



Penneman, J. (2020). Entre formation et accompagnement des enseignants: conditions d'appropriation des savoirs didactiques et effets sur les acteurs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 26, 129-161. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2020.293>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Jessica Penneman, 2020



Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation



Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Stéphanie Boéchat-Heer, HEP BEJUNE
Isabelle Caprani, IFFP
Isabelle Capron Puozzo HEP-Vaud
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Isabelle Mili, IUFE/UNIGE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg
Bernard Wentzel, HEP Valais

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthias Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinatrices du N° 26

Corinne Marlot
et Mylène Ducrey-Monnier

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

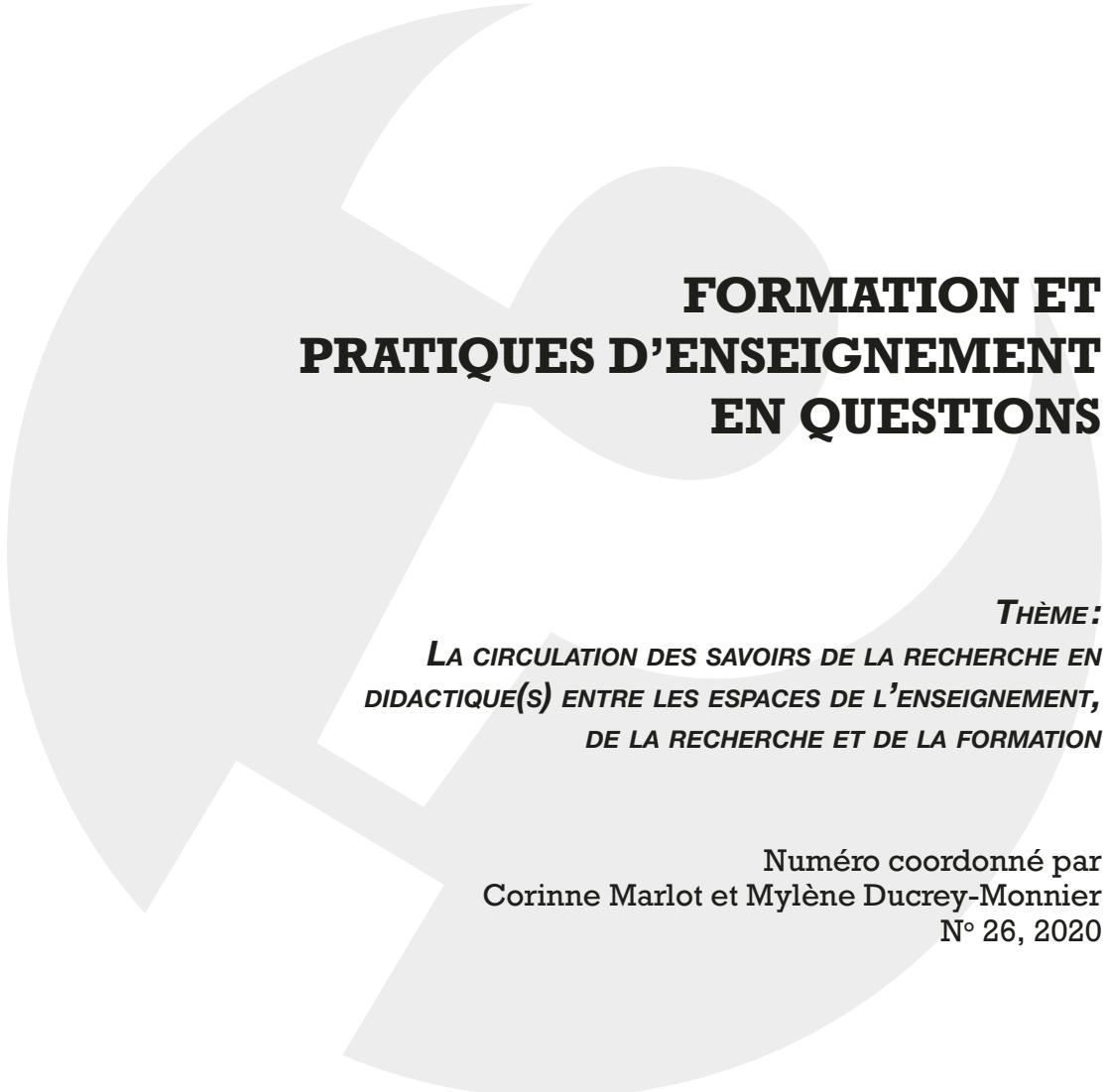
Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg
www.revuedeshep.ch

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

THÈME :

***LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN
DIDACTIQUE(S) ENTRE LES ESPACES DE L'ENSEIGNEMENT,
DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION***

Numéro coordonné par
Corinne Marlot et Mylène Ducrey-Monnier
N° 26, 2020

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chainé, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaine, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen

Conception graphique : Jean-Bernard Barras

Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : *La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation*

Numéro coordonné par
Corinne Marlot et Mylène Ducrey-Monnier

TABLE DES MATIERES

Éditorial
Corinne Marlot

7

LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE EN AMONT DES DISPOSITIFS DE FORMATION

«Je n'utilise pas la théorie dans ma pratique de tous les jours». Échanges entre praticiens formateurs et enseignants HEP autour de concepts théoriques issus des didactiques
Santiago Hernandez et Mylène Ducrey-Monnier

17

*Le français parlé comme objet d'enseignement ?
Regards croisés d'une didacticienne et d'un linguiste*
Roxane Gagnon et Christophe Benoitoun

37

Des sites «tâches-concepts» en chimie: un outil didactique pour l'analyse des objets à enseigner dans le programme de chimie de maturité suisse
Miguel Herrero et Florence Ligozat

53

LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DANS DES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE

Les gestes didactiques de métier: un outil d'analyse de la circulation des savoirs entre sphères de l'enseignement et de la formation
Fabienne Brière

75

Conséquences de la circulation du concept de matérialité entre la recherche et la formation initiale des enseignants du primaire
Claire Taisson

93

Mobilisation et circulation de savoirs scientifiques issus de la recherche en didactique dans un module de formation destiné à des professeurs des écoles stagiaires
Géraldine Boivin-Delpieu

113



LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DANS DES DISPOSITIFS DE FORMATION CONTINUE

Entre formation et accompagnement des enseignants: conditions d'appropriation des savoirs didactiques et effets sur les acteurs

Jessica Penneman

129

La Communauté Discursive de Pratiques: un dispositif de conception coopérative de ressources didactiques orienté par la recherche

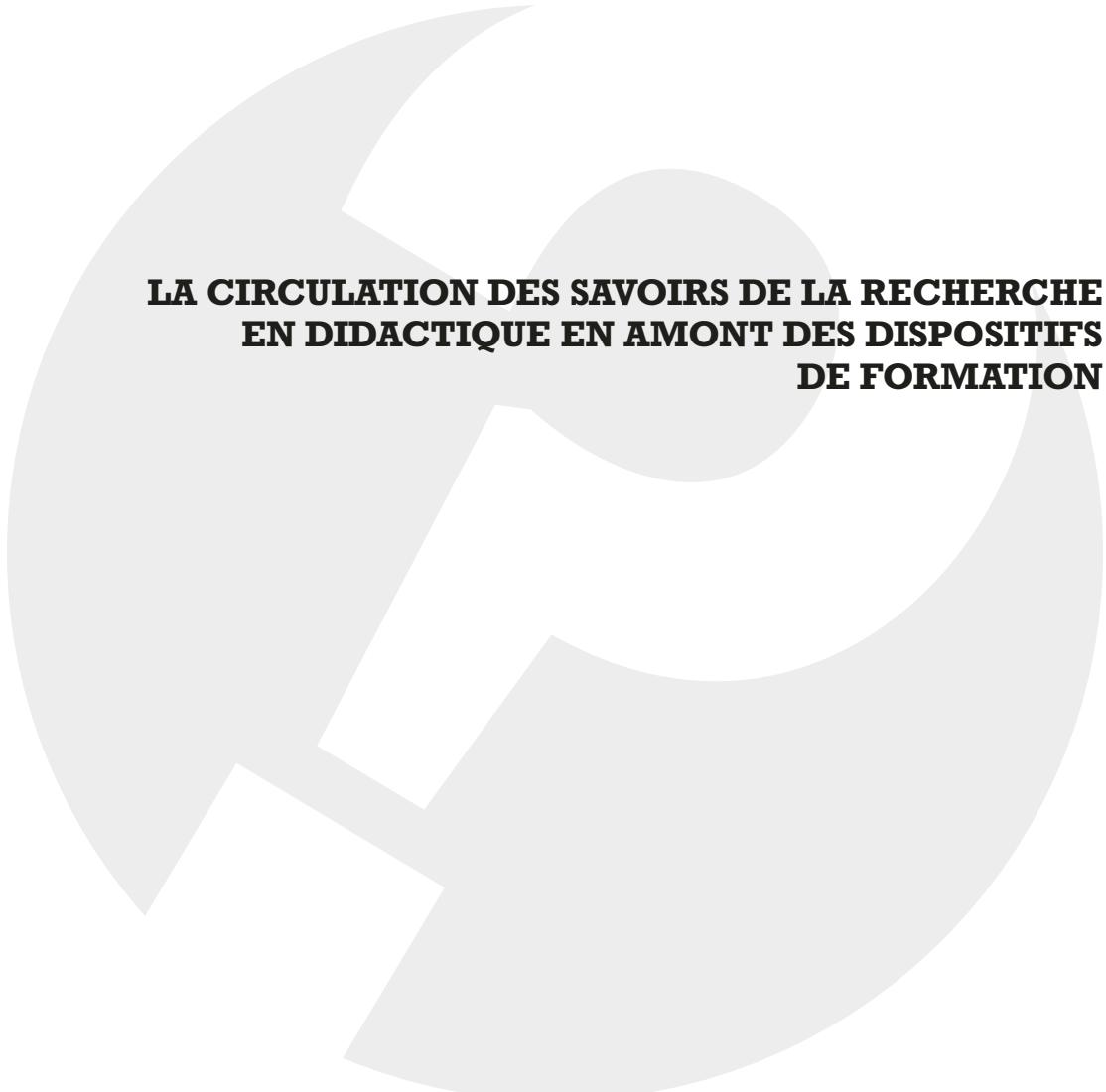
Corinne Marlot et Patrick Roy

163

Conditions et modalités de circulation des concepts et méthodes de la recherche en didactique des langues et cultures

Brigitte Gruson et Carole Le Henaff

185



**LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE
EN DIDACTIQUE EN AMONT DES DISPOSITIFS
DE FORMATION**



Entre formation et accompagnement des enseignants : conditions d'appropriation des savoirs didactiques et effets sur les acteurs

Jessica PENNEMAN¹ (UCLouvain, Belgique)

Cet article s'intéresse aux dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants dans le développement des pratiques pédagogiques. Après avoir décrit le dispositif de formation et d'accompagnement proposé aux 49 enseignants ayant participé durant deux années consécutives à une vaste recherche expérimentale et longitudinale, nous analyserons plusieurs données complémentaires (focus-groupes d'enseignants, questionnaires de fin de formation et d'accompagnement, entretiens individuels, compétences des élèves) à partir de la question centrale suivante : comment la circulation des savoirs didactiques s'effectue-t-elle et avec quels effets sur les compétences des élèves, les pratiques professionnelles des enseignants et les pratiques de formation des chercheurs ? Outre l'identification de certains effets positifs du dispositif de formation et d'accompagnement des enseignants, les résultats mettent également en lumière certaines limites de notre dispositif et débouchent sur une réflexion plus large à propos de la formation et de l'accompagnement des enseignants.

Mots-clés : Formation, accompagnement, collaboration, pratiques pédagogiques, enseignement secondaire, recherche expérimentale

Introduction

Cette contribution consacrée à la formation et à l'accompagnement des enseignants dans le développement de nouvelles pratiques pédagogiques s'inscrit dans le prolongement de la communication menée au séminaire d'actualité de l'Association pour des recherches comparatistes en didactique en 2017 (HEP Vaud, Lausanne) qui s'était donné pour objet d'identifier les conditions favorisant la transmission des savoirs issus de la recherche dans la formation initiale des enseignants et sur le terrain des classes (ARCD, texte de cadrage du séminaire).

En effet, depuis quelques années, le monde de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles est marqué par deux grandes réformes influençant considérablement le travail de l'enseignant : le *Pacte pour un Enseignement d'excellence* mis en place dans les écoles depuis la rentrée scolaire de 2017 qui vise à renforcer la qualité de l'enseignement et la *Réforme de la formation initiale des enseignants* qui vise à renforcer la qualité de l'enseignement des futurs enseignants et qui sera mise en place dans les années à venir. L'implémentation de ces réformes est étroitement liée, d'une part, à l'hétérogénéité des classes et aux objectifs d'amélioration des compétences des

1. Contact: jessica.penneman@uclouvain.be



élèves, et d'autre part, au développement professionnel des enseignants. Pour favoriser ce développement professionnel, plusieurs chercheurs s'accordent, aujourd'hui, sur la nécessité de poursuivre la formation des enseignants et de les accompagner dans la mise en œuvre et l'appropriation de ces nouvelles prescriptions institutionnelles (Dupriez, 2015 ; Rowan & Miller, 2007 ; Zask, 2015).

C'est dans ce contexte que s'inscrivent les questions de recherche investiguées dans cet article. Après avoir exposé notre conception du développement professionnel soutenu par la formation et l'accompagnement des enseignants, le cadre de la recherche «Lirécrire» sur laquelle s'appuient les résultats de cette étude sera présenté. La méthodologie sera ensuite décrite à la lumière des objectifs énoncés. Enfin, les résultats seront présentés et discutés en écho au cadre théorique et aux deux questions de recherche suivantes : 1^o comment la circulation des savoirs issus de la recherche s'effectue-t-elle au sein du dispositif de formation et d'accompagnement ? et 2^o quels sont les effets de ce dispositif de formation et d'accompagnement sur l'appropriation de l'outil par les enseignants, les compétences des élèves et les pratiques de formation des chercheurs ?

Éléments de définition et de modélisation préalables : vers un modèle théorique des dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants

Le développement de la collaboration comme vecteur de développement de pratiques pédagogiques

Précisons tout d'abord la conception du développement professionnel des enseignants à laquelle nous souscrivons dans le cadre de la recherche «Lirécrire». Défini par Mukamera (2014) comme étant «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», le développement professionnel de l'enseignant s'inscrit dans une approche collaborative qui permet aux différents enseignants de mener une réflexion pédagogique et d'analyser en collaboration avec les partenaires extérieurs un ou plusieurs aspects de leurs pratiques professionnelles en contexte. Le point de vue de l'enseignant étant au cœur de la démarche d'investigation, cette construction place les enseignants dans une posture de «recherche avec» plutôt que dans une posture de «recherche sur». C'est à partir de l'identification et de la négociation mutuelle des besoins (des élèves, des enseignants) et des actions à mener que cette co-construction entre partenaires se concrétise (Desgagné, 1997). Plusieurs facteurs efficaces au développement de la collaboration ont été identifiés dans la littérature. Parmi ceux-ci, il importe d'inscrire le travail collaboratif dans la durée. Plus précisément, il s'agit de favoriser l'engagement soutenu du corps enseignant en organisant des temps de travail fréquents et réguliers (et non des temps de travail organisés de façon ponctuelle et épisodique). Ce travail devrait en outre être rendu officiel (à travers le projet d'établissement et le soutien de



la direction). Le partage de normes et de valeurs communes, la distribution des responsabilités au sein des équipes éducatives (identification d'un responsable, partage des tâches, coordination du travail collaboratif...), le dialogue actif, réflexif et critique à propos des pratiques des enseignants et des apprentissages des élèves (analyse des traces de l'activité des élèves, identification des difficultés et des progrès des élèves...) et la «déprivatisation» des pratiques (c'est-à-dire rendre visible l'action des enseignants en favorisant la discussions autour de ce qui se fait réellement en classe, l'échange des documents et des supports de cours, et l'observation *in situ* d'un enseignant et de ses élèves...) paraissent propices au développement professionnel (Horn & Little, 2010; Letor, 2009 ; Little, 2006).

Au-delà de ces facteurs favorables, il importe également de tenir compte des caractéristiques de l'objet implémenté (réformes, outils didactiques, nouvelles pratiques...). En effet, Cèbe et Goigoux (2007) ont notamment montré l'importance de proposer des outils intelligibles – pas trop éloignés des pratiques habituelles des enseignants – et efficaces – susceptibles de rapporter un minimum d'avantages. Cette approche instrumentale implique d'inscrire le travail collaboratif dans un «processus de conception continuée dans l'usage» qui repose sur la co-construction d'outils didactiques en plusieurs étapes: analyse préalable de l'activité de l'enseignant, conception et expérimentation d'un premier prototype, analyse de la mise en œuvre, ajustement et conception d'un deuxième prototype, expérimentation et analyse puis diffusion (Cèbe et Goigoux, 2007).

La formation et l'accompagnement comme soutien à la circulation des savoirs issus de la recherche

Plusieurs formes de collaboration existent. Ces dispositifs de soutien aux pratiques professionnelles des enseignants peuvent prendre la forme d'un soutien technique et administratif, d'un partenariat entre les acteurs éducatifs et des chercheurs, des conseillers, des inspecteurs, etc. (Cartier, Bélanger, & Boulanger, 2009 ; Levin & Fullan, 2008) ou plus spécifiquement d'une formation et/ou d'un accompagnement (Bélanger et al., 2012; Dupriez, 2015; Letor, 2009).

Pour répondre aux besoins des professionnels de terrain, plusieurs instituts élaborent des dispositifs de formation en cours de carrière. Destinées aux membres du personnel des établissements scolaires (inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants, membres des centres psyco-médico-sociaux...), ces formations – volontaires ou obligatoires – portent généralement sur une thématique particulière spécifique à un niveau ou à un type particulier d'enseignement. Leur objectif commun est de favoriser les apprentissages et la réussite de chaque élève. Pour atteindre ces objectifs, ces instituts de formation continuée s'entourent d'experts-praticiens (formateurs de futurs enseignants, chercheurs, praticiens spécialisés dans un domaine...). Ces experts-praticiens sont souvent engagés dans des projets gouvernementaux (dans le cadre des groupes de travail ou de projets liés aux grandes réformes à venir) et/ou dans des recherches à visée didactique



ou pédagogique. Les formations sont un terrain privilégié pour permettre à ces experts-praticiens de partager le fruit de leurs réflexions, de leurs recherches et de leurs expertises. Au-delà de ce partage de savoirs et de savoir-faire, ce dispositif de formation est intéressant car il touche un public large, hétérogène et généralement intéressé par l'objet de la formation visé. Il permet en outre à plusieurs professionnels de terrain venant d'horizons différents d'échanger sur leurs pratiques et leurs expériences, de confronter leurs difficultés, de recevoir un certain nombre d'outils concrets pour la classe (le plus souvent validés par la recherche ou par le gouvernement), de découvrir de nouvelles pratiques pédagogiques et de profiter de l'expertise du formateur pour envisager l'apprentissage différemment. Pour Little (2006), le caractère épisodique de ces formations peut avoir un impact faible voire négatif sur le développement professionnel des membres du personnel éducatif ou sur l'implantation du changement souhaité (appropriation de nouvelles pratiques, de nouveaux dispositifs ou démarches didactiques et pédagogiques...). C'est pourquoi plusieurs chercheurs s'accordent sur la nécessité de fournir, lors des formations, des instructions claires, détaillées et concrètes à propos des interventions à mener, de tenir compte, dans la planification de la formation, des attentes des enseignants, de leur motivation, de leurs compétences cognitives et de leur sentiment d'efficacité personnelle face au changement promu (Dumas, Lynch, Laughlin, Smith, & Prinz, 2001 ; Durlak & DuPre, 2008 ; Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003). La prise en compte de ces facteurs devrait ainsi permettre de réduire le nombre et la diversité des transformations des interventions proposées dans le cadre de la formation (Dumas et al., 2001 ; Durlak & DuPre, 2008 ; Dusenbury et al., 2003).

Malgré ces précautions, pour Little (2006) et Lafortune (2008) entre autres, former les enseignants et leur fournir toutes les ressources nécessaires à la mise en œuvre des outils ne sont pas suffisants pour garantir durablement l'appropriation et le développement de nouvelles pratiques. C'est pourquoi elles plaident en faveur d'un accompagnement, dans la durée, des enseignants.

Animé par une ou deux personnes extérieures aux établissements scolaires, l'accompagnement comprend, tout à la fois, une dimension liée à la formation, au soutien, mais également, au suivi des enseignants (Lafortune, 2008). Cette triple dimension aide l'accompagné à être le maître d'œuvre de son projet. Cette finalité met ainsi au jour le paradoxe de tout accompagnement : son but ultime est de ne plus exister (Charlier & Biémar, 2012).

Dans l'approche collaborative, favorable au développement professionnel des enseignants, Savoie-Zajc (2010) distingue deux finalités au dispositif d'accompagnement des enseignants : se développer personnellement et professionnellement et se sentir soutenu dans les ajustements de pratiques que les enseignants seraient amenés à faire. L'accompagnement émerge donc dans un contexte de développement. Il ne pourra exister que si la personne accompagnée a identifié un besoin ou a une volonté de changement. Dès lors, l'accompagnement repose sur une dynamique contractualisée ca-



ractérisée par l'engagement et la prise de parole. En effet, pour qu'il soit efficace, il importe que les enseignants s'impliquent volontairement et qu'ils acceptent de partager leurs pratiques, de parler d'eux-mêmes, d'échanger à propos de leurs difficultés ou de leurs réussites (Savoie-Zajc, 2010). Quant à eux, les accompagnateurs s'engagent à proposer des tâches réflexives et interactives incitant les enseignants à s'impliquer dans le dispositif promu, à échanger à propos de leurs pratiques, à parler de leurs gestes professionnels, etc. (Lafortune, 2008, p. 8). C'est grâce à l'étayage de l'accompagnateur que ces tâches réflexives et interactives débouchent sur des apports plus scientifiques et théoriques à propos des obstacles didactiques, des besoins identifiés ou des (nouvelles) pratiques visées. Au regard de ces caractéristiques, l'accompagnement, s'il est construit de manière cohérente et rigoureuse, constitue une belle opportunité pour favoriser le déclosionnement organisationnel qui caractérise le système éducatif, pour remettre en question ses pratiques et ses conceptions habituelles, pour construire collectivement une vision partagée du métier d'enseignants (Dupriez, 2015; Durlak & DuPre, 2008 ; Levin & Fullan, 2008).

Les options méthodologiques privilégiées dans le cadre de la recherche «Lirécrire» prennent clairement appui sur ces contours théoriques. Comme nous le verrons dans la suite de cet article, la recherche «Lirécrire» propose une formation et un accompagnement à la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques et didactiques. Ces dispositifs ont été construits en se basant sur les principes efficaces de mise en œuvre retenus dans cette modélisation.

À l'origine de la recherche «Lirécrire» : quelques obstacles liés au développement pédagogique et professionnel

Depuis plusieurs années, de nombreuses recherches francophones (notamment Bélanger *et al.*, 2012) et anglo-saxonnes (notamment Rowan et Miller, 2007) soulignent le rôle que peuvent jouer les outils didactiques en tant que supports au développement des pratiques pédagogiques et des acquis des élèves. On sait toutefois que proposer aux enseignants des outils et des ressources didactiques de qualité représente un véritable défi dont le succès sur le développement professionnel des enseignants et des compétences des élèves est loin d'être garanti (Dupriez, 2015). C'est pourquoi, de nombreux chercheurs et acteurs du monde éducatif s'accordent sur la nécessité de créer un espace de travail social et collaboratif dans lequel les enseignants peuvent travailler ensemble, en petits groupes, autour d'un objectif commun : améliorer l'apprentissage des élèves (Dupriez, 2015). Comme nous l'avons vu dans la section précédente, ces espaces collaboratifs peuvent notamment prendre la forme de formation et/ou d'accompagnement.

Si certaines recherches anglo-saxonnes (Rowan & Miller, 2007 ; Horn & Little, 2010) et européennes (Dupriez, 2010 ; Letor & Périsset-Bagnoud, 2010) donnent de nombreuses indications sur le contenu et les modalités d'implémentation de ces dispositifs de formation et d'accompagnement, on ignore toujours quelles sont leurs conditions de mise en œuvre les plus favorables au travail collectif



(en termes de fréquence, de temps de formation/d'accompagnement, de qualité et de modalités d'interaction...), les difficultés et leviers à la conduite de ces dispositifs et l'impact de cette collaboration sur les pratiques individuelles des enseignants et les compétences des élèves. Parallèlement à ce manque de précision, l'absence de sensibilisation ou de formation des enseignants à apprendre des uns des autres et à adopter une approche collaborative orientée vers les apprentissages des élèves, le manque de préparation des futurs enseignants (en formation initiale) à devenir aussi des futurs apprenants et l'absence de conditions matérielles (mise à disposition d'un local de travail, présence d'heures de coordination, soutien de la direction) freinent le développement collaboratif des équipes éducatives (Dupriez, 2015; Little, 2006; Westheimer, 2008). Ces difficultés sont par ailleurs renforcées dans une structure scolaire comme la nôtre – dite «cellulaire» –, caractérisée notamment par une relative autonomie dont bénéficient les enseignants qui exercent dans un lieu (la classe) soustrait du regard des autres (Dupriez, 2015).

Face à ces constats, analyser finement la manière dont ces dispositifs de formation et d'accompagnement agissent à la fois sur les enseignants, sur les élèves, mais également, sur les agents au développement pédagogique (dans le cadre de cette étude, il s'agit des chercheurs) devient une question actuelle décisive pour l'intégration d'innovations à petite échelle (dispositif didactique, projet autonome, remédiation...) ou de réformes à grande échelle (curriculum, programme institutionnel, formation initiale...).

Contexte, objectifs et méthodologie de l'étude

Contexte de la recherche «Lirécrire»

Cette contribution s'appuie sur les données d'une recherche de type longitudinal et expérimental en milieu naturel. La recherche «Lirécrire» vise un double enjeu: 1) expérimenter durant deux années scolaires consécutives (2014-2016) un outil didactique construit dans le souci d'améliorer la compréhension et la production de textes informatifs des élèves au début du secondaire (12 – 13 ans); 2) tester les effets de cet outil et de ses modalités de mise en œuvre (en termes de formation et d'accompagnement) sur le développement des pratiques professionnelles des enseignants et des compétences en lecture-écriture des élèves. C'est ce deuxième objectif, l'analyse du dispositif de formation et d'accompagnement des enseignants, qui est traité dans cet article.

Pour atteindre ces objectifs, deux didacticiennes du français ont conçu l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* (De Croix & Penneman, 2014). Construit en relation avec les instructions officielles actuelles en Belgique francophone cet outil représentant une cinquantaine d'heures de cours se constitue d'un matériel complet en trois volumes et propose des démarches adaptées aux besoins des plus faibles lecteurs-scripteurs (guide méthodologique de l'enseignant et activités et documents pour les élèves). *Lirécrire pour apprendre* repose en outre sur plusieurs principes didactiques reconnus dans la littérature: enseignement explicite des stratégies et des processus de lecture



des textes informatifs (Bianco & Bressoux, 2009; Snow, 2002); développement de la métacognition et de l'autorégulation (De Croix & Ledur, 2015; Falardeau & Gagné, 2012), développement des échanges et des interactions sociales (Baye, Lake, Inns, & Slavin, 2016; Dion et al., 2008) et confrontation à des situations authentiques scolaires et extrascolaires (Schillings, Poncelet, & Lafontaine, 2006)².

Afin de tester la validité de cet outil sur les compétences en lecture-écriture des textes informatifs des élèves, un large échantillon d'élèves et d'enseignants a été constitué. D'indices socio-économiques contrastés, 19 établissements scolaires engagés à l'issue d'un vote anonyme des professeurs de français de première secondaire ont été aléatoirement répartis dans l'un des trois groupes suivants :

1. le groupe expérimental «Formation» se constitue 6 écoles (24 enseignants) ayant expérimenté l'outil *Lirécrire pour apprendre* à l'issue d'une formation à l'utilisation de l'outil.
2. le groupe expérimental «Accompagnement» se constitue de 6 écoles (25 enseignants) ayant expérimenté l'outil *Lirécrire pour apprendre* à l'issue de la même formation et ayant été accompagnées par les chercheurs durant la première année dans la mise en œuvre de l'outil.
3. le groupe témoin (qui ne donne pas lieu à une analyse spécifique dans cet article) se compose de 7 écoles (36 enseignants) n'ayant pas reçu d'intervention spécifique la première année. Ce groupe sert de point de comparaison.

Objectifs de l'étude

Cette étude s'intéresse au dispositif de formation et d'accompagnement construit dans le cadre du projet «Lirécrire». Plus précisément, elle vise un double enjeu à la fois théorique et pratique. Tout d'abord, cette étude a pour objectif théorique de montrer comment les savoirs issus de la recherche opérationnalisés dans un outil didactique circulent au sein d'un dispositif de formation et d'accompagnement et de documenter cette transmission. Elle vise ensuite à analyser les effets de ce dispositif (en termes d'apprentissages, d'appréciation, de réflexion, d'attitude...) sur les différents acteurs impliqués dans cette recherche: les enseignants, les élèves et les chercheurs-concepteurs-formateurs-accompagnateurs.

Échantillon

Pour atteindre ce double objectif, l'étude s'appuie sur les données collectées auprès des 49 enseignants ayant été formés ou formés et accompagnés dans la mise en œuvre de l'outil et des 1063 élèves ayant expérimenté cet outil durant la première année de recherche. Parmi les 49 enseignants issus des deux groupes expérimentaux, 14 ont été supprimés en raison d'un changement d'attributions ou d'établissement scolaire en cours de recherche

2. Pour une présentation plus précise de l'outil *Lirécrire pour apprendre*, de ses principes didactiques et de ses fondements théoriques, voir De Croix, S., Penneman, J. et Wyns, (2017).



ou de leur absence lors des collectes de données. Quant aux élèves, ceux ayant une ou plusieurs donnée·s manquante·s sur les données collectées ont également été supprimés de l'échantillon global. De ces 1063 élèves, 894 ont été retenus. Notre étude se base donc sur un échantillon composé de 35 enseignants (21 enseignants dans le groupe «Formation» et 14 dans le groupe «Accompagnement») et de 894 élèves (445 élèves dans le groupe «Formation» et 449 dans le groupe «Accompagnement»).

Collectes de données et méthode d'analyse

Pour comprendre l'impact du dispositif mis en place dans le cadre de la recherche (à savoir une modalité expérimentale «formation» et une modalité expérimentale «formation + accompagnement») et documenter la circulation des savoirs, plusieurs outils ont été construits et ont permis de collecter des données qualitatives et quantitatives.

D'après notre conception du développement professionnel (cf. ci-avant) et eu égard à nos objectifs de recherche, les dispositifs de formation et d'accompagnement se caractérisent selon le traitement de quatre variables observables : le travail collaboratif entre les enseignants et les chercheurs (Horn & Little, 2010), les pratiques habituelles des enseignants (Cèbe & Goigoux, 2007), les normes, les valeurs et les représentations (Horn & Little, 2010) et les composantes de l'outil implémenté (Cèbe & Goigoux, 2007).

Les données qualitatives relatives au dispositif de formation et d'accompagnement ont été collectées tout au long de la recherche auprès des enseignants ayant expérimenté l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Ces informations ont été recueillies à l'occasion de focus-groupes d'équipes pédagogiques, de séances d'accompagnement et d'entretiens semis-directifs d'enseignants volontaires. Présenter le détail de l'ensemble de ces outils nécessiterait un développement trop important dans le cadre de cet article. C'est pourquoi, le tableau 1 ci-dessous présente la grille d'analyse des variables observées et/ou interrogées grâce aux différents outils de collecte de données. Le lecteur trouvera le détail des questions posées et des objectifs spécifiques aux dispositifs de formation et d'accompagnement pour chaque type de donnée collectée en annexe 1 de cet article. L'ensemble des matériaux collectés a été retranscrit. Afin de le confronter avec les choix théoriques posés, ce matériau a ensuite été soumis à une classification et à une analyse catégorielle en fonction de la grille d'analyse préalablement construite en articulation avec le cadre théorique et à l'aide du logiciel *Nvivo 11*.

Parallèlement à ces données, une épreuve de compétences en lecture-écriture a été élaborée afin d'évaluer les performances des élèves avant et après l'intervention (pré- et post-tests)³. Pour tester l'effet des modalités de mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les apprentissages des élèves, deux variables de contraste ont été calculées. La première (contraste 1) a pu évaluer les effets de l'outil sur les performances des élèves en testant l'opposition entre le groupe «Témoin» et les deux groupes expérimentaux.

3. Pour une présentation plus précise de l'épreuve de compétences, voir Penneman (2018).



La seconde (contraste 2) a pu mettre en évidence les effets des modalités de mise en œuvre de l'outil en testant l'opposition entre les deux conditions expérimentales : le groupe «Formation» et le groupe «Accompagnement». C'est ce dernier aspect de l'analyse qui nous intéresse dans le cadre de cet article.

Tableau 1 : Grille d'analyse des variables observées lors de la collecte des données qualitatives relatives aux dispositifs de formation et d'accompagnement

Variables	Catégories	Type de données collectées
Collaboration (Horn & Little, 2010)		Observations et verbalisations des séances d'accompagnement, focus-groupes années 1 et 2 et entretien semi-directif
Normes, valeurs, représentations (Horn & Little, 2010)	Savoirs, principes de l'outil véhiculés par le dispositif de recherche	Focus-groupes années 1 et 2, questionnaire de fin d'accompagnement, observations et verbalisations des séances d'accompagnement, entretien semi-directif
Caractéristiques de l'outil (Cèbe & Goigoux, 2007)	Difficultés et leviers à la mise en œuvre de l'outil	Focus-groupes années 1 et 2, questionnaire de fin d'accompagnement, observations et verbalisations des séances d'accompagnement, entretiens semi-directif
Pratiques habituelles et conceptions initiales des enseignants (Cèbe & Goigoux, 2010)		Focus-groupes années 1 et 2, questionnaire de fin d'accompagnement, observations et verbalisations des séances d'accompagnement, entretien semi-directif

Résultats

Les résultats présentés dans cette section du texte s'organisent autour des deux questions principales de recherche énoncées en introduction de cet article : 1° comment la circulation des savoirs issus de la recherche s'effectue-t-elle au sein du dispositif de formation et d'accompagnement ? et 2° quels sont les effets de ce dispositif de formation et d'accompagnement sur l'appropriation de l'outil par les enseignants, les compétences des élèves et les pratiques de formation des chercheurs ?

Pour répondre à notre première question plus théorique qu'analytique, nous nous appuyons sur le cadre de la formation et de l'accompagnement retenu. Celui-ci prend appui sur plusieurs options théoriques qui seront présentées. Conscients que cette première analyse ne repose pas sur des données spécifiques à la recherche, cette première question semble néanmoins intéressante car elle documente le dispositif retenu et montre comment la circulation des savoirs issus de la recherche se transmet au sein de ce dispositif. La deuxième question s'appuie quant à elle sur les variables retenues pour l'analyse qualitative : nous observerons les pratiques collaboratives, nous identifierons les savoirs véhiculés par le dispositif de formation et d'accompagnement, nous présenterons quelques leviers et difficultés survenus dans la mise en œuvre de ces dispositifs et nous évoquerons quelques pratiques et/ou conceptions initiales d'enseignants.



Comment la circulation des savoirs issus de la recherche s'effectue-t-elle au sein du dispositif de formation et d'accompagnement⁴ ?

Comme énoncé précédemment, les enseignants des groupes expérimentaux de la recherche «Lirécrire» ont été répartis dans l'un des deux groupes : un groupe «Formation» et un groupe «Accompagnement». Chacun de ces groupes a bénéficié d'un traitement particulier à partir d'objectifs spécifiques.

La circulation des savoirs didactiques au sein de la formation

Les enseignants des deux groupes expérimentaux ont reçu la même formation. Celle-ci a néanmoins été donnée à deux moments différents afin d'empêcher le biais de contamination des groupes et d'éviter de faire basculer le groupe «Formation» dans le groupe «Accompagnement».

Donnée par les conceptrices de l'outil, cette formation s'est déroulée en deux temps : une journée complète en amont de la mise en œuvre de l'outil (en novembre 2014) et une demi-journée quatre semaines plus tard (en décembre 2014). Entrecoupée de présentations «magistrales» et de réflexions collectives, la formation visait principalement à familiariser les enseignants avec l'outil *Lirécrire pour apprendre*.

Au regard des travaux de Durlak et DuPre (2008), la première journée de formation avait pour objectif de développer les compétences cognitives et comportementales nécessaires pour mettre en œuvre les propositions didactiques de l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Pour atteindre ce premier objectif, les fondements théoriques (modélisation de l'activité de lecture-écriture, analyse de l'objet à enseigner – les textes informatifs –, analyse des difficultés récurrentes de lecture-écriture des élèves du début du secondaire) et les principes didactiques qui ont guidé la conception de l'outil (et qui s'appuient sur les recherches actuelles) ont été présentés. Ensuite, conformément aux recherches de Little (2006), qui soulignent notamment l'importance de faire travailler les enseignants sur l'activité réelle et de favoriser le partage entre pairs, les enseignants ont pu manipuler l'outil, expérimenter les premières activités de l'outil, échanger à propos de leurs impressions ou leurs premières difficultés de manipulation, d'organisation, etc. Enfin, dans le droit fil des travaux de Dusenbury (2003), la troisième partie de cette journée visait à rappeler les grandes lignes du contrat de recherche et à clarifier les instructions de mise en œuvre.

La deuxième demi-journée de formation s'inspire des travaux de Horn et Little (2010) puisqu'elle s'appuie principalement sur le partage d'expérience des enseignants. C'est à partir de leur vécu, de leurs difficultés, de leurs impressions, de leurs questionnements que les enseignants ont pu découvrir les autres activités de l'outil. Cette deuxième journée de formation a également permis de répondre à certaines interrogations d'ordre organisationnel. Un outil de planification des activités de l'outil a été présenté afin de clarifier le statut des activités à mener dans le cadre de la recherche : les

4. Cette partie du texte s'appuie en partie sur le chapitre 5 de la thèse de doctorat publiée à la suite de la recherche «Lirécrire» (Penneman, 2018, pp. 192-195).



activités «incontournables», les activités «complémentaires» et les activités «de consolidation». Au terme de cette matinée de travail, le cadre de la recherche et les échéances (en termes de prises de données ou d'accompagnement pour ce groupe-là) ont également été rappelés.

Parallèlement à ce dispositif de formation, une plateforme en ligne a permis aux enseignants de télécharger tous les documents relatifs à la formation et à l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Les enseignants du groupe «Accompagnement» ont en outre eu la possibilité d'échanger entre eux (ainsi qu'entre enseignants des différents établissements et avec les chercheurs) dans le forum mis à leur disposition.

La circulation des savoirs didactiques au sein de l'accompagnement

Afin de guider les enseignants dans la mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et de renforcer les effets attendus par le dispositif (en termes d'effets sur l'appropriation par les enseignants et d'effets sur les apprentissages des élèves), les enseignants du groupe «Accompagnement» ont bénéficié, durant la première année d'expérimentation, de trois séances d'accompagnement de trois heures chacune. Organisé entre janvier et mai 2015 au sein de chaque établissement scolaire, l'accompagnement a été animé par une chercheuse et une chercheuse-conceptrice de l'outil et observé par un chercheur. Plusieurs principes issus de la littérature ont été retenus pour construire le dispositif d'accompagnement :

1. suivi des enseignants sur un temps relativement long (cinq mois) durant plusieurs journées de travail (Lafortune, 2008) ;
2. appui sur une dynamique contractualisée entre l'enseignant (qui s'engage à partager son expérience et à échanger à propos de ses pratiques) et les chercheurs (qui s'engagent à proposer des activités réflexives basées sur l'outil mis en œuvre et à assurer le suivi et le soutien de sa mise en œuvre) (Lafortune, 2008 ; Savoie-Zajc, 2010) ;
3. déprivatisation des pratiques favorisée par le partage de traces de l'activité, le dialogue réflexif centré sur les apprentissages des élèves et sur la production commune (Horn & Little, 2010) ;
4. réflexion collective autour de la mise en œuvre de l'outil (ou du changement promu) à partir de la confrontation des expériences (positives et négatives), de l'analyse de ses pratiques et de celles des autres (à partir de traces de l'activité des élèves et des enseignants), de l'explicitation de ses démarches d'enseignement, de la compréhension des fondements théoriques et didactiques de l'outil, etc. (Horn & Little, 2010 ; Lafourture, 2008).

Construit en relation avec le modèle d'accompagnement défini par Charlier et Biémar (2012), chaque séance d'accompagnement se structure en trois temps :

1. temps d'échange : prise de contact, rappel du contrat, explicitation des besoins des enseignants, état des lieux de ce qui a été fait, etc. ;



2. temps rétrospectif :

- travail à partir de l'expérience des enseignants : à partir des traces des élèves, travail sur un objet en particulier (l'évaluation, le questionnaire de lecture, les difficultés de lecture-écriture des élèves...), retour sur les difficultés rencontrées par les élèves et par les enseignants, partage de pratiques et d'expériences positives ;
- travail à partir de l'expertise des chercheurs : apports théoriques sur les fondements théoriques et didactiques de l'outil *Lirecrire pour apprendre*, synthèse sur les difficultés de lecture-écriture des élèves, présentation de grilles d'analyse et d'observation des élèves, de l'activité enseignante ;

3. temps prospectif : planification des activités, compréhension des implications didactiques liées aux fondements théoriques de l'outil, clarification des modalités de mise en œuvre de l'outil et des objectifs à atteindre, etc.

Au regard des travaux de Savoie-Zajc (2010) et de Lafortune (2008), la première séance d'accompagnement avait pour objectif de rappeler le contexte de la recherche et le contrat du dispositif. Ce premier temps d'échange a ainsi permis de clarifier les rôles des accompagnatrices (réfléchir avec les enseignants, aider à identifier les obstacles à la mise en œuvre, outiller les enseignants dans leur travail) et de l'observateur (collecter des données sur la mise en œuvre de l'outil et avoir un regard extérieur pour recentrer, au besoin, les discussions et réguler les séances), mais également d'interroger les enseignants sur leurs besoins (en termes de local, de pauses, de fonctionnement...) et leurs attentes (par rapport au contenu des séances). Ce premier temps s'est clôturé par un rappel des éléments non négociables du contrat (confidentialité, respect des horaires, respect des tâches à assumer, partage de traces...). En échos aux travaux de Horn et Little (2010), le deuxième temps – le temps rétrospectif – était orienté sur les difficultés de mise en œuvre rencontrées par les enseignants. Centré sur les expériences positives et négatives ressenties par les enseignants, ce temps de travail – par l'analyse d'activités qui ont bien et moins bien fonctionné – a permis de nommer, d'expliciter, d'analyser les difficultés et les expériences positives relatives à l'utilisation de l'outil (en termes de causes et de conséquences possibles) et de réfléchir collectivement à des pratiques d'action possibles pour mettre en œuvre les autres activités de l'outil. Ce moment de travail s'est achevé par la mise en évidence des difficultés des élèves pointées à la suite de l'épreuve initiale de compétences et par une présentation plus précise des fondements théoriques de l'outil. Enfin, le temps prospectif s'est centré sur la gestion du planning de mise en œuvre de l'outil. À partir de l'outil de planification reçu lors de la formation, les enseignants ont défini, collectivement, les objectifs à atteindre pour la prochaine séance d'accompagnement (en termes d'activités à expérimenter, d'ajustements éventuels et de documents à utiliser en classe).

Tout comme pour la première séance, la deuxième séance a été introduite par une prise de contact (état d'esprit des enseignants) et par un état des lieux de ce qui avait été réalisé par les enseignants depuis la première



séance d'accompagnement. Centré sur le diagnostic des difficultés de lecture-écriture des élèves, le temps rétrospectif a proposé aux enseignants d'analyser les productions écrites de leurs propres élèves. Guidés par un document écrit (cf. Annexe 2), les enseignants ont effectué une première analyse individuelle de quelques productions (qu'ils ont estimées «réussies» ou «ratées»), puis ils ont réfléchi collectivement aux critères pris en compte pour l'évaluation de la qualité des productions écrites. Ils ont également pu confronter leur niveau d'exigence et leurs représentations à propos du travail des élèves. Le moment de synthèse présenté par les accompagnatrices a permis de clarifier les compétences travaillées dans l'outil *Lirécrire pour apprendre* et de proposer une grille d'observation pour le diagnostic et la remédiation des difficultés en lecture de textes informatifs (cf. Annexe 3). La deuxième séance s'est terminée par un travail collectif autour de la planification des activités et des objectifs à atteindre pour la dernière séance d'accompagnement.

La troisième et dernière séance d'accompagnement portait sur la réalisation collective d'un questionnaire de lecture. Après avoir analysé l'évolution des difficultés de mise en œuvre des enseignants, d'une part, et des compétences en lecture-écriture des élèves, d'autre part, les participants ont fait le bilan de leurs pratiques d'évaluation (à partir notamment de quelques questions précises⁵). Les enseignants ont ensuite reçu divers critères pour produire une question. Individuellement, puis collectivement, les enseignants ont pris conscience de la complexité de l'élaboration de questionnaires de lecture (en termes de formulation et de progression des questions, de choix des textes, des particularités lexicales...). Un outil pour analyser les questionnaires de lecture (cf. Annexe 4) et une synthèse relative à cette élaboration (cf. Annexe 5) ont été proposés en guise de structuration. En guise de réinvestissement, les enseignants ont produit collectivement un questionnaire de lecture de textes informatifs. Le temps prospectif a permis aux équipes de planifier la mise en œuvre des dernières activités de l'outil et d'évaluer individuellement le dispositif d'accompagnement.

Quels sont les effets de ce dispositif de formation et d'accompagnement sur l'appropriation de l'outil par les enseignants, les compétences des élèves et les pratiques de formation des chercheurs ?

Du côté des enseignants

L'analyse des données qualitatives retenues pour cette étude montre que, dans le cadre de la recherche «Lirécrire», le dispositif de formation et d'accompagnement agit à plusieurs niveaux sur les enseignants.

D'une manière générale, la majorité des enseignants déclarent dans le questionnaire de fin de formation et d'accompagnement et lors des focus-groupes que les moments de formation et d'accompagnement ont été nécessaires pour mettre en œuvre l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Plus précisément, en

5. Combien d'évaluations formatives, certificatives avez-vous faites ? Les activités de l'outil ont-elles servi pour évaluer les élèves ? Auquel cas, lesquelles ?



termes de savoirs, les enseignants rapportent que les journées de formation leur ont effectivement permis de découvrir les principaux fondements théoriques de l'outil, de comprendre sa structure et son organisation et la façon de manipuler les différents volumes de l'outil («Avec mes collègues, nous sommes prêts à travailler ensemble pour planifier la mise en œuvre du programme (ordre des modules, choix des ateliers...)», Damienne, commentaire ajouté dans le questionnaire de fin de formation). Comment l'illustre ce témoignage, la deuxième journée de formation a notamment agit sur le sentiment d'efficacité personnelle de certains enseignants qui se sentaient démunis face aux premières difficultés ressenties à l'issue de la découverte de l'outil (peu habitués à travailler le texte informatif, méconnaissance des stratégies et des processus de lecture, pas de vision claire sur les activités de l'outil...): «Le côté concret des pratiques m'a paru plus explicite cette fois. La partie théorique de la 1ère journée m'est apparue trop longue. [...]. Je pars plus rassurée ou moins stressée... aujourd'hui», Thaïs, commentaire ajouté dans le questionnaire de fin de formation).

D'après les analyses, le dispositif d'accompagnement peut être considéré comme une aide à l'identification et la compréhension des difficultés en lecture-écriture des élèves, à la planification collective des activités de l'outil à mener, à l'échange à propos de ses pratiques, de ses difficultés de gestion des activités ou de compréhension de certaines démarches didactiques et au maintien de la motivation et de l'engagement de l'équipe pédagogique dans le projet («Je pense que les séances d'accompagnement qui sont données nous ont aidés à avancer un peu plus vite dans l'appropriation, [...] à voir où on voulait nous mener dans cette programmation, [...] à voir clair, à voir où on emmenait nos élèves», Thaïs, entretien).

Outre ces premiers résultats, le dispositif d'accompagnement permet d'observer le développement de certains savoirs didactiques. En effet, la troisième séance d'accompagnement consacrée à la construction d'un questionnaire de lecture d'un texte choisi collégialement permet d'identifier le transfert (ou non) de certains fondements théoriques explicités lors de la formation et/ou de l'accompagnement. Ainsi, l'analyse des cinq documents à visée informative apportés par les équipes éducatives montre que deux de ces documents⁶ sont très éloignés des caractéristiques des textes informatifs retenues dans *Lirecrire pour apprendre* (hétérogénéité des éléments, éclatement de l'information, utilisation d'un lexique de spécialité, mobilisation de connaissances sur le sujet...). Les enseignants concernés ne semblent pas conscients de cet écart avec les principes didactiques de l'outil, signe que le transfert des savoirs ne s'est pas (encore) effectué, et lorsqu'ils justifient leur choix, ce sont des arguments opposés à ce que l'on a expliqué qui ressortent: «J'avais choisi celui-là parce que la structure est linéaire» (Cyrielle, accompagnement, séance 3); «leur niveau de culture générale étant absolument dramatique, il faut quand même, quand on travaille le texte informatif, éviter de refaire tout un dossier complémentaire à l'oral

6. Le premier document analysé est un document sur le thème des castors paru chez «Images Doc» en 1994. Le deuxième, composé de 9 pages, provient d'un manuel scolaire de sciences.



sur le sujet avant de pouvoir travailler sur le texte informatif, autrement ça dilue» (Capucine, accompagnement, séance 3). A contrario, certains enseignants semblent désormais bien au clair avec les spécificités du texte informatif et les modes de lecture qu'ils impliquent: «Je l'ai choisi [en faisant référence au texte retenu] car beaucoup d'infos encadrées, des dessins, des rapports avec des éléments graphiques [...]. Les infos sont éclatées, [...] avec quelques encadrés sur des chiffres, statistiques, des avis de lecteurs...» (Gaspard, accompagnement, séance 3). D'autres constats sortent également de l'analyse des données. Ainsi, au début de l'accompagnement (et même durant la formation), plusieurs savoirs ont dû être clarifiés et explicités aux enseignants: «stratégies de lecture», «processus de lecture», «inférences», «textes composites», etc. À l'issue de l'accompagnement, l'analyse des verbalisations montre une évolution entre la première et troisième séance d'accompagnement dans le vocabulaire utilisé par certains enseignants qui recourent désormais à ces termes de façon plus fluide et précise: «Moi, je pars des stratégies de lecture à mobiliser pour choisir le texte et puis, dans le questionnaire, j'essaie de poser des questions pour avoir de l'implicite, de l'explicite, des justifications» (Flore, accompagnement, séance 3). Cette meilleure maîtrise des concepts s'observe également dans la production des questions: certains enseignants arrivent à produire des questions qui nécessitent d'effectuer des «inférences», de mobiliser des «stratégies» de lecture «survol» ou «repérage» sans que ces termes ne doivent être réexpliqués. Les enseignants qui ne semblent toujours pas maîtriser ces concepts sont également les mêmes qui choisissent des documents éloignés des caractéristiques retenues dans l'outil. Enfin, les difficultés des élèves identifiées par les enseignants tout au long des séances d'accompagnement semblent de plus en plus étayées, précises et justifiées par certains enseignants qui s'appuient davantage sur la modélisation didactique de l'activité de lecture présentée lors de la formation.

De manière un peu surprenante, les analyses issues des focus-groupes montrent également que les enseignants du groupe «Formation» semblent avoir développé davantage de pratiques collaboratives que ceux du groupe «Accompagnement». Organisée de façon formelle dans certaines écoles ou de façon plus informelle dans d'autres, cette collaboration se poursuit tout au long des deux années d'expérimentation («On se voyait toutes les semaines pour *Lirecrire*, entre nous», Fiona, focus-groupe an 2). Paradoxalement, la collaboration développée à la suite de l'accompagnement disparaît complètement la seconde année. Les caractéristique du dispositif de recherche peuvent peut-être expliquer ces différences: les enseignants du groupe «Accompagnement» se seraient reposés sur les trois séances d'accompagnement inscrites à l'horaire et reconnues par la direction de l'établissement scolaire pour travailler ensemble et pour réfléchir collectivement. Ces enseignants, qui déplorent d'ailleurs l'absence d'accompagnement la deuxième année, ne se sont plus réunis à l'issue de la première année de recherche. Ce manque de collaboration et cette absence d'accompagnement la deuxième année ont eu un impact sur la motivation de certains enseignants et sur leur engagement dans le projet («Je me suis sentie



un peu moins investie à partir de Noël cette année-ci. Peut-être aussi parce qu'il y a eu moins de réunions avec vous [...] qui me permettaient vraiment de garder le contact», Laetitia, focus-groupe an 2).

Enfin, les analyses qualitatives menées dans une étude plus spécifique à l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* (Penneman et al., 2018) convergent par ailleurs que le dispositif d'accompagnement en particulier semble favoriser l'appropriation de l'outil. En effet, les résultats montrent que sur les 35 enseignants retenus pour l'étude, 10 appartenant au groupe «Formation» ne se sont pas du tout approprié l'outil (contre quatre dans le groupe «Accompagnement») et quatre enseignants du groupe «Accompagnement» se sont approprié globalement l'outil (contre deux enseignants du groupe «Formation») ; les autres enseignants s'étant approprié partiellement certaines démarches de l'outil.

Du côté des élèves

Du côté des élèves, les analyses de données quantitatives montrent que l'effet du dispositif de formation ou d'accompagnement est nul. En effet, contrairement à notre hypothèse de départ qui suggérait un impact positif de l'accompagnement sur le développement des compétences des élèves, les analyses multiniveaux menées dans le cadre d'une étude portant sur l'effet de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les apprentissages des élèves (Penneman, 2018) montrent que les élèves dont les enseignants ont bénéficié de l'accompagnement ne progressent pas davantage que les élèves dont les enseignants ont bénéficié de la formation uniquement ($\gamma_{02} = -.06$; $p = 0,10$). Le contenu – des objectifs ambitieux et variés – et la structure – trois fois trois heures – du dispositif d'accompagnement pourraient peut-être expliquer cet effet inattendu. Nous y reviendrons plus précisément dans la discussion.

Du côté des chercheurs

La formation et l'accompagnement ont également agi sur les chercheurs. L'un des grands défis identifié très rapidement lors de la construction du dispositif de formation et d'accompagnement a été de clarifier les différents rôles endossés par les différents acteurs impliqués dans le projet. Deux scénarios ont été réfléchis en amont de l'élaboration de la formation et de l'accompagnement: 1) endosser simultanément le rôle de concepteur (de l'outil *Lirécrire pour apprendre*), de formateur, d'accompagnateur et d'observateur ; 2) former des formateurs d'enseignants pour former et accompagner les enseignants impliqués dans la recherche. Dans le second scénario, la question de l'appropriation de l'outil par des formateurs ne l'ayant jamais expérimenté et de la collecte de données par les chercheurs s'est directement posée à l'équipe de recherche. Il a donc été convenu d'adopter le premier scénario et de faire endosser ces différentes fonctions par les mêmes chercheurs. Ce scénario a généré un effet positif lors de la formation puisque ce sont les conceptrices elles-mêmes – alors formatrices – qui ont pu expliquer les principes théoriques de base à la conception de l'outil et montrer comment utiliser concrètement cet outil. En revanche, ce scénario était beaucoup plus



compliqué lors de l'accompagnement. Certains enseignants plus résistants à l'outil étaient plus réservés à l'idée de s'exprimer à propos de l'outil en présence d'une des deux conceptrices de l'outil. Il a donc fallu intégrer cette difficulté pour les enseignants à s'exprimer librement et spontanément dans la construction de l'accompagnement: rappel du cadre de l'accompagnement, définition (et rappel) des rôles endossés par les intervenants (soit accompagnateurs, soit observateur), mise en confiance des enseignants dans les moments d'échanges collectifs, discréption ou mise en retrait de la conceptrice-accompagnatrice lors des échanges trop vifs ou négatifs afin de permettre la discussion spontanée des enseignants, etc. Parallèlement à cet obstacle, la mise en œuvre de l'accompagnement par le duo chercheuse-conceptrice/chercheuse constitue par ailleurs un atout non négligeable: ce duo était aux premières loges pour recevoir le feedback des enseignants à propos de l'outil et/ou du dispositif de recherche. Cet avantage a permis de gagner un temps précieux dans l'élaboration du deuxième prototype de l'outil (De Croix, Penneman, & Wyns, 2018) revu à la lumière des résultats de la recherche et disponible au plus grand nombre.

Discussion et conclusion

L'objectif de cet article est double: identifier les leviers et les obstacles à la circulation des savoirs issus de la recherche au sein d'un dispositif de formation et d'accompagnement et identifier les effets de ce dispositif de formation et d'accompagnement sur l'appropriation de l'outil par les enseignants, sur les compétences en lecture-écriture d'élèves du premier degré du secondaire et sur les pratiques de formation des chercheurs.

Pour atteindre cet objectif, rappelons que cette étude s'appuie sur des données collectées sur un échantillon d'élèves (894) et d'enseignants (35). Malgré la diversité des données collectées et la petite taille de notre échantillon «enseignants» – ce qui constitue sans doute une limite de cette étude – les résultats apportent un éclairage intéressant pour la conception des formations et des accompagnements à la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement.

D'après les données collectées, les objectifs de la formation et de l'accompagnement énoncés en amont de la conception du dispositif et identifiés par les enseignants ont été en partie atteints. Si la formation a bel et bien permis aux enseignants de découvrir l'outil *Lirecrire pour apprendre* (en termes de fondements théoriques, de structure et d'organisation, d'objectifs), l'accompagnement a quant à lui aidé les enseignants à planifier les activités, à le mettre en œuvre et à se l'approprier. Ce premier constat confirme, dans une certaine mesure, l'utilité de ces dispositifs soutenus depuis ces dernières années par plusieurs chercheurs (Dumas et al., 2001 ; Dupriez, 2015 ; Durlak & DuPre, 2008).

Si notre dispositif d'accompagnement tel qu'il est conçu a bien permis à certains enseignants de s'approprier l'outil, il n'a cependant pas permis aux enseignants de développer des pratiques collaboratives ou d'améliorer les compétences des élèves. Ces résultats surprenants divergent avec d'autres



études menées dans ce domaine (Darling-Hammond & Richardson, 2009 ; Dumas et al., 2001 ; Durlak & DuPre, 2008). L'empan temporel prévu pour cet accompagnement – soit trois fois trois heures réparties sur une seule année scolaire – et le nombre élevé d'objectifs à atteindre – aider les enseignants à s'approprier de nouvelles pratiques et améliorer les compétences des élèves – semblent désormais insatisfaisants.

Enfin, en termes de circulation des savoirs, l'analyse des données nous permet de conclure – prudemment – que la formation ne suffit pas à elle seule pour favoriser l'appropriation de certains savoirs transmis. En effet, certains fondements théoriques (modélisation de la lecture, stratégies et processus de lecture) ont été réexpliqués à l'occasion de l'accompagnement des enseignant. Ces notions ont par ailleurs fait l'objet d'une appropriation lors des tâches concrètes données aux enseignants (produire des questions, sélectionner un document informatif et le justifier, identifier les difficultés de lecture-écriture des élèves...). Au regard de ces constats, et avec toute la prudence qui est de mise (puisque certains enseignants, malgré l'accompagnement proposé, montrent peu de maîtrise de certains savoirs), l'accompagnement des enseignants semble constituer un levier favorable à la circulation, au transfert et à la consolidation des savoirs.

Finalement quel enseignement peut-on dégager de ces résultats en matière de formation et d'accompagnement ?

Sur la base de nos analyses et en usant de toute la prudence nécessaire, retenons les points ci-après.

Partir des pratiques concrètes de la classe et de l'enseignant pour réfléchir collectivement autour d'un projet commun semblent efficaces si l'on souhaite proposer de nouvelles démarches didactiques ou pédagogiques. Cela rejoint les principes définis notamment par Horn et Little (2010) à propos du développement des communautés d'apprentissage professionnelles : le partage de normes et de valeurs communes, la déprivatisation des pratiques, la centration des discussions sur les apprentissages des élèves et le développement de la collaboration et du dialogue réflexif.

La planification d'un dispositif de formation et/ou d'accompagnement et la définition de ses objectifs impliquent également de tenir compte que certains leviers peuvent être aussi des obstacles à la mise en œuvre de tels dispositifs : l'endossement de plusieurs rôles simultanément par les chercheurs doit, par exemple, être scrupuleusement réfléchi.

Enfin, si l'objectif de l'accompagnement repose sur le développement des pratiques des enseignants, mais également sur le développement des compétences des élèves, nos résultats indiquent qu'il importe de proposer probablement un accompagnement plus long et/ou plus régulier (au-delà de neuf heures et au-delà d'une seule année). L'allongement ou la répétition sur une plus longue période de cet accompagnement permettra sans doute de travailler d'autres aspects (compréhension plus approfondie de certains principes de l'outil, prise de conscience de l'évolution des élèves à partir d'évaluations communes conçues collectivement, réflexion collégiale



autour du développement de la collaboration au sein des équipes éducatives en l'absence des chercheurs...) et d'atteindre pleinement, peut-être, l'ensemble des objectifs que nous nous étions fixés. Enfin, à défaut de pouvoir rentrer dans les classes et d'observer l'enseignant et les élèves dans le développement de nouvelles compétences, l'accompagnement semble constituer une alternative intéressante pour permettre aux chercheurs de dresser l'inventaire des besoins, pour identifier les pratiques (déclarées) habituelles des enseignants et pour développer de réelles pratiques collaboratives, notamment dans une perspective de conception continuée dans l'usage des outils et dispositifs d'enseignement.



Références

- Baye, A., Lake, C., Inns, A. & Slavin, R. (2016). *Effective Reading Programs for Secondary Students*. Johns Hopkins University: Center for Research and Reform in Education.
- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire: réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40(1), 56-75.
- Bianco, M. et Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire: vers un enseignement efficace de la compréhension? Dans X. Dumay et V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement* (p. 35-54). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Cartier, S., Bélanger, J. et Boulanger, A. (2009). *Apprendre en lisant: soutien à l'accompagnement offert aux CP sur l'analyse de données des élèves*. Montréal, Québec: Université de Montréal.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- Charlier, É. et Biémar, S. (2012). *Accompagner: un agir professionnel*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research Review/Teacher Learning: What Matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- De Croix, S. et Ledur, D. (2015). Construire des savoirs sur l'activité de lecture afin de développer les compétences des élèves en difficulté: l'inaccessible rêve? *Education & Formation*, 302, 43-55.
- De Croix, S., & Penneman, J. (2014). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Université catholique de Louvain et Fondation Louvain.
- De Croix, S., Penneman, J. et Wyns, M. (2017). Concevoir un outil didactique pour enseigner la lecture des textes informatifs au début du secondaire. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. De-zutter et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 217-245). Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.
- De Croix, S., Penneman, J. et Wyns, M. (2018). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Dion, É., Brodeur, M., Campeau, M.-È., Roux, C., Laplante, L. et Fuchs, D. (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture: le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. *Canadian Psychology*, 49(2), 155-161.
- Dumas, J.E., Lynch, A.M., Laughlin, J.E., Smith, E.P. & Prinz, R. J. (2001). Promoting intervention fidelity: Conceptual issues, methods, and preliminary results from the EARLY ALLIANCE prevention trial. *American journal of preventive medicine*, 20(1), 38-47.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve, Bruxelles: De Boeck.
- Durlak, J.A. & DuPre, E.P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3-4), 327-350.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. & Hansen, W.B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health education research*, 18(2), 237-256.
- Falardeau, É. et Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture: des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, 83(1), 91-120.
- Horn, I.S. & Little, J.W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American educational research journal*, 47(1), 181-217.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement: un référentiel*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe dans les établissements scolaires?* Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Levin, B. & Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational management administration & leadership*, 36(2), 289-303.
- Little, J.W. (2006). *Professional development and professional community in the learner-centered school*. Washington, DC: National Education Association.
- Penneman, J. (2018). *Lirécrire pour apprendre: entre appropriation par les enseignants et effets sur les apprentissages des élèves* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.



- Penneman, J., De Croix, S., Dellisse, S., Dufays, J.-L., Dumay, X., Dupriez, V., Galand, B. et Wyns, M. (2018). Outils didactiques et changement pédagogique: analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil «Lirecrire pour apprendre» par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 197, 79-98.
- 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.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Education & formation*, 292, 9-20.
- Schillings, P., Poncelet, D. et Lafontaine, A. (2006). Les conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture: résultats d'une recherche menée en 1^{re} accueil. *Le Point sur la recherche en éducation*, 26, 3-17.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Freiman-Nemser & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (p. 756-783). Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. Paris, France : La Découverte.



Annexe 1

Questions et objectifs spécifiques des instruments pour la collecte des données qualitatives

	Questions	Objectifs
Focus-groupe année 1	Quels sont les leviers qui vous ont permis de surmonter les difficultés rencontrées ?	Identifier les paramètres (individuels, organisationnels, collectifs...) qui facilitent la mise en œuvre de l'outil
Focus-groupe année 2	Comment avez-vous vécu cette deuxième année ?	Recueillir de l'information sur la façon dont les enseignants ont vécu la deuxième année d'expérimentation de l'outil et voir en quoi cette deuxième année est différente ou semblable à l'année précédente
	Quel a été votre parcours d'appropriation de l'outil ?	Analyser les événements qui ont, d'après les enseignants, influencé la mise en œuvre et l'appropriation de l'outil
Questionnaire de fin d'accompagnement	Qu'avez-vous appris durant les séances d'accompagnement ? Qu'en retiendrez-vous ?	Identifier les aspects de l'accompagnement qui semblent utiles aux enseignants
	Avez-vous découvert, lors des séances d'accompagnement, des éléments didactiques ou pédagogiques que vous continuerez à mettre en place l'année prochaine ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Identifier les principes didactiques de l'outil mis en évidence par les enseignants
	Les séances d'accompagnement vous ont-elles permis de surmonter les difficultés que vous avez rencontrées dans le cadre du dispositif «Lirecrire» ? Si oui, comment vous ont-elles aidé(e) ?	Identifier les difficultés de mise en œuvre de l'outil et les leviers permettant de les surmonter
	Le nombre d'heures et de séances d'accompagnement est-il suffisant face à un tel dispositif ? Pourquoi ?	Évaluer l'organisation du dispositif d'accompagnement
	Y a-t-il des signes verbaux ou non verbaux de confiance au sein de l'équipe ?	Observer les variables liées aux relations entre les individus
Observations et verbalisations des séances d'accompagnement	Les échanges sont-ils centrés sur l'apprentissage des élèves ?	Identifier les sujets et le contenu des discussions
	Y a-t-il continuité ou changement dans les pratiques à travers l'évocation des routines de la classe, types d'activités, stratégies d'enseignement, interactions sociales (direction/enseignants/élèves), préparation des séquences ?	Identifier les pratiques habituelles des enseignants
	Les enseignants manifestent-ils des signes de convergence, ou des signes de résistance entre l'implémentation du programme et leur cadre, leurs routines institutionnelles ?	Comprendre le fonctionnement du cadre organisationnel de l'établissement scolaire
	Les enseignants sont-ils dans la réaction affective, le jugement par rapport à leurs propres pratiques ou au programme ou dans une analyse critique et réflexive ?	Analyser les pratiques réflexives des enseignants
	Normes, valeurs, représentations du métier et de l'enseignement au sens large : les artefacts, actions et rituels propres à l'équipe, expression, échanges verbaux et non verbaux manifestant le partage ou non de normes et de valeurs, leader accepté ou non par l'équipe ?	Identifier les normes, les représentations et les valeurs communes à l'équipe
	Quels sont les éléments qui vous permettent/permèttront d'aller jusqu'au bout du projet ? Expliquez.	Identifier les leviers à la mise en œuvre de l'outil et à la participation à la recherche
Entretien semi-directif	Quels sont les moments clés qui vous ont permis d'avancer dans l'appropriation de l'outil ? En quoi vous ont-ils aidé ou en quoi ont-ils modifié votre façon de faire ? Expliquez.	Identifier les leviers à la mise en œuvre de l'outil et à la participation à la recherche



Entretien semi-directif spécifique aux enseignants du groupe expérimental «Accompagnement»	<p>Lors des séances d'accompagnement, on vous a fait travailler en groupe à partir des traces de vos élèves ou d'outils que vous avez construits. Comment avez-vous ressenti ces activités d'échange et d'analyse de pratiques ?</p>	<p>Identifier les difficultés liées aux échanges de pratiques de classe (évocation des difficultés de mise en œuvre de l'outil, de difficultés en classe, de discussion avec les collègues...)</p>
	<p>Les séances d'accompagnement ont-elles modifié votre conception du travail d'équipe, du travail collaboratif ? Expliquez en quoi elles l'ont modifiées et comment.</p>	<p>Identifier la nature de la collaboration entre les enseignants (habitudes de collaboration, collaboration centrée sur les aspects organisationnels ou pédagogiques...)</p>
	<p>Avec le recul, que gardez-vous de l'accompagnement ?</p>	<p>Identifier la fréquence (encore présente actuellement ou absente, régulière, rare...) et la nature (réunion hebdomadaire, échange «coup de vent»...) de la collaboration</p>



Annexe 2

Accompagnement : temps rétrospectif. Guide pour l'analyse des productions d'élèves

Accompagnement – Séance 2

Lirecna

FEUILLE DE ROUTE

Nom et prénom de l'enseignant : _____

Productions d'élèves choisies en lien avec la Fiche-Activité _____ du Module _____

Objectifs visés par l'activité : _____

À partir des productions d'élèves choisies pour cette séance d'accompagnement, répondez individuellement, aux questions suivantes.

1. *Comment l'activité s'est-elle déroulée en classe ?* En quelques mots, décrivez ce que vous avez fait, dans quel ordre, quels modes de travail vous avez privilégiés...

2. *À vos yeux, l'activité 1 s'est-elle globalement bien passée ? Pourquoi ?*



3. *Comment les élèves ont-ils vécu l'activité ? Quelles réactions ont émergé et à quel moment ? Certains comportements ont-ils été dominants à certains moments ? Lesquels ? En quoi sont-ils indicateurs de difficultés ? Comment avez-vous réagi à ces comportements ?* Complétez les deux colonnes ci-dessous en indiquant et en expliquant à gauche les comportements et/ou difficultés observé(e)s et à droite votre réaction face à chacune de ces attitudes.

Comportements/Difficultés observé(e)s chez les élèves	Ma réaction face à ces comportements/difficultés

4. Quand je regarde les productions des élèves, je pense...

5. Entourez, dans les notes que vous venez de prendre, les 5 mots les plus représentatifs de l'activité.



Annexe 3

Accompagnement : temps de structuration. Grille d'observation pour le diagnostic et la remédiation des difficultés en lecture de textes informatifs

		Accompagnement – Séance 2																																							
		Grille d'observation pour le diagnostic et la remédiation d'acquisition en lecture et en écriture de textes à visée informative-explicative																																							
Initials de l'élève																																									
Nombre d'élèves		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																				
Critère observable <i>L'élève est-il capable d'/de :</i>																																									
Projet de lecture/écriture	Comment l'élève se met-il en projet ?	<input type="checkbox"/> prendre le temps de lire et comprendre la consigne avant de se lancer dans l'activité ? <input type="checkbox"/> prendre tout le matériel nécessaire à la réalisation de la tâche (textes, consignes, outils) ? <input type="checkbox"/> identifier la nature de la tâche (formative, certificative, ex. de dépassement, d'entraînement...) ?																				<input type="checkbox"/> Faire la liste du matériel nécessaire à la réalisation de la tâche. <input type="checkbox"/> (Faire) expliciter les objectifs de la tâche. <input type="checkbox"/> (Faire) lire/relire/expliquer/préciser la consigne de travail. <input type="checkbox"/> (Faire) expliciter les modalités pratiques de réalisation de la tâche (mode de travail, temps disponible, caractère de la tâche...)																			
		<input type="checkbox"/> sélectionner les textes/outils correspondant à ses buts ? <input type="checkbox"/> identifier, dans la consigne, les indices relatifs à la procédure de résolution à mettre en œuvre : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> cocher, entourer, souligner, encadrer, barrer <input type="checkbox"/> citer, relever, recopier des éléments du texte <input type="checkbox"/> reformuler avec ses mots 																				<input type="checkbox"/> Organiser des activités d'appariement des écrits à un contexte/projet donné (Mod. 1). <input type="checkbox"/> (Faire) verbaliser les démarches qui aident à lire et comprendre les consignes (ex. : souligner les verbes opérateurs...). <input type="checkbox"/> (Faire) verbaliser ce qu'il faut faire pour répondre à la question (procédures de résolution) <input type="checkbox"/> Organiser des activités sur les procédures de résolution (Atelier 1 du Module 5). <input type="checkbox"/> Organiser des activités sur la sélection d'informations dans un texte (Module 3).																			
Procédures de résolution	Comment l'élève comprend-il la consigne ?																																								
		<input type="checkbox"/> effectuer la lecture du/des document(s) dans le temps imparti ? <input type="checkbox"/> adapter la stratégie de lecture au projet de lecture/écriture ? <input type="checkbox"/> expliciter les stratégies de lecture utilisées et la raison de leur utilisation ?																				<input type="checkbox"/> Rappeler oralement le temps imparti/le temps qu'il reste... <input type="checkbox"/> (Faire) verbaliser les stratégies de lecture à mettre en place. <input type="checkbox"/> Montrer un exemple (« voici comment je fais => « modélage »). <input type="checkbox"/> Demander à un pair d'expliquer sa démarche.																			
Stratégies de lecture	Avec quelle efficacité l'élève aborde-t-il le texte ?																																								
		<input type="checkbox"/> décoder les signes graphiques ? <input type="checkbox"/> identifier la nature du/des document(s) et ses éléments constitutifs ? <input type="checkbox"/> identifier la situation de communication du/des document(s) ? <input type="checkbox"/> sélectionner les informations explicites attendues par la tâche ? <input type="checkbox"/> inférer à partir d'informations implicites ?																				<input type="checkbox"/> Organiser des activités visant à distinguer le type, le genre d'un texte, à repérer les éléments de la situation de communication et du paratexte (Module 1). <input type="checkbox"/> (Faire) lire le document et reformuler oralement son contenu. <input type="checkbox"/> (Faire) rappeler les objectifs de la tâche et formuler des hypothèses sur les éléments du texte susceptibles d'y répondre. <input type="checkbox"/> Entrainer à distinguer l'explicite de l'implicite (Modules 2, 3 et 4).																			
Initials de l'élève																																									
Nombre d'élèves		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																				
Quelle procédures l'élève est-il capable de mettre en œuvre pour comprendre le texte ?																																									
Processus de lecture	L'écrit (texte bref, justification, réponse...) produit par l'élève...																																								
		<input type="checkbox"/> tient-il compte des éléments de la situation de communication ? <input type="checkbox"/> correspond-il à la consigne de départ (réaliser une carte mentale, un texte informatif, produire une justification...) ? <input type="checkbox"/> répond-il de façon explicite, claire à la question/consigne de départ ? <input type="checkbox"/> respecte-t-il les critères du genre à produire ? <input type="checkbox"/> utilise-t-il le ton et le vocabulaire adéquats ? <input type="checkbox"/> est-il organisé (structure, liens entre les informations) ? <input type="checkbox"/> est-il lisible et soigné ? <input type="checkbox"/> respecte-t-il les règles (ortho., syntaxe, ponctuation) ?																				<input type="checkbox"/> Rappeler les objectifs de la tâche. <input type="checkbox"/> Relire la consigne et la faire reformuler par un élève. <input type="checkbox"/> Montrer un exemple de production attendue. <input type="checkbox"/> (Faire) rappeler les critères du genre à produire. <input type="checkbox"/> Établir la liste des mots de vocabulaire relatifs au thème du document. <input type="checkbox"/> Organiser des activités visant à traiter les termes difficiles (Atelier 4 du Module 3). <input type="checkbox"/> Amener les élèves à faire un plan avant d'écrire et prévoir un moment spécifique pour cela. <input type="checkbox"/> Organiser des apprentissages ciblés sur l'orthographe, la syntaxe ou la ponctuation.																			
Opérations d'écriture	Comment l'élève formule-t-il sa réponse ?																																								
		<input type="checkbox"/> L'élève semble-t-il : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> motivé par la tâche ? <input type="checkbox"/> concentré sur la tâche ? <input type="checkbox"/> détaché du regard de l'autre (enseignant, pairs) ? <input type="checkbox"/> confiant en ses capacités ? <input type="checkbox"/> en confiance avec le groupe ? 																				<input type="checkbox"/> Rebondir sur les réponses par le questionnement plutôt que par le contrôle. <input type="checkbox"/> Rappeler que la tâche n'est pas évaluée. <input type="checkbox"/> Souligner lorsqu'il n'y a pas une bonne réponse attendue. <input type="checkbox"/> Changer les modalités de gestion de groupe <input type="checkbox"/> Choisir un texte plus adapté aux centres d'intérêt et/ou aux difficultés des élèves. <input type="checkbox"/> Réaliser la tâche en tant qu'enseignant.																			
Comment l'élève se sent-il au moment de réaliser la tâche ?																																									
L'élève semble-t-il :																																									
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> leur méthodologie <input type="checkbox"/> leur environnement social <input type="checkbox"/> ... 																																									

D'autres difficultés liées aux caractéristiques personnelles de chaque élève peuvent influencer la qualité des tâches réalisées :

- leur méthodologie
- leur environnement social
- ...

**Annexe 4****Accompagnement : temps rétrospectif. Grille d'analyse de ses questionnaires de lecture****Accompagnement – Séance 3****Grille de vérification du questionnaire de lecture**

Titre du questionnaire de lecture : _____

Titre du/des texte(s)/document(s) source(s) : _____

Objectif du questionnaire : _____

Je vérifie si ce questionnaire de lecture aborde :

1) différents types de questions

		Questions n° ...
Questions dont la réponse est explicitement écrite dans le texte	Questions qui utilisent les mots du texte	
	Questions qui n'utilisent pas (exactement) les mots du texte	
Questions dont la réponse n'est pas explicitement écrite dans le texte	Questions qui impliquent de raisonner à partir d'un indice du texte	
	Questions qui impliquent de raisonner à partir de plusieurs indices du texte	
	Questions qui impliquent d'utiliser principalement les connaissances antérieures du lecteur	

2) différentes procédures de résolution

	Questions n° ...
Questions fermées (QCM, vrai ou faux) : cocher, entourer, encadrer, souligner, barrer.	
Questions ouvertes à réponses brèves : citer, relever, recopier des éléments du texte	
Questions ouvertes à réponses construites : reformuler des éléments du texte/document	
Justification de réponses : justifier sa réponse à la question posée	

3) différentes stratégies de lecture

	Questions n° ...
Stratégie de lecture survol	
Stratégie de lecture repérage, sélective, écrémage	
Stratégie de lecture linéaire	
Stratégie de lecture intégrale	
Stratégie de « multilecture » (plusieurs stratégies pour une même question)	

4) différents processus de lecture

	Questions n° ...
Dégager des informations explicites	
Dégager des informations implicites	
Inférer (rendre explicite l'implicite)	
Anticiper, faire des hypothèses sur le texte/document (thème, sujet, genre, type...)	
Comprendre globalement le texte/document	
Faire des liens entre les informations (textuelles ou iconiques) du texte/document	
Autoréguler, identifier et verbaliser ses difficultés, ses démarches ou celles du texte	



Accompagnement – Séance 3

Grille d'analyse du questionnaire de lecture

Titre du questionnaire de lecture : _____

Titre du/des texte(s)/document(s) source(s) : _____

Objectif du questionnaire : _____

Je coche, pour chaque question, les types de questions, les procédures de résolution, les stratégies et les processus de lecture mobilisés pour répondre à ce questionnaire. Je complète la grille si nécessaire.

	Questions									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Type de questions										
Questions dont la réponse est explicitement écrite dans le texte										
Questions dont la réponse n'est pas directement écrite dans le texte										
Procédures de résolution										
Cocher, entourer, encadrer, souligner, barrer.										
Citer, relever, recopier des éléments du texte										
Reformuler des éléments du texte/document										
Justifier sa réponse à la question posée										
Stratégies de lecture mobilisées pour répondre										
Stratégie de lecture survol										
Stratégie de lecture repérage, sélective, écrémage										
Stratégie de lecture linéaire										
Stratégie de lecture intégrale										
Stratégie de « multilecture »										
Processus de lecture mobilisés pour répondre										
Dégager des informations explicites										
Dégager des informations implicites										
Inférer (rendre explicite l'implicite)										
Anticiper, faire des hypothèses sur le texte/document (thème, sujet, genre, type...)										
Comprendre globalement le texte/document										
Faire des liens entre les informations (textuelles ou iconiques) du texte/document										
Autoréguler, identifier et verbaliser ses difficultés, ses démarches ou celles du texte										



Annexe 5

Accompagnement : temps de structuration. Synthèse sur l'élaboration d'un questionnaire de lecture



Accompagnement – Séance 3

Synthèse – Le questionnaire de lecture

Élaborer un questionnaire de lecture est une activité complexe qui implique de la part de l'enseignant de se poser une série de questions portant sur :

- ses **objectifs** : à quoi le questionnaire de lecture va-t-il servir ? À quel moment dans l'apprentissage le faire passer ?
- le choix du/des texte(s) : sur quel(s) texte(s)/document(s) porte le questionnaire de lecture ?
- les **compétences** évaluées et les **procédures de résolution** : comment mieux analyser les réponses des élèves pour dépasser le stade minimal d'une simple vérification de lecture ? Quelles démarches les élèves doivent-ils mettre en œuvre, quelles difficultés risquent-ils de rencontrer pour répondre ? Est-ce adapté à mon objectif ?
- le **type de questions** : quelles questions poser ? Comment formuler les questions pour être certain(e) qu'elles évaluent bien les compétences visées ?
- les **critères de correction** : comment anticiper sur les réponses des élèves et déterminer les critères de correction ? Quelle pondération pour quelle question ?
- ...

Pour l'élève, répondre à un questionnaire de lecture est également une tâche complexe, car la résolution même du questionnaire peut générer une série de difficultés qui ne se réduisent pas à la compréhension du texte :

- difficulté à formuler sa réponse ;
- difficulté à comprendre la question ;
- difficulté à sélectionner le(s) passage(s) du texte qui apporte(nt) la réponse ;
- difficulté à adopter les stratégies de lecture efficaces et/ou adéquates ;
- difficulté à gérer le temps de lecture/compréhension du texte source et de lecture/compréhension du questionnaire ;
- difficulté à comprendre ce que cherche l'enseignant-évaluateur ;
- ...

Le questionnaire de lecture peut donc avoir des effets négatifs sur la motivation de l'élève. Or, il passe beaucoup de temps à y répondre, mais également à participer à la correction (collective) de ces questionnaires. Une solution possible pour réduire ces difficultés réside dans un enseignement explicite des processus et procédures de résolution de questionnaires. Enseigner aux élèves les démarches¹ pour aborder un questionnaire semble être une piste efficace auprès des élèves en difficulté.



Avant l'élaboration du questionnaire de lecture

En fonction du moment de « l'entrée dans le texte », le questionnaire de lecture peut remplir plusieurs **objectifs** :

Avant la lecture du texte	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Emettre des hypothèses sur le contenu du texte à lire</i> : le questionnaire, de par sa forme et son contenu, est une source d'informations intéressante pour aider l'élève à anticiper le texte à lire (thèmes, sujets du texte, type et genre du texte, focus sur les informations essentielles). - <i>Donner une intention de lecture</i> : le questionnaire permet au lecteur de se mettre en projet de lecture et de percevoir sur quoi porter l'attention.
Pendant la lecture du texte	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Guider la lecture</i> : le questionnaire, de par le choix des questions, aide le lecteur à comprendre le texte, à orienter le regard du lecteur sur les éléments du texte les plus importants, et, par conséquent, à sélectionner les informations pertinentes pour comprendre le sens global du texte. - <i>Guider la réalisation de la tâche</i> : le questionnaire aide l'élève à sélectionner les stratégies de lecture adéquates pour répondre aux questions posées. Chaque question nécessite de la part du lecteur une stratégie de lecture particulière. Le questionnaire peut donc orienter la lecture et permettre au lecteur d'entrer dans le texte (chercher les informations ciblées par la question, cibler son attention sur une partie du texte...)
Après la lecture du texte	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Évaluer la compréhension à la lecture</i> : le questionnaire permet de vérifier que l'élève a bien compris le texte lu, à condition que les questions posées portent bien sur la compréhension du texte, et non sur la capacité de l'élève à pouvoir formuler une réponse. - <i>Faire le diagnostic des difficultés des élèves</i> : au départ de l'analyse des réponses des élèves, le questionnaire donne également des informations intéressantes sur les difficultés des élèves. Il permet ainsi d'affiner le diagnostic des élèves et d'envisager des pistes de régulation, de remédiation ou de différenciation².

Le contenu des questions, leur formulation et les critères d'évaluation vont dépendre des objectifs visés par le questionnaire.

Le **choix du texte/document** est également un point à ne pas négliger. Trois dimensions peuvent influencer la lecture et la compréhension de l'élève :

- *Critère de longueur* : le texte/document à lire est le reflet d'un juste équilibre, d'une part, entre le temps de lecture du texte et l'effort pour le comprendre, et d'autre part, entre le temps et l'effort nécessaires pour remplir le questionnaire de lecture.
- *Critère d'attractivité* : un texte/document qui intéresse (en termes de thèmes, sujets, domaines...) ou qui attire (en termes de forme du texte, couleurs, illustrations...) les élèves permet un investissement psychoaffectif plus important, et donc, peut influencer la motivation des élèves face à ce type d'activité (lire le texte + répondre à un questionnaire).
- *Critère de complexité* : le thème abordé (les élèves sont-ils familiarisés avec ce sujet ?), le format du texte (le texte est-il lisible, écrit assez grand ?), le lexique (le vocabulaire utilisé dans le texte est-il complexe, spécifique au thème ?), la syntaxe, la densité de l'information,

² Cf. Dispositif *Lirécrire pour apprendre*, « Grille d'observation pour le diagnostic et la remédiation d'acquisition en lecture et en écriture de textes à visée informative-explicative», accompagnement, séance 2.

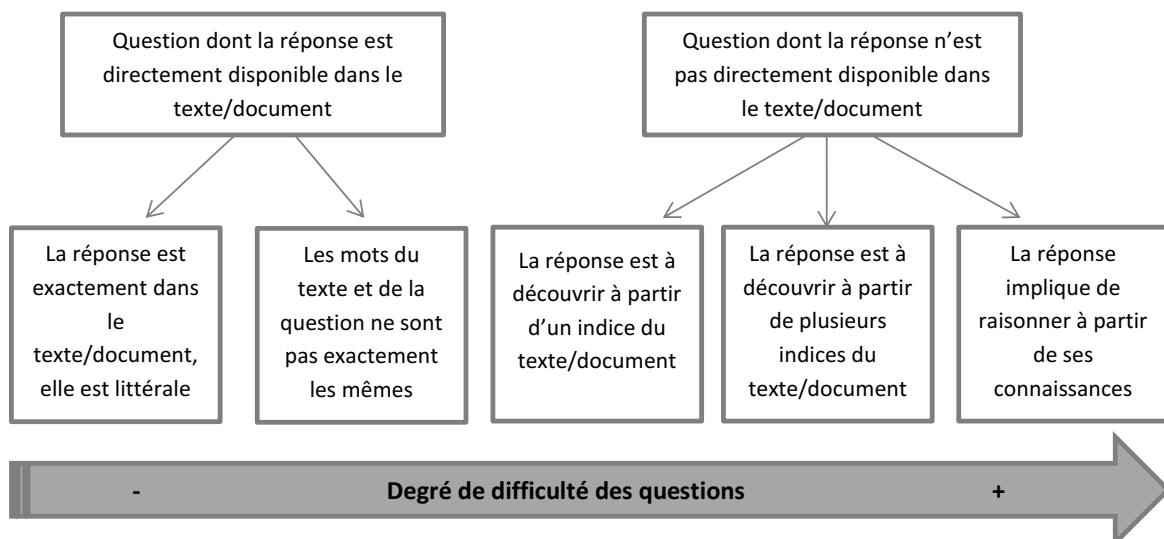


la structure du texte, etc. sont autant de critères à considérer dans le choix du texte. Un texte d'un certain degré de complexité (plusieurs genres dans un seul document, information éclatée, énonciation plurielle...) permet de réaliser un travail en profondeur avec les élèves (travail sur les stratégies de lecture, les inférences, la liaison des informations...). Par contre, soumettre un élève à un texte plus complexe que celui utilisé dans le cadre des apprentissages risque d'entraîner des problèmes motivationnels (manque d'implication dans la tâche ou abandon) et cognitifs. L'écart entre la formation et l'évaluation sera dès lors trop important et les résultats liés au questionnaire de lecture ne seront pas le reflet du travail effectué en classe.

Pendant l'élaboration du questionnaire de lecture

Qui dit élaboration de questionnaires, dit, forcément, élaboration de questions. Un « bon » questionnaire est celui qui propose à l'élève des **questions variées et équilibrées**, en accord avec les **objectifs visés**. Le concepteur du questionnaire est donc constamment à la recherche de l'équilibre entre la **quantité** des questions posées (il est nécessaire d'avoir un nombre minimal de questions pour poser le diagnostic voulu) et leur **qualité** (une question peut évaluer différentes choses en même temps ; un questionnaire trop *complexe* peut entraîner une surcharge cognitive de l'élève, qui elle-même peut entraîner une démotivation à répondre, et donc, un biais dans le diagnostic).

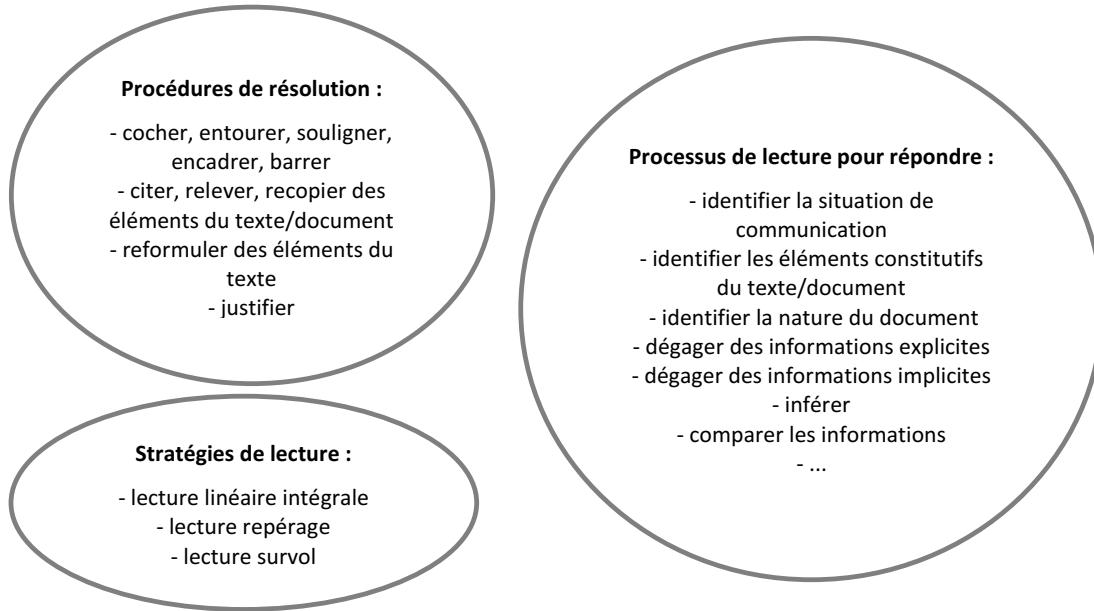
La complexité des questions va dépendre, notamment, de la **typologie des questions**³ :



³ D'après Cèbe, S., Goigoux, R. et Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. In « *Lire écrire, un plaisir retrouvé* », dossier du groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais. Paris : DESCO. En ligner http://dialogue.education.fr/D0049/lire_ecrire_enseigner_comprehension.pdf



Dans un questionnaire, diverses dimensions sont évaluées en même temps :



Après l'élaboration du questionnaire de lecture (et de ses critères de correction)

La relecture du questionnaire par l'enseignant porte sur deux axes :

- Les réponses attendues

- Quelle est la réponse attendue pour chaque question ?
- Les réponses attendues tiennent-elles compte d'une large majorité des propositions possibles données par les élèves ?
- Les réponses attendues sont-elles suffisamment développées et décrites pour permettre une correction équitable et uniforme pour tous les élèves ?
- Les réponses attendues évaluent-elles exactement ce qui est demandé dans la consigne ?
- Les « mauvaises » réponses ont-elles été imaginées ?
- ...

- La formulation des questions

- La consigne est-elle claire et précise ?
- La formulation de la consigne n'est-elle pas trop longue, ne demande-t-elle pas trop d'effort de compréhension de l'élève ?
- La consigne est-elle formulée dans des mots simples, non ambigus et compréhensibles par tous les élèves ciblés ?
- Les questions formulées sont-elles variées et pertinentes : les réponses fournies vont-elles donner des informations utiles à la construction du sens du texte ?
- Les procédures de résolution sont-elles variées (pas uniquement des questions à choix multiples ou des questions où il faut recopier des mots du texte) ?
- La formulation de la consigne a-t-elle été retravaillée/adaptée au regard des « mauvaises » réponses anticipées ?
- ...



Une fois le questionnaire élaboré, seule son expérimentation auprès des élèves permettra d'en déterminer les limites et les atouts, mais également de vérifier s'il diagnostique bien ce qui est visé au départ.

Les deux grilles d'analyse ci-dessous permettent de vérifier le contenu du questionnaire de lecture élaboré. La première grille⁴ invite les enseignants à vérifier que le questionnaire comporte bien des questions variées et en adéquation avec les stratégies de lecture, les procédures et les processus de résolution. La deuxième grille quant à elle, donne une vision globale de l'ensemble des dimensions évaluées pour une même question. Ces grilles sont des outils. Libre donc à l'enseignant de les modifier en fonction du questionnaire de lecture, du texte et des objectifs poursuivis.

⁴ D'après *Questionnaire de lecture au 1^{er} degré (différencié et commun)*, Secteur français 1^{er} degré, FESeC, 2007.