foncé, noircir la case en cas d'erreurs, etc.).



Comme indiqué dans l'image ci-dessus, le questionnaire comprenait une série de questions relatives **aux attitudes et aux émotions** des élèves par rapport à la compréhension à l'audition ou à l'expression orale en interaction. Ces questions ont été adaptées de la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* et de la *Foreign Language Enjoyment Scale* (De Smet et al., 2018 ; Dewaele & MacIntyre, 2014) – voir image ci-dessous. Une autre partie du questionnaire a été adaptée du *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (Goh, 2017 ; Corbitt, 2017 ; Arent, 2017) – voir image ci-dessous. Il s'agissait alors de les questionner quant à leur **potentielle utilisation de stratégies** lorsqu'ils font face à une tâche de compréhension à l'audition ou d'expression orale en interaction. Des données générales sur l'élève ont également été récoltées : nom, prénom, sexe, âge, nombre de fois où il/elle a doublé et langue étrangère apprise à l'école. Afin d'anonymiser les données récoltées, un code à 6 chiffres a été assigné à chaque élève (sur base de son école et de son enseignant.e ; par exemple 010101). Le questionnaire a été complété par 1053 élèves.



Cette année, pendant mon cours de langue étrangère ...

ANXIETE

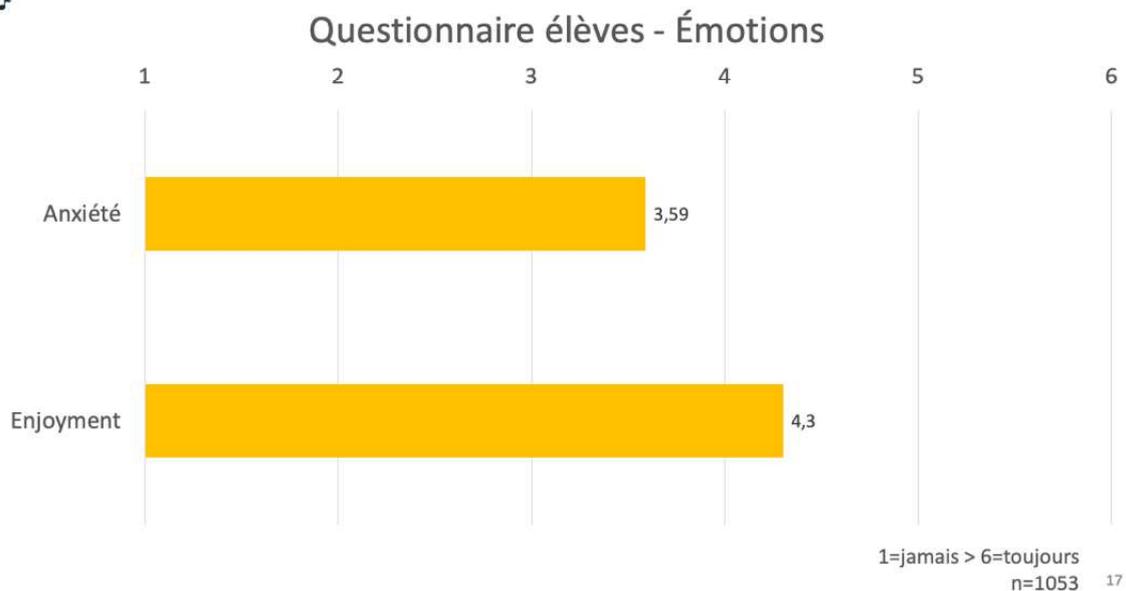
ENJOYMENT

- | | | <input type="checkbox"/> jamais | <input type="checkbox"/> très rarement | <input type="checkbox"/> rarement | <input type="checkbox"/> parfois | <input type="checkbox"/> souvent | <input type="checkbox"/> toujours |
|-----------|---|---------------------------------|--|-----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| ANXIETE | 2.21 ... j'ai peur de faire des erreurs en langue étrangère. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 2.22 ... je me sens plus tendu.e et nerveux/se qu'aux autres cours. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 2.23 ... cela m'angoisse quand je ne comprends pas ce que dit le professeur en langue étrangère. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 2.24 ... je panique quand je dois parler en langue étrangère sans préparation. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 2.25 ... cela me tracasse quand je ne comprends pas ce que le professeur corrige en langue étrangère. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 2.26 ... l'idée que le/la professeur.e corrige toutes mes erreurs en langue étrangère me stresse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 2.27 ... j'ai l'impression que les autres élèves parlent mieux en langue étrangère que moi. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ENJOYMENT | 2.28 ... je me sens mal à l'aise à parler en langue étrangère devant les autres élèves de la classe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 2.29 ... j'ai peur que les autres élèves se moquent de moi quand je parle en langue étrangère. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 2.30 ... je m'ennuie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 2.31 ... je m'amuse bien. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 2.32 ... je me sens en confiance. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 2.33 ... je suis fier/fière de ce que j'accomplis. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 2.34 ... je me sens bien. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

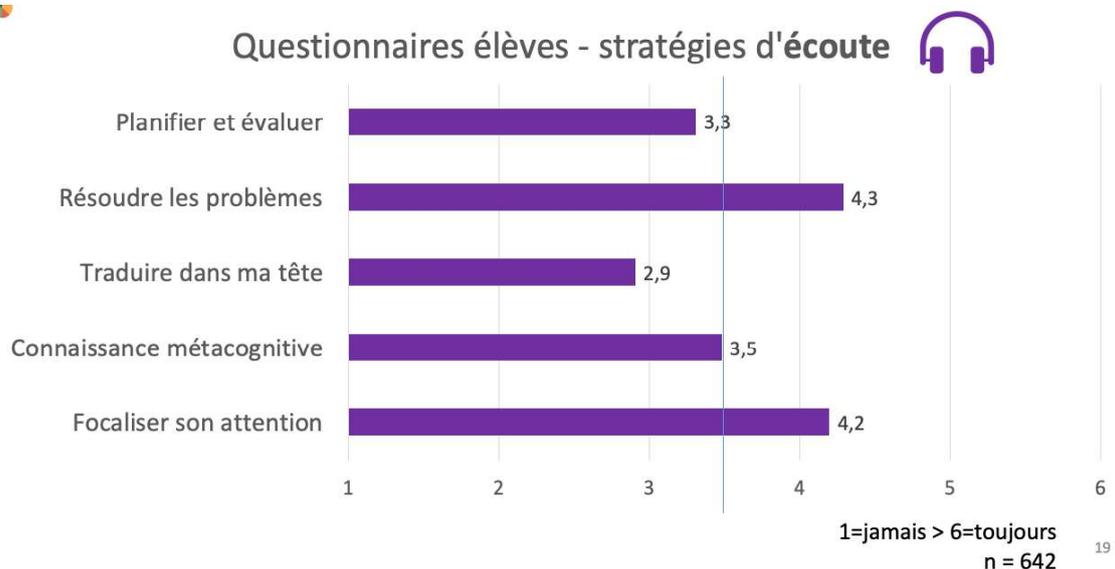
Dans ma classe de langue de 1^{ère} secondaire, quand je fais une audition en langue étrangère...

- | | <input type="checkbox"/> jamais | <input type="checkbox"/> très rarement | <input type="checkbox"/> rarement | <input type="checkbox"/> parfois | <input type="checkbox"/> souvent | <input type="checkbox"/> toujours |
|---|---------------------------------|--|-----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| 2.1 ... je me concentre plus fort quand je ne comprends pas bien. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2 ... je trouve la compréhension à l'audition difficile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.3 ... je traduis dans ma tête au fur et à mesure que j'écoute. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.4 ... j'utilise les mots que je connais pour deviner les mots que je ne comprends pas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.5 ... quand je me déconcentre, j'arrive à me reconcentrer tout de suite. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.6 ... en écoutant, je compare ce que je comprends avec ce que je connais du thème de l'audition. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.7 ... j'utilise mon expérience et mes connaissances générales pour comprendre l'audition. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.8 ... je trouve que l'audition en langue étrangère est plus difficile que lire, écrire ou parler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.9 ... avant d'écouter, je pense à des choses que je connais déjà sur le thème de l'audition. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.10 ... je traduis les mots les plus importants pendant que j'écoute. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

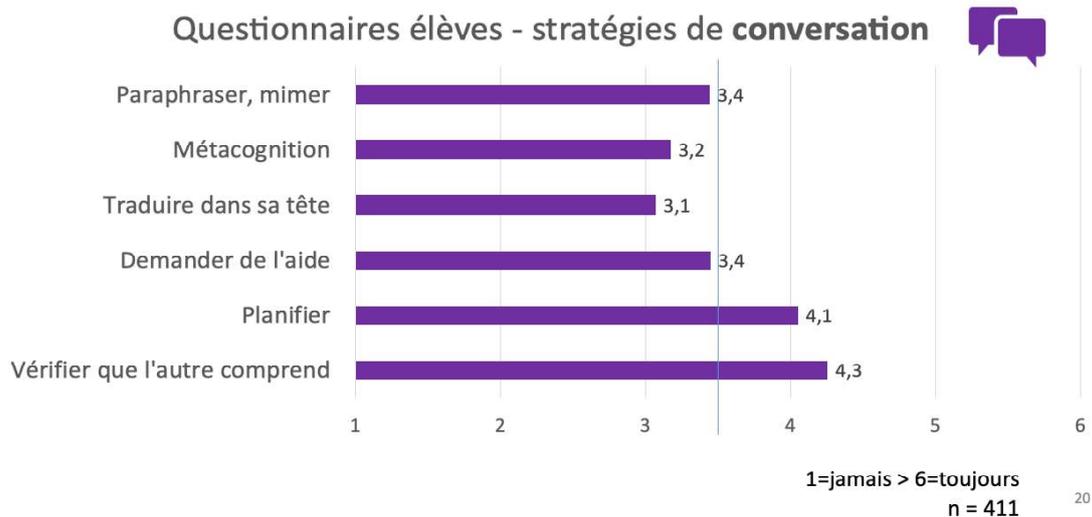
4.3.2. Résultats



Les analyses des réponses des 1053 élèves montrent qu'en moyenne, les élèves éprouvent de l'anxiété entre « rarement » et « parfois ». Ils éprouvent également de l'*enjoyment*, et ce plus fréquemment, puisque la moyenne des réponses se situe entre « parfois » et « souvent ». Une comparaison avec les résultats d'un post-questionnaire nous aurait permis de voir une éventuelle évolution dans ces émotions, idéalement une diminution de l'anxiété et une augmentation de l'*enjoyment*.



Les résultats montrent qu'en moyenne les 642 élèves dont les enseignants avaient choisi de travailler sur les stratégies d'écoute déclarent déjà utiliser « parfois » quelques stratégies comme « résoudre les problèmes » et « focaliser son attention ». Ils planifient rarement et font rarement appel à leurs compétences métacognitives.



Les 411 élèves dont les enseignants avaient choisi de travailler sur les stratégies de conversation déclarent utiliser « parfois » certaines stratégies (« planifier » et « vérifier que l'autre comprend »). Les autres stratégies – la paraphrase, le mime et la demande d'aide – sont plus rarement utilisées. A nouveau, ces résultats devraient être comparés à ceux d'un post-questionnaire identique.

4.4. Discussion des résultats

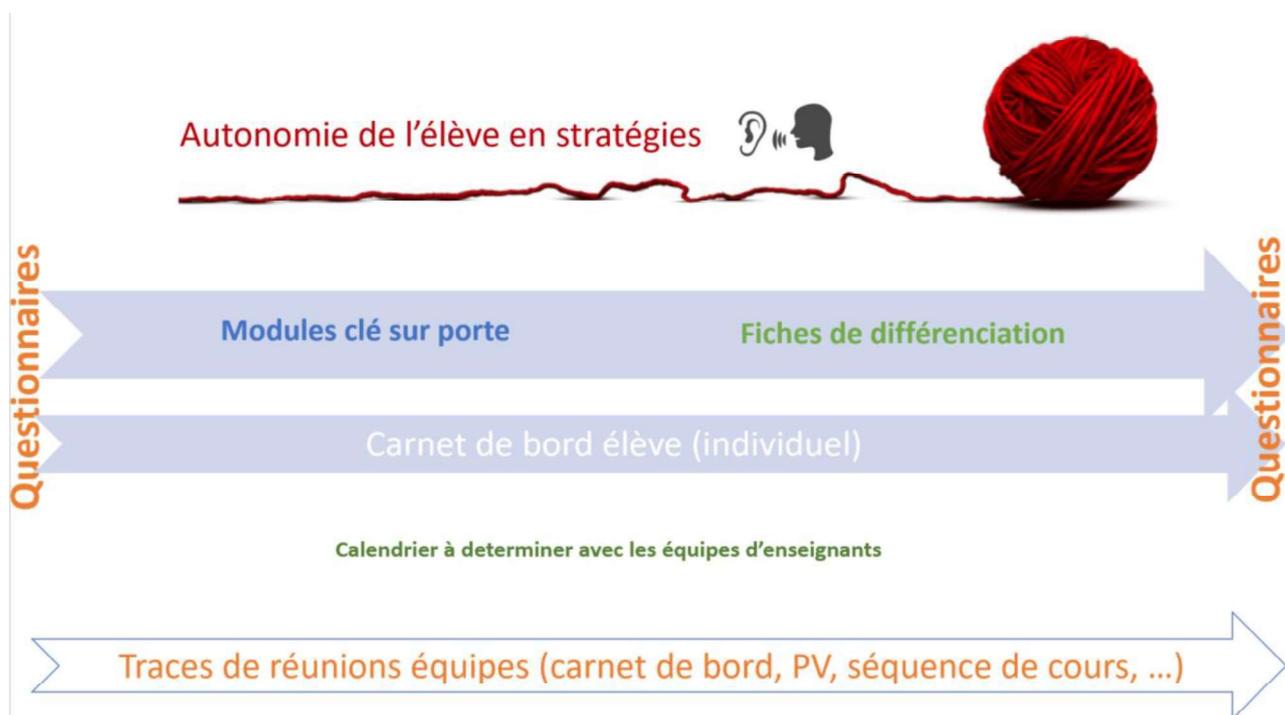
Au niveau des enseignants, nous avons constaté qu'ils avaient une perception initiale relativement positive quant au travail des stratégies et à l'utilisation du carnet de l'élève, même s'ils semblaient plus convaincus par le dispositif que par le carnet. Il nous paraît donc essentiel de mettre l'accent sur l'importance du carnet de l'élève lors de la deuxième année du projet, et de le présenter comme une étape essentielle vers la différenciation.

Nous remarquons également que, de manière uniforme, les enseignants envisageaient l'implémentation des outils plus positivement de leur point de vue, que de celui de leurs élèves. L'analyse des questions ouvertes a permis de mettre en exergue une certaine motivation des enseignants, malheureusement entachée par leur crainte de manquer de temps pour exploiter les outils. Ce point a en effet fait l'objet de discussions dans plusieurs équipes scolaires. Nous espérons pouvoir convaincre les enseignants des bénéfices à long terme du dispositif, et donc d'un retour sur investissement de leur effort initial.

Les résultats des élèves montrent qu'ils prennent généralement du plaisir au cours de langues, malgré une certaine anxiété. Il est à noter que les élèves déclarent déjà utiliser l'une ou l'autre stratégie. Ce n'est qu'à l'issue de la deuxième année et grâce aux données des post-questionnaires que nous pourrions réellement mesurer les effets du dispositif sur les différents facteurs susmentionnés.

5. Pistes pour l'année 2

5.1. Mise en œuvre des dispositifs



5.2. Le carnet de bord de l'élève

Lors de l'année 1, pour soutenir l'élève dans son travail des stratégies, mais également pour aider l'enseignant à préparer au mieux la mise en œuvre d'activités de différenciation, les chercheurs ont conçu un carnet de bord de l'élève. Cet outil vise des objectifs variés, tant pour l'élève que pour l'enseignant.

Objectifs pour l'élève	Objectifs pour l'enseignant
<ul style="list-style-type: none"> -prendre conscience des stratégies d'écoute/ d'expression orale, de leur utilité ; - questionner, <i>a posteriori</i>, son cheminement lors de l'activité ; - identifier ses points forts/ses points faibles ; - mettre en place des stratégies d'apprentissage préférentielles ; - demander de l'aide et remédier aux difficultés identifiées. 	<ul style="list-style-type: none"> - récolter des traces ponctuelles des apprentissages en cours ; - identifier le profil de l'élève, son fonctionnement ; - diagnostiquer les forces et les faiblesses de l'élève ; <p style="text-align: center;">↓</p> <p>afin de lui proposer des pistes différenciées d'apprentissage</p>

Pour cette deuxième année, un de nos objectifs reste d'inscrire la métacognition au service

de l'articulation entre évaluation (formative) et différenciation. En effet, qu'il s'agisse de la compréhension à l'audition ou de l'expression orale en interaction, le travail des stratégies est une activité « invisible », qui ne peut devenir visible que via une pratique métacognitive. La métacognition est un processus qui chapeaute l'apprentissage et l'utilisation de stratégies (Lafortune *et al.*, 2000). Afin d'aider l'élève à identifier les processus cognitifs qu'il mobilise lors d'une CA ou d'une EOEI, à stabiliser ceux qui lui semblent efficaces, et à modifier ceux qui le sont moins, l'enseignant doit amener l'élève à prendre le recul nécessaire pour réfléchir à son utilisation de stratégies et le guider afin de les verbaliser au mieux. Il est incontestable que cette activité réflexive n'est pas innée chez tous les élèves. Le rôle de l'enseignant s'avère donc capital dans le lancement et la mise en œuvre progressive du carnet. C'est grâce aux explications et aux interventions de l'enseignant que les élèves vont progressivement comprendre le rôle du carnet : récapituler, non pas seulement ce qu'ils ont fait, mais ce qu'ils ont appris ; expliciter leurs difficultés, exprimer leurs satisfactions, leurs craintes, se poser des questions. L'enseignant ne doit pas corriger le carnet mais un entretien individualisé avec l'élève peut s'avérer utile, amenant ce dernier éventuellement à préciser ce qu'il a écrit, le rectifier si nécessaire voire prendre conscience d'autres éléments formateurs.

Certains témoignages ont révélé un manque de conviction de la part de certains enseignants et d'élèves à l'égard de l'utilisation du carnet de bord. Les sceptiques semblent y avoir consacré peu de temps en classe. Dans un cas extrême, il a même été demandé aux élèves de compléter le carnet en devoir à domicile. La position de l'équipe de recherche face à ce problème est claire. Outre les conditions particulières liées à la situation sanitaire, il nous semble essentiel de réfléchir à réguler l'utilisation de cet outil lors de l'année 2. En effet, comme le démontrent les travaux de Grangeat (1999), dans une optique de différenciation, il est nécessaire de mettre en place une pédagogie métacognitive. Ainsi, c'est seulement en tenant compte des différences individuelles qu'il sera possible de différencier les apprentissages de manière optimale.

5.3. La récolte de données

5.3.1. Groupes contrôles

Afin de valider nos résultats, nous réitérons l'importance de récolter des données identiques auprès d'élèves ne participant pas au projet (« groupes contrôles »), et avons déjà pris nos dispositions pour le faire durant la deuxième année.

5.3.2. Test de compétences

Notre récolte de données de l'année 1 comprenait un pré-test / post-test de compétence pour les élèves. Le pré-test (voir annexes électroniques) a été réalisé en classe sous la supervision des enseignants dans le courant des mois de janvier et février 2020. Le pré-test utilisé pour la compréhension à l'audition était une tâche du CE1D de 2014 où l'élève devait compléter une fiche de présentation d'un correspondant dans le cadre d'un échange linguistique.

L'enregistrement audio, la transcription, ainsi que le correctif ont été fournis aux enseignants, qui ont corrigé eux-mêmes le pré-test et ont ensuite envoyé aux chercheurs la note de chaque élève dans un fichier Excel. Le pré-test utilisé pour l'expression orale en interaction a été créé par les chercheurs et portait sur le champ thématique 'faire connaissance'. En binômes, les élèves devaient interagir afin de faire connaissance dans le cadre d'un échange linguistique. Des images étaient fournies pour les aider. Il a été demandé aux enseignants d'évaluer seulement les quelques élèves de leur classe (3 à 4 paires) qui avaient été sélectionnées au préalable par les chercheurs de manière aléatoire afin d'éviter tout biais. Comme pour la compréhension à l'audition, les enseignants ont encodé les points de chaque élève sous format Excel et les ont envoyés aux chercheurs. Il a été suggéré aux enseignants d'enregistrer les dialogues des élèves évalués, mais peu d'entre eux l'ont fait.

Nous avons obtenu les résultats du pré-test. Cependant c'est déjà avec une certaine réticence que nous avons mis en place ces tests d'acquis linguistiques auprès d'apprenants à un niveau proche de zéro. En effet, il serait quasiment impossible d'attribuer toute acquisition d'apprentissage à la seule introduction de notre dispositif. Alors que nous avons fait ces tests au mois de janvier de l'année 1, les élèves avaient un minimum de cours de langues derrière eux. Dans le contexte de l'année 2, nous introduirons le dispositif plus tôt dans l'année. Il nous paraît donc encore moins pertinent de tester les acquis d'élèves qui découvrent la langue cible. De plus, cette partie du projet s'est avérée anxiogène et chronophage, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves, c'est pourquoi nous avons décidé de supprimer cet outil de notre méthodologie de recherche.

5.3.3. Questionnaires

Les questionnaires élèves et enseignants restent d'application pour l'année 2. Les questionnaires enseignants pourraient cependant subir quelques modifications étant donné que la plupart des enseignants a déjà participé au projet. La méthodologie de recherche est détaillée plus haut.

5.4 Site web

Dans l'optique d'une année où la communication avec les écoles se fera probablement majoritairement à distance, nous avons décidé de créer un site internet. Celui-ci sera la base de nos échanges et partages de documents. Ce site est actuellement en construction et sera disponible uniquement pour les équipes partenaires sur le domaine ens-langues.be. En voici une impression d'écran :



C. AXE 2

1. Journée de documentation et de mise en place d'un travail collaboratif entre les enseignants concernés

Pour rappel, la cellule avait invité les équipes de recherche à réaliser, outre le suivi des activités mises en place au sein des heures d'accompagnement personnalisé, une mission de documentation et de récolte de données propres à l'AXE 2. L'équipe de chercheurs avait dès lors pris l'initiative d'organiser une après-midi de documentation, de réflexion et de partage d'expériences à Louvain-la-Neuve avec les 12 écoles que nous encadrions. L'après-midi du 08/01/2020 avait été organisée en deux phases. Après un rappel cadrant ce que l'AP pourrait être (et aussi ce qu'il ne devrait pas être), l'équipe de chercheurs avait présenté un panorama de différentes ressources et types de dispositifs en vue d'informer les différentes équipes d'enseignants. Cette présentation avait été suivie par un tour de questions et d'échanges afin de partager les expériences et de pouvoir constater que si certains enseignants ou équipes d'enseignants avaient déjà mis en place l'un ou l'autre dispositif, un grand nombre des dispositifs présentés étaient peu connus des enseignants (et de facto peu utilisés).

Dans un deuxième temps, une activité basée sur le jeu cadre de Thiago « Cherchons ensemble » avait été organisée. L'activité avait consisté à amener les participants à ouvrir une réflexion

plus profonde sur l'AP. Lors de la première phase du jeu cadre, les participants avaient été amenés à proposer individuellement (sur des post-it) trois pistes d'AP qui leur semblaient idéales (c'est-à-dire sans tenir compte des contraintes institutionnelles locales). Par la suite, les participants avaient pu échanger l'une ou l'autre de leurs propositions avec d'autres propositions offertes afin de garder celles qui leur plaisaient le mieux. Une troisième étape avait amené les participants à discuter en petits groupes et à créer, sur base des idées diverses, un panneau qui reprenait les idées des post-it sélectionnés, avant finalement de venir présenter chaque panneau à l'ensemble des participants. Ce type de cadrage a permis aux participants de découvrir, réfléchir (seul et en groupe), mieux s'approprier, et proposer des actions sur une thématique (l'AP dans notre cas). Le sujet donné pour cette activité était :

Dans un monde idéal, qu'est-ce qui devrait être fait, par qui et avec qui durant les deux heures d'AP ?

Les différents panneaux réalisés par les enseignants sont disponibles via ce lien : https://drive.google.com/file/d/1f0-UNh-4Y0lzi-sxAS2RoKE_ZIR7nEhx/view

2. Documentation : ressources et dispositifs présentés lors de la journée du 08/01/2020

La présentation (ppt) du 08/01/2020 aux écoles, ainsi que les différentes ressources mises à la disposition des équipes par la suite, sont disponibles via ce lien :

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1-tkOpHW1gF1aJw8nfh3iWy4NInZ9rg7K>

Ces ressources contiennent, entre autres :

- des informations et conseils d'applications sur les différentes familles d'AP (Exercer, Réviser, Soutenir, Préparer/Anticiper, Revenir en arrière, Compenser, Faire autrement) ;
- un tableau de dispositifs de différenciation illustrés par des exemples dans diverses disciplines ;
- des brochures et conseils d'application abordant le co-enseignement et son utilité pour la différenciation.

3. Suivi au niveau de l'axe 2

Chaque chercheur avait pu, lors de la journée du 08/01/2020, avoir un contact personnel avec un enseignant responsable de l'AXE 2 par école, excepté pour les écoles qui n'étaient pas présentes. Il avait été convenu qu'un nouveau contact serait pris dans le courant du mois d'avril, afin de pouvoir assurer le suivi quant au travail collaboratif qui aurait été mis en place

par les équipes enseignantes dans les différentes écoles. Ce suivi n'a pas pu être mis en place à cause du confinement.

Afin de pouvoir récolter des données et alimenter les grilles de reporting, l'équipe de chercheurs a envoyé un questionnaire en ligne aux écoles concernées par l'axe 2 dans le courant du mois de juin. Il a été demandé aux enseignants de compléter le questionnaire par discipline, sauf s'ils avaient travaillé de manière interdisciplinaire (dans ce cas, un questionnaire complété par école était suffisant).

Le questionnaire en ligne est disponible ici :

https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=1JCwei76z068fEEntNWC7ADp0-IO6-tOh_FxBNSn93VUQ1A5NVRRQ1VUSFo3M1RJNTk4TFNWMVE4Wi4u

Les questions générales posées aux équipes donnent un aperçu de la manière dont les heures d'AP étaient organisées. Dans plus de la moitié des écoles qui ont répondu au questionnaire, les élèves de première secondaire bénéficiaient de deux heures d'AP par semaine. Le principe de « plus d'enseignants que de classes » a pu être mis en place dans presque la moitié des écoles pour lesquelles nous avons eu un retour.

4. Notes relatives aux grilles de reporting

Les grilles de reporting sont disponibles sur le lien suivant :

https://uclouvain-my.sharepoint.com/:f/g/person/alice_meurice_uclouvain_be/EgznnngRVKghGtLTT1O7nXoBC9n06c6sEBzKyYW4SVLw8g?e=m4yFBp

Ecole n° 19 :

On observe une réelle volonté de travailler des stratégies (objectif transversal) et de différencier. L'équipe a par ailleurs le projet de prolonger ce travail via la plateforme numérique de l'école.

Ecole n° 5 :

L'activité proposée par l'enseignante (qui n'a eu que très peu de temps pour faire de l'AP) ne correspond pas réellement au projet. Les thèmes abordés lors de l'AP (ou « remédiation » dans ce cas) sont les mêmes que ceux du cours de langues. On voit cependant que les stratégies abordées dans l'axe 1 intéressent les enseignants, qui souhaitent les aborder dans l'axe 2. Il y a eu une prise de conscience des enseignants sur l'importance de ces stratégies et

sur leur impact sur le ressenti des élèves. Nous n'avons pas eu l'occasion de discuter sur le sujet pour faire évoluer les choses pour l'année 1. Nous le ferons donc pour l'année 2. Il y a cependant une volonté de répartir les élèves en plusieurs locaux mais un manque de place est mentionné.

Ecole n°2

Tous les élèves de 1C ont bénéficié des 2h d'AP/semaine, selon une répartition en groupes de besoins disciplinaires et en co-enseignement.

La répartition des élèves entre les groupes se réalise à partir d'un test de compétences. En français, les résultats au test diagnostique ont servi de point de départ pour constituer les groupes. Dans les autres disciplines, ces groupes se constituent sur la base des résultats des élèves et de la concertation hebdomadaire entre les enseignants. La répartition des groupes se réalise donc en fonction des besoins identifiés des élèves. Plus précisément, dans le cadre des AP, l'école propose 8 groupes de 17 élèves : 2 groupes en français (1 groupe de remédiation en lecture et 1 groupe de dépassement), 2 groupes en mathématiques (2 groupes de remédiation), 1 groupe de remédiation en sciences, 2 groupes en langues (1 groupe de remédiation et 1 groupe de dépassement en anglais) et 1 groupe de méthodologie (gestion et organisation du classeur, gestion et utilisation de son JDC...).

Les enseignants manifestent un haut degré de satisfaction et souhaitent reproduire le dispositif l'an prochain. Notons qu'ils bénéficient d'heures de concertation à l'horaire ainsi que d'une coordination par discipline.

Ecole n°29

Tous les élèves de 1C et 2C bénéficient de 2h d'AP par semaine. Ces deux heures ne sont pas consécutives et les enseignants veillent à ce que les élèves travaillent dans deux disciplines différentes pendant une période. Les élèves des 3 classes de 1re sont répartis en six groupes homogènes ou hétérogènes : deux groupes en math, deux groupes en français, un groupe en néerlandais et un groupe en anglais. Le scénario est identique en 2C. L'organisation des AP respecte donc le principe "plus de maitres que de classes". Les enseignants répartissent les élèves dans les groupes disciplinaires en fonction de leurs résultats ; l'objectif est soit de la remédiation (révision de notions dont l'appropriation est fragile, exercices complémentaires présents dans le manuel, révision d'un dialogue vu au cours...) soit du dépassement. Les enseignants expriment leur satisfaction globale ; quelques premiers effets ont été observés : réussite d'une évaluation après une remédiation, meilleure implication de certains élèves grâce au dépassement. Ils soulignent toutefois la nécessité de mieux se coordonner dans certaines branches de façon à anticiper le contenu des AP et à optimiser leur efficacité. Ils souhaiteraient également que l'école soit équipée en nouvelles technologies de façon à pouvoir recourir aux outils en ligne.

Ecole n°3

Les deux classes de 1re commune bénéficient des AP depuis janvier 2020. Entre septembre et janvier, l'école avait reproduit l'offre de remédiation qui existait les années précédentes. Une semaine sur deux, les élèves restent en groupe classe ; l'enseignante de math et de français prennent respectivement en charge l'un des groupes. La semaine suivante, 4 enseignants sont disponibles (math, français, langues et sciences). Chaque enseignant intervient dans sa branche en fonction des groupes de besoin constitués. Il s'agit donc d'enseignement parallèle avec un demi-groupe. Les enseignants pratiquent aussi parfois le co-enseignement (français et langues, d'une part, math et sciences, d'autre part). En français, sur la base d'évaluations formatives ou certificatives, l'enseignante a mis en place un tutorat et proposé des entraînements ajustés qui prolongent les activités mises en œuvre dans l'axe 1. Il s'agit exclusivement de remédiation. En mathématiques, des activités plus ludiques ont été proposées afin de modifier la représentation des maths et de redonner confiance aux élèves. Selon l'enseignante de français, les AP sont un dispositif pertinent si les conditions de sa mise en œuvre sont installées dès le début de l'année scolaire : stabilité des intervenants, horaires fixés, plus d'enseignants que de classes. Elle affirme aussi que le travail en groupes de besoin serait plus efficace si les enseignants disposaient de plusieurs locaux entre lesquels les élèves pourraient circuler. Au vu de l'introduction tardive du dispositif et de son interruption (confinement), les enseignants disent avoir trop peu de recul pour évaluer l'impact sur les élèves.

Ecole n°27

Les deux heures d'AP sont réparties en 1h de "co-professorat" intégrée dans les heures de cours, et en 1h de "travaux dirigés" avec le/la titulaire. Durant cette heure, certains élèves sont envoyés en "soutien" dans une des quatre disciplines (mathématiques, sciences, langues modernes ou français). Les groupes de "soutien" changent en fonction des besoins des élèves et relèvent de la remédiation "classique" durant laquelle l'élève bénéficie de reformulations d'explications ou effectue des exercices d'entraînement ciblés. Durant l'heure de "co-professorat", intégrée aux heures de cours, ainsi que durant l'heure de "travaux dirigés", les élèves restent en groupe-classe fixe. Les "travaux dirigés" consistent en un accompagnement méthodologique.

Ecole n° 18

Les réponses concernent des perceptions théoriques de l'enseignant concerné car il n'a pas été possible pour cette école de mettre en place l'axe 2 durant l'année 1. L'école mis à l'horaire 2 périodes d'AP par semaine, et ce pour sa seule classe de S1 commune. L'enseignant

n'a pas pu mettre de scénario en place en raison d'une absence puis d'un confinement prolongé. Au niveau de la concertation, les enseignants décident du contenu abordé en collaboration entre collègues. Quant à la mise en place du dispositif "plus d'enseignants que de classes", l'enseignant n'a pas pu mettre ce principe en place, même s'il constate que l'accompagnement personnalisé n'est pertinent qu'à plusieurs enseignants pour une même classe. En ce qui concerne la réitération de l'expérience, l'enseignant conseille de mettre en place le projet dès le mois de septembre.

Ecole n° 26

Les informations concernent plutôt l'axe 1. Des considérations pratiques (locaux, timing) sont évoquées comme étant problématiques pour le travail en ateliers. L'enseignant déclare qu'ils n'ont pas réellement pu mettre en place l'axe 2 en tant que tel. Les heures d'AP ont été intégrées aux horaires des enseignants, mais l'enseignant déclare que ces heures n'ont pas été organisées au même moment pour les enseignants concernés. Les heures d'AP ont été organisées en ateliers tournants où les élèves sont divisés en 5 groupes (5 classes de première année). En ce qui concerne les activités, ce sont celles de l'axe 1 qui ont été organisées durant ces heures d'AP.

Cette première année d'AP a amené les enseignants impliqués à mettre en place des activités de consolidation et de dépassement des apprentissages pendant les heures de cours.

Les enseignants comptent revoir la manière dont les choses ont été mises en place cette année afin d'assurer une meilleure expérience prochaine.

5. Conclusions

A ce stade de l'avancement du projet, et suite aux événements qui n'ont pas permis à tous les enseignants de mettre en place l'axe 2 comme il a été présenté lors de la réunion du 8 janvier, il semble précipité de tirer une première série de conclusions quant à la mesure des effets de l'accompagnement personnalisé. Nous pouvons néanmoins observer que, même si les équipes n'ont pas toutes interprété de la même manière le principe de "plus d'enseignants que de classes", elles ont chacune pu mettre en place des situations d'apprentissage d'accompagnement dans lesquelles elles ont pu appliquer la perspective RCD. Les équipes ont manifesté leur motivation à réitérer l'expérience et une majorité d'entre elles a pu observer des effets positifs par rapport à la mise en place de périodes d'accompagnement personnalisé.

Bibliographie

ALLEN, N. (2016). La prise de notes : une stratégie répandue en situation pédagogique de compréhension orale. *Repères*, 54, 39-60.

BERDAL-MASUY, F., & BRIET, G. (2010). Stratégies pour une écoute efficace. Présenté à : Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels, Colloque international, Sofia.

BIANCO, M. (2015). *Du langage à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : PUG.

BONNERY, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris: la Dispute.

BRISSAUD, C., COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

BUCHETON, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octarès Éditions.

BUSSY, T., & GOSSET, F. (2010). Comment différencier les apprentissages ? Et comment articuler les différentes aides aux élèves en difficultés (aide en classe, aide personnalisée, aide spécialisée) ? Document de synthèse relatif à une formation de circonscription – Challans. Repéré à http://www.acgrenoble.fr/ien.g2/IMG/pdf/Comment_differencier_les_apprentissages_et_articuler_les_aides.pdf.

CEBE, S., GOIGOUX, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs. CM1-CM2-6^e-Segpa*. Paris : Retz.

CEBE, S., GOIGOUX, R., PEREZ-BACQUE, M., RAGUIDEAU, C. (2012). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes (Collège)*. Paris: Retz.

CHARTRAND S.-G., (dir.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal : ERPI éducation.

CNESCO (2016). *Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement des compétences en lecture ?*. ENS de Lyon, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture_recommandations_jury.pdf.

COLE, A. L. (1989). Researcher and teacher: Partners in theory building. *Journal of Education for Teaching*, 75(3), 225-23.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

DE CROIX, S. et LEDUR, D. (2016). *Nouvelles lectures en Jeux. Comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents*. Bruxelles : FESeC et Fonds social européen.

DELVIGNE, N., WAUTERS, A-M., FRAITEUR, S. & CLOQUETTE, M. (2020). *Keep Up 1*. Kalmthout: Pelckmans.

DESGAGNÉ, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 2, 371-393.

DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., LEBUIS, P., POIRIER, L., COUTURE, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 33-64.

DE VECCHI, G. (2010). *Aider les élèves à apprendre - 3e édition*. Paris: Hachette éducation.

DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Montrouge : ESF (6^e édition en 2016).

DUMAIS, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 36, 37-56.

FISHER, C., NADEAU, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (49), 169-191.

FORGET, A. (2017). *La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement*. Rapport commandé par le Cnesco. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

FORGET, M.-H. & GAUVIN, I. (2017). La conduite de justification orale dans et pour l'apprentissage de la grammaire en classe de langue au primaire québécois. In J.-Fr. de PIETRO, C. FISHER & R. GAGNON (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : PUF, 43-66.

GARCIA-DEBANC, Cl. & PLANE, S. (2004) (coord.). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.

GAUSSEL, M. (2017). « Je parle, tu dis, nous écoutons. Apprendre avec l'oral. », in *Dossier de veille de l'IFé*, 117, 1-29.

GERSTEN, R., BAKER, S. K., SHANAHAN, T., LINAN-THOMSON, S., COLLINS P. & SCARCELLA R. (2007). *Effective Literacy and English Language Instruction for English Learners in the Elementary Grades: A practice guide* (NCEE 2007-4011). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/20074011.pdf>.

GERSTEN, R., DIMINO, J., JAYANTHI M., HAYMOND, K., NEWMAN-GONCHAR R. (2014). *Teaching Academic Content and Literacy to English Learners in Elementary and Middle School : A practice guide* (NCEE 2014-4012). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/english_learners_pg_040114.pdf.

GRAHAM, S., BOLLINGER, A., BOOTH OLSON, C., D'AOUST, C., MACARTHUR, C., McCUTCHEN, D., & OLINGHOUSE, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers : A practice guide* (NCEE 2012- 4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/17>.

GRANDATY, M. (2002). *En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ?*, Colloque « Didactiques de l'oral », Université de Montpellier.

Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. Dans C., Depover, & B., Noël, (Éds). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck.

HORWITZ, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126.

KERVYN, B., DREYFUS, M. et BRISSAUD, C. (2019). *L'écriture dès le début de l'école primaire : pratiques enseignantes et performances des élèves*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

LAFONTAINE, D. (2003). « L'engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 ans. Résultats de Pisa 2000 », in *Caractères*, 13, 24-28.

LAFONTAINE, L., DUMAIS, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière Éducation.

LAFORTUNE, L., JACOB, S., & HEBERT, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Québec : PUQ.

- LEPLAT, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse: Octarès.
- LE PRÉVOST, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ?. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9(1), 55-66.
- LEVELT, W. J. M. (1999). Producing spoken language: A blueprint of the speaker. In C. M. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 83–122). Oxford: Oxford University Press.
- LI, S. (2016). The construct validity of language aptitude: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 801,842.
- MACINTYRE, P. D., & GARDNER, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MUKAMURERA, J. (2014). *Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Eclairage théorique et état des lieux*. In PORTELANCE, L., MARTINEAU S., MUKAMURERA, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ? Presses de l'Université du Québec*.
- NAGY, W. E., HERMAN, P. A., & ANDERSON, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- NATION, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- OPIGEZ, Laetitia et PULLIAT, Alexandra (2017). *Enseigner l'oral au cycle 4. Oser et savoir prendre la parole*. Lille : Canopé Éditions.
- PENNEMAN, J. (2018). *Lirécrire pour apprendre : entre appropriation par les enseignants et effets sur les apprentissages des élèves* (thèse de doctorat). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- ROBINE, N. (2005). « Les obstacles à la lecture en milieu populaire », in LEBRUN, M. *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances. Actes du Colloque international de Didactique de la Littérature*. Aix en Provence, 20-22 octobre 2005, <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix>.
- ROUSSEL, S. (2019). *Quels entraînements permettent d'améliorer les compétences de compréhension de l'oral ?* Paris : CNESCO.

ROWAN, B., MILLER, R. J. (2007). Organizational Strategies for Promoting Instructional Change: Implementation Dynamics in Schools Working With Comprehensive School Reform Providers. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252-297.

SAUVAIRE, M. (2013). Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ? (Thèse de doctorat). Université de Laval, Canada, et Université de Toulouse Le Mirail.

SHANAHAN, T., CALLISON, K., CARRIERE, C., DUKE, N. K., PEARSON, P. D., SCHATSCHNEIDER, C., & TORGESEN, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://whatworks.ed.gov/publications/practiceguides>.

SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think In action*. New York: BasicBooks. Schön,D.A. (1987).*Educating The reflective practitioner:Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

VAN NIEUWENHOVEN, C. (2019). *Des recherches collaboratives : pour qui ? pour quoi ? Comment ?* Communication présentée dans le cadre de la journée d'étude du Cripédis, *Analyser entre enseignants*

WARD, B., TIKUNOFF, J. (1982). Collaborative Research Invited Paper "The Implications of Research on Teaching for Practice Conference", sponsored by NIE, February 25-27.

ZAKHARTCHOUK, J-M. (1999). *Comprendre les énoncés et consignes*. CRDP d'Amiens et CRAP.