

# À la croisée de l'ingénierie didactique et de l'ingénierie de formation :

*analyse de l'activité d'enseignants belges du cycle 2 (5-8 ans) lors de l'utilisation  
des outils du programme P.A.R.L.E.R.*

## **Directrice de thèse :**

Patricia SCHILLINGS, Université de Liège

## **Membres du jury :**

Stéphane COLOGNESI, Université catholique de Louvain (Secrétaire)

Daniel FAULX, Université de Liège (Président)

Roland GOIGOUX, Université Clermont-Auvergne

Grégory MUNOZ, Université de Nantes

**Thèse présentée en 2022 par Charlotte DEJAEGHER**

En vue de l'obtention d'un Doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Éducation



# Résumé

L'apprentissage de la lecture se révèle parfois difficile pour certains élèves, et ce, particulièrement en Fédération Wallonie-Bruxelles où les enquêtes internationales révèlent des résultats en deçà de la moyenne de l'OCDE tant au niveau fondamental (Schillings et al., 2016) qu'au niveau secondaire (Lafontaine et al., 2017). Parallèlement, un nombre considérable de recherches se sont intéressées à la manière d'enseigner le plus efficacement possible la lecture aux élèves ; on retrouve, à des degrés divers, un relatif consensus autour des composantes de son enseignement (avec, entre autres, l'enseignement d'au moins cinq piliers cognitifs), de certains principes fondamentaux ou gestes pédagogiques. De ces différentes recherches sont nés plusieurs programmes d'intervention visant à concrétiser ces « recommandations » de la recherche, dont notamment le programme P.A.R.L.E.R. Basé sur une série de résultats de ces recherches plus ou moins solides et destiné aux enseignants du cycle 2 (5-8 ans), ce programme propose des ateliers autour des habiletés piliers de la lecture. La recherche initiale menée par Zorman (2015) ainsi que ses « variants » partiels ont abouti à des résultats peu convergents (DEPP, 2014 ; Ecalle et al., 2015, 2019 ; Gentaz et al., 2013 ; Dejaegher et al., accepté ; Leyh et al., 2022). Ces résultats montrent qu'il ne suffit pas de diffuser des outils basés sur des recommandations de la recherche pour parvenir à franchir avec succès le passage à l'échelle.

Le projet de thèse s'est construit autour d'un double objectif afin de mieux soutenir les enseignants qui souhaitent mettre en œuvre ce programme : améliorer les outils du programme P.A.R.L.E.R. (objectif 1) et concevoir un dispositif de formation (objectif 2). Parallèlement, il vise à répondre à trois questions :

- comment soutenir l'appropriation d'un outil didactique innovant tel que P.A.R.L.E.R., et surtout, quelles sont les conditions de réussite de ce passage à l'échelle ?
- comment adapter la démarche de conception continuée dans l'usage pour qu'elle devienne une démarche de reconception ?
- comment opérationnaliser davantage la démarche de conception d'un dispositif de formation telle que théorisée et préconisée par la didactique professionnelle ?

Afin d'atteindre nos deux objectifs et de répondre à nos questions de recherche, trois études empiriques ont été menées.

La première étude empirique permet de rendre compte de l'analyse du travail prescrit par les concepteurs du programme P.A.R.L.E.R. et du travail réel mis en œuvre par des enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme ».

La seconde étude met en évidence la manière dont les enseignants qui débudent le programme P.A.R.L.E.R. rencontrent des difficultés qui peuvent ou non être source d'un développement professionnel. Elle met également en évidence les habitudes du métier et donne à voir la manière dont les résultats de la première étape qualitative pourraient être retrouvés auprès d'un plus large public.

La troisième étude empirique relate le processus itératif de conception mis en œuvre pour atteindre les deux objectifs de la thèse : d'une part, la reconception des outils du programme et, d'autre part, la conception d'un dispositif de formation.

Nous concluons ce travail de recherche, à la croisée de l'ingénierie didactique et de l'ingénierie de formation, en mettant en évidence la manière dont les résultats peuvent faire écho afin de soutenir la mise en œuvre d'outils didactiques innovants tels que P.A.R.L.E.R.

**Mots-clés** : ingénierie didactique - ingénierie de formation - enseignement de la lecture – didactique professionnelle – passage à l'échelle

# Abstract

Learning to read can sometimes be difficult for some pupils, particularly in the Wallonia-Brussels Federation where international surveys reveal results below the OECD average both at the basic school level (Schillings et al., 2016) and at the secondary school level (Lafontaine et al., 2017). At the same time, a considerable amount of research has focused on how to teach pupils to read as effectively as possible; there is, to varying degrees, a relative consensus on the components of its teaching (with, among other things, the teaching of at least five cognitive pillars), certain fundamental principles or pedagogical gestures. Several intervention programs have emerged from this research, aimed at implementing these research “recommendations”, in particular the French “P.A.R.L.E.R program”. Based on a series of more or less solid research results, this program, aimed at cycle 2 teachers (5-8 years old), offers workshops on the pillar skills of reading. The initial research conducted by Zorman (2015) as well as its partial "variants" led to inconsistent results (DEPP, 2014; Ecalle et al., 2015, 2019; Gentaz et al., 2013; Dejaegher et al., accepted ; Leyh et al., in press). These results show that it is not enough to disseminate tools based on research recommendations to achieve successful scaling up.

The thesis project was built around a double objective to better support teachers who wish to implement this program: to improve the tools of the P.A.R.L.E.R. program (objective 1) and to design a training system (objective 2). At the same time, it aims to answer three questions:

- how to support the appropriation of an innovative didactic tool such as P.A.R.L.E.R., and especially, what are the conditions for success in scaling it up?
- how to adapt the *conception continuée dans l'usage* design approach so that it becomes a *reconception continuée dans l'usage* approach?
- how can the process of designing a training system as theorized and recommended by professional didactics be made more operational?

In order to achieve our two objectives and answer our research questions, three empirical studies were conducted.

The first empirical study provides an account of the analysis of the work prescribed by the designers of the P.A.R.L.E.R. program and of the actual work carried out by teachers “experienced in their use of the program tools”.

The second study highlights how teachers starting the P.A.R.L.E.R. program encounter difficulties that may or may not be a source of professional development. It also highlights the habits of the profession and shows how the results of the first qualitative stage could be replicated with a wider audience.

The third empirical study reports the iterative design process implemented to achieve the two objectives of the thesis: on the one hand, the redesign of the program tools and, on the other hand, the design of a training system.

We conclude this research work, at the crossroads of didactic engineering and training engineering, by highlighting how the results can be used to support the implementation of innovative didactic tools such as P.A.R.L.E.R.

# Remerciements

*« Aucun de nous ne sait ce que nous savons tous, ensemble ».*

*Euripide*

C'est avec une grande sincérité que j'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui ont, de près ou de loin, contribué à la réalisation de cette thèse grâce aux nombreuses interactions.

Je suis tout d'abord très reconnaissante envers Patricia Schillings, ma directrice de thèse, de m'avoir témoigné sa confiance en de nombreuses occasions et de m'avoir ainsi permis de développer mes compétences de jeune chercheuse. Merci à ce « centurion » exemplaire d'avoir rendu aussi plaisantes ces dernières années au sein de l'ADPE, par son soutien indéfectible et toujours bienveillant, son écoute, et par la richesse de ses interventions qui m'ont été d'une grande aide.

Je remercie aussi vivement les membres du comité de thèse. Stéphane Colognesi, témoin privilégié de mes balbutiements en recherche, a toujours été un guide bienveillant depuis lors. Merci également à Daniel Faulx pour la pertinence de ses remarques et conseils. Enfin, merci à Roland Goigoux pour toute l'aide apportée. Sa rigueur scientifique et ses intuitions m'ont été très précieuses tant pour structurer et que pour améliorer la qualité des différentes parties de ce travail.

Merci également à Grégory Munoz, membre du jury, pour l'intérêt porté à ce travail et l'attention qu'il y accordera.

Il est temps à présent de remercier l'ensemble de mes collègues de services et de couloir. Un merci particulier à mes compagnons privilégiés de route : la « perchée » Marine pour sa présence lumineuse, son écoute et ses qualités de « Willuburg disque dur », un double merci aux « valeureux vigneron », Yves et Jonathan, pour les heures de discussion et de schématisation passionnées et passionnantes en didactique professionnelle, merci à Olivier pour sa jovialité légendaire ainsi que ses inépuisables Kinder, sans oublier Dylan, merci d'avoir veillé à ma jauge d'essence (toujours aussi désespérément basse) et d'avoir rendu si agréables et stimulants nos trajets en Hesbaye.

Parce que sans eux rien n'aurait été possible, j'ai plaisir à exprimer ma gratitude à l'ensemble des professionnels des groupes de travail : j'ai pu mesurer la chance d'avoir cheminé à leurs côtés au fur et à mesure des années. Je leur suis profondément reconnaissante ! En particulier, je remercie vivement tous les enseignants pour leur temps et leur accueil chaleureux et chocolaté. Merci d'avoir accepté « d'ouvrir la porte de leur classe » et de m'avoir témoigné une telle confiance.

Je tiens également à remercier Catherine Houssa pour son impitoyable relecture au pied levé, traquant avec la même abnégation chaque coquille, tournure de phrase douteuse et... espace superflu !

Mille mercis à ma famille et mes amis pour leur présence. Les mots ne pourraient rendre compte de la chance que j'ai de pouvoir compter sur eux depuis toutes ces années.

Enfin, merci Colin : pour tout, et en particulier pour avoir toujours su me rappeler l'essentiel.



# TABLE DES MATIÈRES

<b>Introduction générale</b> .....	<b>1</b>
<b>I. Problématique</b> .....	<b>5</b>
<i>Introduction</i> .....	<b>7</b>
<b><i>Chapitre 1 - Enseigner la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles</i></b> .....	<b>9</b>
1 Améliorer l'enseignement de la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles : une nécessité .....	9
1.1 Développer ses compétences littéraires, un enjeu pour s'insérer dans la société.....	9
1.2 Résultats en Fédération Wallonie-Bruxelles .....	10
2 Pratiques d'enseignement de la lecture : entre recommandations scientifiques et réalité du terrain	10
2.1 Les pratiques efficaces d'enseignement de la lecture .....	11
2.2 Les pratiques effectives d'enseignement de la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles .....	23
2.3 Synthèse : Liens fragiles entre recommandations scientifiques et pratiques des enseignants ..	27
<b><i>Chapitre 2 - Proposer un artefact médiateur pour mettre en œuvre les recommandations de la recherche relatives à l'enseignement de la lecture : le programme P.A.R.L.E.R....</i></b>	<b>29</b>
1 Put reading first : premiers programmes d'enseignement de la lecture .....	29
1.1 Le programme Reading First .....	29
1.2 Le programme Reading Recovery.....	32
1.3 Des inspirations aux effets incertains.....	33
2 Naissance du programme P.A.R.L.E.R.....	33
2.1 Quelles composantes et quelle méthodologie ? .....	33
2.2 Quels principes didactiques et organisateurs pour les ateliers P.A.R.L.E.R. ?.....	33
2.3 Synthèse .....	35
3 Le Programme P.A.R.L.E.R : entre répliques (partielles) et controverses .....	36
3.1 L'étude de Zorman et al. ....	36
3.2 La recherche de la DEPP, l'EMC et l'IREDU .....	37
3.3 La recherche de Gentaz.....	38
3.4 Les recherches d'Ecalte (Ecalte et al., 2015 ; Ecalte et al., 2019 ; Ecalte et al., 2021) .....	38
3.5 La recherche belge francophone .....	38
3.6 Comparaison des recherches .....	40
3.7 Synthèse : des résultats... problématiques ! .....	43
<b><i>Chapitre 3 - Accompagner l'innovation : entre reconception continuée dans l'usage et conception d'un dispositif de formation</i></b> .....	<b>45</b>

1	Ingénierie didactique : les outils didactiques médiateurs d'innovation .....	47
1.1	Un processus de conception continué dans l'usage .....	48
1.2	Quels critères pour évaluer la qualité d'un outil didactique.....	49
1.3	Allier les ingénieries pour concevoir des outils doublement efficaces.....	50
2	Ingénierie de formation : soutenir et accompagner l'innovation en concevant un dispositif de formation.....	51
2.1	Fonctionner au travail : ce qui fonde l'efficacité de l'activité professionnelle .....	51
2.2	Se développer au travail : du déséquilibre/de la rupture à la genèse.....	54
2.3	Concevoir un dispositif de formation en trois temps.....	63
2.4	Synthèse .....	71
	<b>Chapitre 4 - Questions de recherche .....</b>	<b>73</b>
	<b>II. Partie empirique .....</b>	<b>77</b>
	<b>Chapitre 1 - Introduction et orientations méthodologiques .....</b>	<b>79</b>
1	Design de recherche.....	79
2	Quelques points de vigilance méthodologique quant à la subjectivité du chercheur .....	80
2.1	La relation au projet - La participation à la recherche P.A.R.L.E.R.....	81
2.2	La relation avec les enseignants participant à cette recherche.....	81
2.3	La relation au métier d'enseignant.....	82
2.4	La relation au programme P.A.R.L.E.R.....	82
3	Critères de scientificité.....	83
3.1	Vers davantage de crédibilité : ancrage dans les données du terrain.....	83
3.2	Vers davantage de transférabilité : la difficile question de la reproductibilité des résultats.....	83
	<b>Chapitre 2 - Première étude empirique : analyse du travail.....</b>	<b>85</b>
	<b>Introduction .....</b>	<b>85</b>
	<b>Étape 1 - Analyse de la tâche prescrite.....</b>	<b>87</b>
1	Méthodologie .....	87
2	Analyse de la situation.....	87
2.1	La fonction que remplit la situation .....	88
2.2	Les différentes prescriptions à son sujet.....	88
2.3	Les conditions matérielles et organisationnelles.....	91
2.4	Les personnes engagées dans la situation .....	92
3	Analyse ergonomique et didactique des outils .....	92
3.1	Présentation des contenus des différents outils du programme .....	92
3.2	Analyse ergonomique et didactique du matériel.....	100



**Étape 2 - Analyse du travail réel : l'activité d'enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » ..... 101**

1	Méthodologie .....	101
1.1	Participants .....	102
1.2	Instrumentation .....	103
1.3	Méthode d'analyse des données .....	107
2	Les ateliers du programme mis en œuvre par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » .....	108
2.1	Mise en œuvre de l'atelier Catégo .....	109
2.2	Mise en œuvre de l'atelier Compréhension de la langue .....	110
2.3	Mise en œuvre de l'atelier Conscience phonologique.....	110
2.4	Mise en œuvre de l'atelier Fluence.....	111
2.5	Observation pour les ateliers Lecture partagée, Groupes conversationnels et Décodage.....	112
3	Les principes organisateurs mis en œuvre par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » .....	112
3.1	Mener des ateliers dirigés dans un environnement calme.....	112
3.2	Former des groupes de niveau homogène .....	113
3.3	Différencier les parcours selon les besoins .....	115
3.4	Organiser des séances régulières .....	115
3.5	Organiser des séances courtes et intensives .....	115
3.6	Proposer un apprentissage structuré .....	115
4	Les gestes mis en œuvre par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. ».....	116
4.1	Une part d'invariance.....	118
4.2	... et une part de variance !.....	123
5	Élaboration de la structure conceptuelle de la situation de mise en œuvre d'ateliers P.A.R.L.E.R.	124

**Retour sur les questions de recherche à l'issue de l'étude 1 ..... 129**

1	Retour sur la question 1 : le souhaitable-réalisable.....	129
1.1	Ateliers à mettre en œuvre .....	130
1.2	Principes organisateurs .....	131
1.3	Gestes pédagogiques.....	132
2	Retour sur la question 2 : passage d'une démarche de conception continuée dans l'usage à la reconception continuée dans l'usage .....	134
2.1	Les contextes d'exercice du métier .....	135

2.2	L'analyse ergonomique et didactique des guides à la place de l'élaboration du P1.....	136
2.3	Le test du « premier prototype » .....	136
2.4	En synthèse .....	137
3	Retour sur la question 3 : quelle démarche d'analyse du travail.....	137
	<b><i>Chapitre 3 - Deuxième étude empirique : analyse de l'activité et du développement professionnel.....</i></b>	<b>139</b>
	<b><i>Introduction .....</i></b>	<b>139</b>
	<b><i>Étape 1 - Analyse de l'activité et du développement de 25 enseignants qui débutent avec les outils du programme P.A.R.L.E.R. : quelles transformations des outils et d'eux-mêmes ?.....</i></b>	<b>141</b>
1	Méthodologie .....	141
1.1	Participants .....	142
1.2	Instrumentation .....	143
1.3	Méthode d'analyse des données .....	145
2	Les ateliers du programme mis en œuvre par les enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R. ....	146
2.1	Identification des ateliers mis en œuvre.....	146
2.2	Identification, description des difficultés et hypothèses quant à leurs origines .....	147
2.3	Synthèse intermédiaire : ateliers et difficultés passagères et persistantes.....	151
3	Les principes organisateurs mis en œuvre par les enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R. ....	152
3.1	Identification des principes organisateurs mis en œuvre .....	152
3.2	Identification, description des difficultés et hypothèses quant à leurs origines .....	153
3.3	Synthèse intermédiaire : principes organisateurs et difficultés passagères et persistantes ....	162
4	Les gestes pédagogiques mis en œuvre par les enseignants qui débutent le programme.....	164
4.1	Identification des gestes pédagogiques mis en œuvre .....	164
4.2	Identification, description des difficultés et hypothèses quant à leurs origines .....	166
4.3	Synthèse intermédiaire : gestes pédagogiques et difficultés passagères et persistantes .....	172
5	Le programme P.A.R.L.E.R. : un outil vecteur de développement professionnel.....	173
5.1	Développement professionnel des 25 enseignants de notre échantillon – hypothèses .....	173
5.2	Les leviers de développement.....	178
5.3	Les freins au développement.....	181
	<b><i>Étape 2 - Questionner le passage à l'échelle : analyse des convictions, connaissances et pratiques des enseignants belges francophones du cycle 2 relatives au programme P.A.R.L.E.R. ....</i></b>	<b>185</b>
1	Méthodologie .....	186

1.1	Participants .....	186
1.2	Instrumentation .....	188
1.3	Méthode d'analyse des données .....	189
2	Les ateliers P.A.R.L.E.R. : quelles convictions et pratiques des enseignants du cycle 2 ? .....	189
2.1	L'enseignement-apprentissage des cinq piliers de la lecture au cycle 2.....	189
2.2	Synthèse intermédiaire .....	191
3	Principes organisateurs : quelles convictions et pratiques chez les enseignants du cycle 2 ? .....	192
3.1	Proposer des ateliers dirigés dans un environnement calme – mise en autonomie de certains élèves	192
3.2	Travailler en groupes homogènes .....	194
3.3	Proposer des séances régulières .....	197
3.4	Différencier selon les besoins (égalité des acquis).....	198
3.5	Synthèse intermédiaire .....	200
4	Gestes pédagogiques : quelles convictions et pratiques chez les enseignants du cycle 2 ? .....	201
4.1	Expliciter les démarches cognitives .....	201
4.2	Synthèse intermédiaire .....	203
5	Comment soutenir le développement professionnel des enseignants ?.....	204
5.1	Donner davantage accès aux résultats de la recherche ? .....	204
5.2	Quels types de formations seraient à envisager ? .....	206
<b>Retour sur les questions de recherche à l'issue de l'étude 2.....</b>		<b>209</b>
1	Retour sur la question 1 : le surmontable .....	209
1.1	Ateliers à mettre en œuvre .....	210
1.2	Principes organisateurs .....	211
1.3	Gestes pédagogiques.....	213
2	Retour sur la question 2 : passage d'une démarche de conception continuée dans l'usage à une démarche de reconception continuée dans l'usage.....	214
2.1	Le test du « premier prototype » .....	215
2.2	Les connaissances sur les convictions et pratiques ordinaires des enseignants.....	215
2.3	En synthèse .....	216
3	Retour sur la question 3 : quelle démarche d'analyse de l'activité et du développement professionnel	216
<b>Chapitre 4 - Troisième étude empirique : ingénieries didactique et de formation.....</b>		<b>217</b>
<b>Introduction .....</b>		<b>217</b>
1	Comparaison des résultats des études empiriques 1 et 2 : quels choix pour les ingénieries didactique et de formation concernant les ateliers à mettre en œuvre ?.....	218

2	Comparaison des résultats des études empiriques 1 et 2 : quels choix pour les ingénieries didactique et de formation concernant les principes organisateurs ? .....	219
3	Comparaison des résultats des études empiriques 1 et 2 : quels choix pour les ingénieries didactique et de formation concernant les gestes pédagogiques ? .....	222
	<b>Objectif 1 - Ingénierie de didactique : quels choix nécessaires, quelle reconception envisagée et quelles modifications éditées ? .....</b>	<b>223</b>
1	Méthodologie de reconception des outils didactiques .....	223
1.1	Participants .....	224
1.2	Phases de (re)conception des outils .....	225
2	Synthèse des besoins en vue de déterminer les modifications à apporter .....	228
2.1	Ateliers à mettre en œuvre : modification du contenu et des séances .....	228
2.2	Principes organisateurs .....	231
2.3	Gestes pédagogiques .....	232
3	(Re)conception et évaluation des modifications apportées .....	232
3.1	Ateliers .....	232
3.2	Principes organisateurs .....	246
3.3	Gestes pédagogiques .....	247
4	Réédition belge des outils du programme .....	248
4.1	Outils proposés par les éditions La Cigale .....	248
4.2	Guide Catégo édité chez Hatier .....	251
	<b>Objectif 2 - Ingénierie de formation : quels choix nécessaires, quelle conception et quelle réalisation finale ? .....</b>	<b>253</b>
1	Méthodologie de conception du dispositif de formation .....	253
1.1	Participants .....	254
1.2	Phases de conception de la plateforme .....	257
2	Synthèse des besoins et conception du prototype 1 .....	259
2.1	Définir les besoins : analyse des données disponibles .....	259
2.2	Conception du premier prototype .....	263
3	Évaluation du prototype 1 et conception du prototype 2 .....	265
3.1	Évaluation – retours du groupe de travail sur les différents modules .....	265
3.2	Conception du prototype 2 .....	266
4	Évaluation du prototype 2 et conception du prototype 3 .....	269
4.1	Évaluation du prototype 2 - Retour des participants concernant la plateforme .....	269
4.2	Conception du prototype 3 .....	271
5	Évaluation du Prototype 3 et conception du prototype final .....	272

5.1	Évaluation du prototype 3 - Retours des participants.....	272
5.2	Conception du prototype final - Présentation de la plateforme .....	277
6	Mise en ligne et évaluation du prototype final.....	277
<b><i>Retour sur les questions de recherche à l'issue de l'étude 3.....</i></b>		<b>279</b>
1	Retour sur la question 1 : du souhaitable, réalisable et surmontable, que retenir ?.....	279
1.1	Ateliers à mettre en œuvre .....	280
1.2	Principes organisateurs .....	280
1.3	Gestes pédagogiques.....	280
2	Retour sur la question 2 : passage d'une démarche de conception continuée dans l'usage à une démarche de reconception continuée dans l'usage.....	281
3	Retour sur la question 3 : quelle démarche de conception du dispositif de formation.....	282
<b>III. Discussion générale .....</b>		<b>284</b>
<b><i>Chapitre 1 - Soutenir l'appropriation d'un outil didactique.....</i></b>		<b>288</b>
1	Retour sur P.A.R.L.E.R. : quels enseignements quant à son passage à l'échelle grâce à l'analyse du travail et à l'analyse de l'activité ? .....	288
1.1	Enseignements de l'analyse du travail prescrit et réel.....	288
1.2	Enseignements de l'analyse de l'activité et du développement professionnel : un programme qui bouscule les habitudes .....	291
2	Au-delà du programme P.A.R.L.E.R., quels apports pour le soutien à l'appropriation d'un outil didactique innovant ? .....	294
2.1	La question de l'encadrement.....	294
2.2	La question des contextes .....	295
<b><i>Chapitre 2 - Quand l'outil didactique devient véritablement outil de formation : quelles modifications pour la conception continuée dans l'usage ?.....</i></b>		<b>300</b>
1	Vers une reconception continuée dans l'usage .....	300
2	Conciliation de l'ingénierie didactique et de l'ingénierie de formation .....	302
2.1	Une double perspective.....	303
2.2	Une relative auto-portance des ressources .....	304
2.3	Une double validation nécessaire.....	305
3	Place et rôle du développement professionnel dans une logique de reconception continuée dans l'usage.....	305
3.1	Effets sur les apprentissages des élèves selon le niveau d'instrumentalisation.....	306
3.2	Genèse instrumentale et insertion dans un large système d'instruments .....	307
<b><i>Chapitre 3 - Mise à l'épreuve de la démarche de conception d'un dispositif de formation en didactique professionnelle .....</i></b>		<b>310</b>

1	L'analyse du travail en question(s) : pour quoi, quoi et comment ? .....	310
1.1	Pourquoi/pour quoi ?.....	311
1.2	Comment ? .....	311
1.3	Quoi ?.....	314
2	Quelques réponses pour davantage de questionnements .....	315
2.1	L'analyse de l'activité et du développement : des balises similaires ?.....	315
2.2	La conception du dispositif de formation .....	316
	<b>Conclusion générale .....</b>	<b>318</b>
	<b>Bibliographie .....</b>	<b>324</b>
	<b>Annexes.....</b>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
	<b>Table des figures .....</b>	<b>342</b>
	<b>Table des tableaux.....</b>	<b>345</b>

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

« *Meanings come not from events themselves, but from what we bring to them.* »

— *Lucy Calkins (1990, p. 11) — Living between the lines* —

« Le passage à l'échelle du programme P.A.R.L.E.R fut un échec des plus total en France. »

L'onde de choc générée par cette affirmation, formulée lors d'un séminaire à Louvain-la-Neuve en 2018 par un éminent didacticien du français est à l'origine de cette étude doctorale.

Toute jeune chercheuse, nous débutions alors une recherche de validation portant précisément sur ce programme d'enseignement de la lecture et il venait de nous être proposé de réaliser une thèse sur ce sujet.

Ce programme d'enseignement de la lecture nous semblait jusqu'alors très prometteur. À nos yeux de chercheuse débutante, P.A.R.L.E.R. présentait toutes les qualités requises pour faire face aux nombreux défis que doit relever l'enseignement de la lecture dans le contexte éducatif qui est le nôtre : un enseignement conjoint de cinq des habiletés jugées nécessaires à une entrée réussie dans le monde de l'écrit (National Reading Panel, 2000), un fonctionnement en groupes de besoin permettant la différenciation (Ecalte et al., 2021 ; Higgins et al., 2016 ; Martin et al., 2015), une explicitation des démarches cognitives (Bissonnette & Bouchard, 2012 ; Slavin et al., 2009, 2011 ; Torgerson et al., 2006 ; Torres, 2016), une visée de prévention... Par ailleurs, inspiré par d'autres grands programmes américains (Caswell et al., 2008 ; May et al., 2016), il reposait sur une série de résultats de recherche qui semblaient reconnus par la majorité des experts du domaine, même si tous ne faisaient pas consensus. De surcroît, ce programme était édité en français sous la forme d'un ensemble d'outils didactiques pour l'enseignant, que demander de plus !

Il va sans dire que cette affirmation suscita en notre fort intérieur un certain déséquilibre... et une rupture ! Le passage à l'échelle de ce séduisant programme était un véritable fiasco et les preuves de son efficacité, que nous pensions alors solides, apparaissaient en réalité très controversées.

Pourtant, sur le terrain, les enseignants l'expérimentant depuis plusieurs mois déjà ne semblaient pas partager cet avis : leurs témoignages sur l'intérêt qu'ils percevaient dans ces outils, sur la richesse de ces derniers et leur potentiel nous a conduit à ne pas « jeter le bébé avec l'eau du bain ». Peut-être y avait-il néanmoins un projet de thèse à débiter...

Nous avons dès lors cherché à mieux comprendre les raisons de ce « passage à l'échelle raté ». Qu'en savait-on exactement ? Dans la partie I. « Problématique de recherche », nous faisons état des connaissances dont nous disposons pour mieux comprendre ce phénomène et nous identifions celles qui nous manquent.

Avant de nous intéresser davantage au programme P.A.R.L.E.R., il nous semblait tout aussi important de bien comprendre le contexte d'enseignement de la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles et ses défis. Comme nous le montrons dans le **premier chapitre**, les résultats des grandes enquêtes internationales attestent des difficultés rencontrées par les jeunes (PIRLS : Schillings et al., 2016) et moins jeunes lecteurs (PISA : Lafontaine et al., 2019) mais également du caractère inéquitable de notre système éducatif. En plus d'apparaître très tôt, ces différences de compétences langagières entre les enfants issus de milieux différents ne s'atténuent pas avec le temps (Le Normand et al., 2008), mais au contraire, tendent à s'accroître (Morgan et al., 2008) ! Triste illustration de ce phénomène, l'enquête PISA pointe un écart de performances de

107 points au test de lecture entre les élèves de 15 ans issus de milieux favorisés et ceux issus de milieux défavorisés en Fédération Wallonie-Bruxelles (Lafontaine et al., 2019). Cet écart représente près de trois années scolaires ! Ainsi, notre système éducatif doit faire face à deux défis principaux : accroître les compétences en lecture de ses élèves et réduire son caractère inéquitable. Une question s'est alors naturellement posée : quelles pratiques d'enseignement mettre en œuvre pour relever ce défi de taille ? Nous avons choisi d'épingler les pratiques *efficaces* (c'est-à-dire ayant montré des résultats tangibles sur les apprentissages (socio)cognitifs des élèves dans le domaine de la lecture), mais aussi *équitable*s. Nous avons porté un intérêt particulier mais non exclusif pour les recherches (quasi) expérimentales synthétisées au sein de méta ou méga-analyses. À l'issue de nos lectures, nous synthétisons dans ce premier chapitre une série de recommandations basées sur ces différents résultats de la recherche, structurées autour de trois questions clés : que faut-il enseigner en lecture, quand et comment ? Enfin, toujours dans ce premier chapitre, nous avons également cherché à dépeindre les pratiques effectivement mises en œuvre par les enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles afin de pouvoir ensuite les comparer avec les pratiques d'enseignement de la lecture épinglées comme efficaces et équitables suite à nos lectures.

Fort de ces nouvelles informations, il était alors temps de revenir au programme P.A.R.L.E.R. afin de tenter de mieux comprendre ce passage à l'échelle qualifié par certains de raté (Gentaz, 2018). Dans le **deuxième chapitre** de notre problématique, une présentation détaillée du programme P.A.R.L.E.R. interroge ses origines, ses composantes et ses effets. Comme nous le montrerons, ce programme a fait couler beaucoup d'encre depuis sa conception : diverses publications relatives aux expérimentations inspirées du programme (DEPP et al., 2014 ; Ecalle et al., 2015, 2019, 2021 ; Gentaz et al., 2013) se sont succédées sans que leurs résultats ne convergent nécessairement. L'efficacité du programme P.A.R.L.E.R. tel qu'il a été conçu n'a été testée qu'à une seule reprise par ses concepteurs (Zorman et al., 2015). D'autres mises à l'essai partielles (sans respect strict du protocole en ce qui concerne le temps, les planifications ou le nombre de piliers travaillés) ont également été proposées à une large cohorte d'élèves en France et donnent à voir des résultats plus mitigés (DEPP et al., 2014 ; Ecalle et al., 2015, 2019, 2021), voire non significatifs (Gentaz et al., 2013). L'analyse attentive des différentes études permet de formuler plusieurs hypothèses quant aux facteurs explicatifs de cet échec du passage à l'échelle : (1) la grande variation entre les cahiers des charges (temps raboté à six mois d'expérimentation, centration unique sur le code, sans outillage...), (2) la non-adaptation des outils du programme à la réalité de terrain (outils non utiles, non utilisables et/ou acceptables (Renaud, 2020a) et (3) le manque de soutien dans la mise en œuvre de ce programme.

Ces résultats montrent que diffuser des outils basés sur des recommandations de la recherche ne suffit pas pour parvenir à opérer avec succès le passage à l'échelle. Mais alors, comment soutenir l'appropriation d'un outil didactique innovant tel que P.A.R.L.E.R. ?

Le **troisième chapitre** théorique apporte de premiers éléments de réponse. D'abord, nous pouvons agir sur le champ de l'ingénierie didactique, et plus particulièrement, du courant de conception continuée dans l'usage (Cèbe & Goigoux, 2018) qui interroge la manière de concevoir un outil afin de le rendre plus utile, utilisable et acceptable (Renaud, 2020a) , et partant, de réunir les conditions favorisant un passage à l'échelle réussi. Cette première piste de réponse nous amène à notre premier objectif en tant que conceptrice/accompagnatrice : améliorer la qualité du système d'instruments P.A.R.L.E.R. Toutefois, dans notre cas, les outils ont déjà été conçus ; il ne s'agit donc pas d'un travail de conception mais bien de reconception des outils. Ceci pose évidemment une question d'ordre méthodologique à laquelle nous accorderons toute notre attention : comment adapter la démarche de conception continuée dans l'usage pour qu'elle devienne une démarche de reconception ?



Le second élément de réponse à la question du soutien à l'appropriation d'un outil didactique que nous avons investigué se situe du côté de l'ingénierie de formation : la conception d'un dispositif de formation, comme envisagé en didactique professionnelle (Pastré, 2011 ; Pastré et al., 2006). C'est précisément notre deuxième objectif de conceptrice/accompagnatrice : concevoir un dispositif afin de soutenir l'appropriation du programme P.A.R.L.E.R. Comme nous le montrerons au chapitre 3, la conception d'un dispositif de formation s'envisage en didactique professionnelle selon trois étapes (Pastré, 2011) : l'analyse du travail prescrit et réel d'une situation professionnelle, l'analyse de l'activité et du développement des professionnels débutants et la conception d'un dispositif de formation. Toutefois, plusieurs zones d'ombre subsistent. Au niveau méthodologique, peu d'informations sont disponibles quant à la manière d'opérationnaliser ces trois étapes, et en particulier, dans le domaine de l'enseignement.

Par conséquent, le projet de thèse s'est construit autour d'un double objectif afin de mieux soutenir les enseignants qui souhaitent mettre en œuvre ce programme : améliorer les outils du programme P.A.R.L.E.R. (objectif 1) et concevoir un dispositif de formation (objectif 2).

Au-delà de l'aspect pragmatique ponctuel et spécifique à P.A.R.L.E.R. (question 1), ce projet pose également plusieurs questions d'ordre méthodologique, épistémique et pratique (questions 2 et 3).

Notre **première question** porte sur le passage à l'échelle : « comment soutenir l'appropriation d'un outil didactique innovant tel que P.A.R.L.E.R. et quelles sont les conditions de réussite de ce passage à l'échelle ? ».

Puisque notre projet s'articule autour d'outils déjà existants, la **seconde question** renvoie à la nécessaire adaptation de la démarche de conception continuée dans l'usage : « comment adapter la démarche de conception continuée dans l'usage pour qu'elle devienne une démarche de reconception ? Quelles étapes faut-il conserver, quelles étapes modifier ? Comment faire concorder ces étapes d'ingénierie didactique avec celles d'ingénierie de formation ? Quelle place accorder au développement professionnel dans cette logique de reconception continuée dans l'usage ? ».

Enfin, la **troisième question** vise à interroger la démarche de conception d'un dispositif de formation telle que théorisée et préconisée par la didactique professionnelle, en tentant d'apporter de nouveaux éclairages méthodologiques susceptibles de l'opérationnaliser davantage.

Avant d'exposer la méthodologie mise en œuvre pour répondre à ces trois questions, il nous semble important de rappeler le contexte et la coloration : cette thèse s'inscrit dans un projet de recherche plus large, commandité par le ministère de l'Enseignement. De ce fait, elle s'inscrit dans une politique éducative et un contexte bien particulier qui teinte nos résultats. En être consciente et l'énoncer ne suffit probablement pas ; tout au long de la thèse, nous tâcherons de redoubler de prudence à la fois dans la communication autour des résultats récoltés et dans le respect des critères de scientificité qui seront définis dans la partie empirique. Nous veillerons également – autant que faire se peut – à distinguer les différents rôles et postures qu'implique la participation à ce projet de recherche plus large. En premier lieu, le rôle de chercheuse bien évidemment puisque nous recueillerons et analyserons des données afin de répondre aux différentes questions que nous nous posons. Nous avons également la casquette d'accompagnante puisque nous étions en charge de la formation et de l'accompagnement des enseignants chevronnés et débutants dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. Enfin, toutes ces données sont récoltées dans le but de concevoir un dispositif de formation ; nous avons donc également le rôle de conceptrice.

En gardant à l'esprit ces vigilances méthodologiques, nous proposons un design expérimental destiné à la fois à atteindre nos deux objectifs de conceptrice/accompagnatrice et à répondre à nos questions de recherche. Fidèle à la démarche proposée en didactique professionnelle, nous procéderons en trois temps qui correspondent à trois études empiriques distinctes :

- **Première étude empirique** : cette étude est composée de deux étapes. La première propose une présentation détaillée et une analyse des outils du programme P.A.R.L.E.R. afin de mieux comprendre quels sont les prescrits formulés par les concepteurs du programme. Elle analyse également la situation de travail dans laquelle ces outils sont utilisés et les conditions d'exercice du métier. La seconde étape cherche à comprendre la manière dont les enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » mettent en œuvre les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques qui le structurent.
- **Deuxième étude empirique** : cette étude comporte deux étapes complémentaires. La première étape cherche à mieux comprendre quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R. et comment ils parviennent à les dépasser. Elle s'intéresse également au rôle que peuvent jouer les outils du programme dans le développement professionnel de ces enseignants. Selon un design exploratoire classique (Creswell et al., 2006), la seconde étape vise quant à elle à interroger les convictions et les pratiques des enseignants belges francophones du cycle 2 concernant les différentes difficultés mises en évidence à l'étape 1. Ceci permettra de vérifier si les difficultés observées auprès des enseignants que nous avons accompagnés sont représentatives de l'ensemble des enseignants du cycle 2.
- **Troisième étude empirique** : cette dernière étude vise à décrire la manière dont les données récoltées précédemment ont aidé à modifier les outils du programme (objectif 1) et à concevoir un dispositif de formation (objectif 2). Elle est composée de deux étapes : l'une portant sur le processus d'ingénierie didactique et l'autre sur celui d'ingénierie de formation. Ainsi, la première étape de cette étude expose les modifications apportées aux outils du programme P.A.R.L.E.R. et celles qui n'ont pas pu l'être. La seconde étape retrace quant à elle la conception itérative du dispositif de formation élaboré en équipe. Toutes deux mettent en évidence la manière dont les résultats des deux premières études empiriques ont nourri le processus de conception et l'élaboration des différents modules de la plateforme.

La thèse que nous défendons au travers de ce projet est donc celle de l'intérêt de tenter de provoquer le développement professionnel via l'utilisation d'un système d'outils didactiques innovants tout en offrant les conditions d'un soutien suffisant. Au-delà de l'aspect pragmatique ponctuel et spécifique à P.A.R.L.E.R. (comment faire pour soutenir sa mise en œuvre pour les enseignants qui le souhaitent), ce projet embrasse également d'autres questionnements et enjeux épistémiques ainsi que méthodologiques quant à l'appropriation d'un outil didactique.

# I. PROBLÉMATIQUE

## **Chapitre 1 - Enseigner la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles**

1. Améliorer l'enseignement de la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles : une nécessité
2. Pratiques d'enseignement de la lecture : entre recommandations scientifiques et réalité du terrain

## **Chapitre 2 - Proposer un artefact médiateur pour mettre en œuvre les recommandations de la recherche relatives à l'enseignement de la lecture : le programme P.A.R.L.E.R.**

1. Put Reading First : premiers programmes d'enseignement de la lecture
2. Naissance du programme P.A.R.L.E.R.
3. Le programme P.A.R.L.E.R. : entre répliques (partielles) et controverses

## **Chapitre 3 - Accompagner l'innovation : entre reconception continuée dans l'usage et conception d'un dispositif de formation**

1. Ingénierie didactique : les outils didactiques médiateurs d'innovation
2. Ingénierie de formation : soutenir et accompagner l'innovation en concevant un dispositif de formation

## **Chapitre 4 – Questions de recherche**



# Introduction

Afin de mieux cerner notre problématique, nous débutons, au premier chapitre, par l'investigation du contexte de l'enseignement de la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous présentons ainsi les résultats des élèves aux grandes enquêtes internationales afin de mieux comprendre face à quels défis doit faire face notre système éducatif. Nous interrogeons ensuite les pratiques d'enseignement, d'une part, en synthétisant celles qui semblent efficaces et consensuelles au regard des recherches ces dernières décennies et, d'autre part, en faisant état des connaissances disponibles et de celles manquantes quant aux pratiques effectives des enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles.

Dans un second chapitre, il nous semblait nécessaire de présenter davantage le programme P.A.R.L.E.R. autour duquel s'axe la thèse afin d'en interroger ses origines, ses composants et ses effets. Ce chapitre met ainsi en évidence la grande variation entre diverses expérimentations américaines, françaises et belges quant à leurs cahiers des charges et résultats respectifs. De ce fait, il remet en question le passage à l'échelle de ce programme et démontre la nécessité d'étudier finement le processus de transposition entre les principes pédagogiques soi-disant validés par la preuve et les pratiques pédagogiques des enseignants.

Ceci nous conduit au troisième chapitre portant sur ces questions de soutien et d'accompagnement de l'innovation pédagogique. Ce chapitre s'intéresse en premier lieu aux principes clés de l'ingénierie didactique afin de mieux comprendre la manière dont les outils peuvent médier l'activité d'enseignement mais aussi la manière de (re)concevoir ce type d'outil. Dans un deuxième temps, ce chapitre rend compte de la manière dont un professionnel fonctionne et se développe au travail. Il ouvre alors les portes du champ de l'ingénierie de formation : comment concevoir un dispositif de formation afin de soutenir les enseignants dans la mise en œuvre d'une innovation pédagogique ? Quelles sont les différentes étapes de ce processus de conception ? Que dit (ou ne dit pas) la littérature quant à la méthodologie à employer à chacune de ces étapes ?

Enfin, le dernier chapitre présente nos questions de recherche.



# Chapitre 1

## Enseigner la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles

« *La vertu paradoxale de la lecture est de nous abstraire du monde pour lui trouver un sens* »

— *Daniel Pennac (1992, p. 46), Comme un roman* —

La première partie de ce chapitre sera consacrée aux résultats des recherches concernant l'enseignement de la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans la deuxième partie, nous exposerons la synthèse de notre revue de la littérature sur l'enseignement de la lecture avec, en point de mire, la présentation des pratiques pour lesquelles une majorité large de chercheurs semblent s'accorder sur leur efficacité. Nous présenterons également, selon les connaissances actuellement disponibles, les pratiques d'enseignement de la lecture qui semblent effectives en Fédération Wallonie-Bruxelles.

### 1 AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES : UNE NÉCESSITÉ

Durant ces dernières décennies, les questions autour de l'apprentissage et l'enseignement de la lecture se sont posées avec de plus en plus d'acuité au travers de différentes disciplines de recherche. Elles semblent toutes converger vers une même conclusion : la lecture est une activité extrêmement complexe dont la maîtrise est un processus long et difficile. Basée sur la conviction que les habilités en lecture se développent bien avant qu'un élève ne commence plus formellement son apprentissage (Boudreau et al., 2006), et ce, dans un cadre informel (Eurydice, 2011), la vision du lecteur compétent a considérablement évolué au cours des deux dernières décennies, passant d'une conception exclusivement centrée sur les habilités et divers mécanismes propres à l'acte de lire à une conception englobant tous les aspects pratiques, environnementaux et sociaux (Beer-Toker & Gaudreau, 2006). Le terme littéracie est alors apparu il y a une vingtaine d'années pour qualifier une conception plus large de la lecture.

#### 1.1 DÉVELOPPER SES COMPÉTENCES LITTÉRACIQUES, UN ENJEU POUR S'INSÉRER DANS LA SOCIÉTÉ

Compétence démultipliée ou instrumentale (Leclercq et al., 2003), la lecture est capitale au sein du parcours scolaire d'un élève non seulement en tant qu'objet d'apprentissage mais surtout en tant que vecteur principal de cet apprentissage (Bianco, 2015 ; Hawken, 2009). Par le fait même, une maîtrise insuffisante des compétences en lecture est fortement liée à l'échec scolaire (Bissonnette et al., 2010) ainsi qu'au décrochage (Feyfant, 2012). Ainsi, les élèves qui ne lisent pas efficacement lors de leur troisième année primaire ont quatre fois plus de risque de quitter l'école sans avoir obtenu un diplôme (Hernandez, 2011). Plus encore, la maîtrise des compétences littéraciques détermine également l'accès au marché du travail. Dans notre société actuelle, la lecture apparaît comme une « exigence socio-économique de base du 21<sup>e</sup> siècle » (Eurydice, 2011, p. 7). Par conséquent, les travailleurs dont les compétences en lecture sont insuffisamment développées ont malheureusement des possibilités d'emploi plus limitées que les autres.

Outre les retombées évidentes sur le plan scolaire et du marché du travail, la maîtrise de la lecture, et plus largement celle des compétences littéraciques, revêt également un enjeu considérable pour un jeune adulte, car elle est essentielle à son développement personnel et social. Les compétences en lecture sont primordiales afin d'outiller au mieux les jeunes pour une participation citoyenne responsable, informée et active (Eurydice, 2011). En effet, Morais (2017) établit une relation réciproque entre littéracie et démocratie : les faiblesses (ou les avancées) de l'une affaiblissent (ou font avancer) l'autre. L'auteur appelle la société à

garantir à tous un réel accès à la littéracie, en tant que capacité de lire et écrire mais aussi d'exercer librement et de manière critique la pensée.

Par ailleurs, de nombreuses études ont souligné les retombées négatives d'une maîtrise insuffisante de la lecture sur le plan économique, et partant, l'importance d'investir dans l'éducation, la formation et la recherche (Hawken, 2009). En effet, augmenter le niveau de littéracie de la population adulte d'un seul pourcent, par rapport aux autres pays, engendrerait une hausse de 1,5 pourcents du produit intérieur brut (Coulombe et al., 2004).

## 1.2 RÉSULTATS EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Pour ces différentes raisons, il est donc crucial, tant sur le plan scolaire que sociétal, d'assurer une maîtrise des compétences de lecture par les élèves. Or, malgré un accès aisé à l'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE, un nombre non négligeable de jeunes terminent leur scolarité en maîtrisant insuffisamment les compétences littéraciques de base (Fluss et al., 2009). Comme nous l'avons souligné dans l'introduction, les récentes analyses de l'enquête internationale PIRLS (Progress In Reading Literacy Study) ont mis en évidence des résultats alarmants concernant la maîtrise de la lecture en quatrième année primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (Schillings et al., 2018) : en plus d'obtenir un résultat moyen significativement plus faible que celui obtenu par chacun des autres pays de l'OCDE (hormis Malte), la Fédération Wallonie-Bruxelles présente l'une des proportions les plus importantes d'élèves en grande difficulté. Les acquis des élèves demeurent malheureusement très faibles à l'âge de 15 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles (Lafontaine et al., 2019).

Si les résultats des enquêtes internationales récentes témoignent de l'efficacité moyenne questionnable de l'enseignement de la lecture dispensé en Fédération Wallonie-Bruxelles, ils mettent également en évidence son caractère fortement inéquitable (Lafontaine et al., 2017 ; Schillings et al., 2018). En effet, le lien corrélationnel entre les résultats en lecture évalués par l'épreuve standardisée et l'indice mesurant l'origine socioculturelle de l'élève est élevé tant en quatrième primaire (0,46) qu'à 15 ans (0,41). Cette corrélation n'est pas surprenante : l'origine socioculturelle d'un élève est en effet de longue date l'un des facteurs explicatifs reconnu des difficultés en lecture (Bianco, 2015c).

De fortes disparités sont observées selon l'origine sociale : régulièrement, les enfants provenant des milieux les plus favorisés ont une longueur d'avance sur ceux issus des environnements plus modestes, dans lesquels les opportunités informelles de développer une connivence avec l'écrit sont moins nombreuses (Le Normand et al., 2008). Par conséquent, dans certains pays ou système éducatif, comme en France par exemple, seulement 3 % d'élèves de 6-7 ans sont en difficulté de lecture dans les écoles regroupant majoritairement des élèves de milieux favorisés contre 20 % dans celles qui regroupent des élèves de milieux plus défavorisés (Billard et al., 2009).

## 2 PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE : ENTRE RECOMMANDATIONS SCIENTIFIQUES ET RÉALITÉ DU TERRAIN

Comment mieux soutenir les apprentissages en lecture de tous les élèves au sein d'un système éducatif ? Parmi les différentes pistes existantes, celle des pratiques d'enseignement occupe évidemment une place prépondérante. Se pose alors les difficiles questions du choix des critères pour déterminer la qualité et l'efficacité des différentes pratiques (Lessard, 2006 ; Talbot, 2012) et de la méthodologie employée (Larose et al., 2011 ; Lessard, 2006 ; Talbot, 2012). À cet égard, le rôle joué par la recherche en éducation est de la plus haute importance (Eurydice, 2011). Les recherches peuvent en effet répondre à ces questions de deux manières principales (Goigoux et al., 2015 ; Prost, 2001) : d'une part, en étudiant finement l'apprentissage



de la lecture et l'acquisition des compétences y afférant via la validation de dispositifs expérimentaux (courant de l'« *evidence-based practices* ») et, d'autre part, en analysant de manière corrélacionnelle les pratiques mises en œuvre dans les classes par des enseignants ainsi que les résultats de leurs élèves, à large échelle ou plus localement (courant de l'« *educational effectiveness* »). Le point suivant se base sur ces deux types de recherches afin de présenter les pratiques qui semblent efficaces pour enseigner la lecture aux élèves.

## 2.1 LES PRATIQUES EFFICACES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Il est clair que toutes les pratiques d'enseignement ne se valent pas ; cependant, il n'existe pas une seule et bonne manière d'enseigner – ce pourquoi on parle généralement de *pratiques efficaces* recommandées par la recherche ou *d'effective teaching* (Ko et al., 2013) et non d'enseignant efficace (Talbot, 2012).

Il convient tout d'abord de préciser ce que nous entendons par « efficace ». Étymologiquement parlant, l'efficacité (*efficax*) renvoie à quelque chose qui produit l'effet attendu ou qui permet d'atteindre ses objectifs (Clanet, 2012 ; Talbot, 2012). Mais encore faut-il savoir de quels objectifs on parle et à quels indicateurs se référer pour déterminer s'ils sont atteints ou non. Dans le cadre de la présente thèse, nous nous centrerons sur les pratiques ayant montré des résultats tangibles sur les apprentissages (socio)cognitifs des élèves dans le domaine de la lecture, qui sont donc *efficaces*, mais aussi des pratiques qui sont équitables, c'est-à-dire qui réduisent les écarts initiaux entre les élèves (Bressoux, 1994). Cette centration ne doit toutefois pas occulter les autres finalités de l'enseignement de la lecture comme la socialisation ou l'acculturation. Par ailleurs, toutes les pratiques efficaces ne sont pas pour autant efficaces (Clanet, 2012) ; certains dispositifs « qui ont fait leurs preuves » demandent toutefois un investissement très important, presque irréalisable dans des conditions normales.

Dans le même ordre d'idées, soulignons que la pluralité des pratiques revêt toute son importance. Dans une étude française récente de large envergure (Goigoux et al., 2015), à la suite d'observations menées au sein de 131 classes, les auteurs concluent que l'efficacité de l'enseignement de la lecture n'est pas le fruit d'une approche d'enseignement monolithique mais plutôt d'une combinaison complexe de différentes variables contextualisées.

Par conséquent, lorsque nous mentionnerons par la suite les « pratiques recommandées par la recherche », nous nous référerons à un large cadre de recherches et pas uniquement aux recherches (quasi) expérimentales synthétisées au sein de méta ou méga-analyses. Dès lors, cette thèse ne s'inscrit pas dans une approche *evidence-based practices* (EBP) stricte comme elle peut être défendue par certains auteurs ; si un intérêt particulier est porté aux résultats de ce champ de recherche, cet intérêt n'est pas exclusif, d'autant plus que très peu de recherches rigoureuses ont été menées en langue française et encore moins en Europe. Nous rejoignons ce que Cusset (2014, p. 8) dit de l'*evidence-based* : « les données accumulées ne trancheront sans doute jamais totalement les controverses qui opposent les tenants des diverses approches pédagogiques. Elles permettent néanmoins de les éclairer ». Par conséquent, d'autres résultats de recherches issues d'approches plus écologiques seront également considérés.

Sans chercher, dans le cadre de la présente thèse, à en dresser une liste exhaustive, nous présenterons une série de recommandations basées sur ces différents résultats de la recherche et relatives à l'enseignement de la lecture, structurées autour de trois questions clés :

- Que faut-il enseigner en lecture aux élèves du cycle 2 (5-8 ans) ?
- Quand faut-il enseigner la lecture aux élèves du cycle 2 (5-8 ans) ?
- Comment faut-il enseigner la lecture aux élèves du cycle 2 (5-8 ans) ?

### 2.1.1 *Que faut-il enseigner en lecture aux élèves du cycle 2 (5-8 ans) ?*

Parmi les recommandations didactiques fondées sur la preuve scientifique, soulignons la prévalence de la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement de la lecture qui conjugue les deux processus cognitifs complémentaires impliqués dans l'acte de lire : décoder et comprendre. En effet, depuis la publication des travaux de Gough et Tunmer (1986), il est communément admis que la lecture est le produit de l'identification des mots écrits et de la compréhension (Bianco, 2016). Si l'un de ces facteurs est manquant, la lecture est impossible. Toutefois, cette notion de *produit* a toutefois souvent été oubliée (Bianco, 2015a). De ce fait, le modèle simple de la lecture a paradoxalement conduit au clivage des composantes et semble avoir, malgré lui, alimenté le débat stérile sur la prééminence de certaines méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture sur d'autres. Cet oubli a également nourri un deuxième débat relatif au caractère successif ou simultané de l'enseignement des deux habiletés (Goigoux et al., 2016). À cet égard, la décroissance du caractère prédictif des habiletés de décodage et de son effet (très fort en début de scolarité) sur les habiletés de lecture (Bianco, 2010 ; Goigoux et al., 2016 ; Sprenger-charolles, 2016 ; Dehaene et al., 2011) constitue un argument pour une approche successive. Dès lors, on pourrait arguer qu'il est plus important d'enseigner le décodage dans un premier temps pour ne se consacrer qu'ensuite à l'enseignement de la compréhension (Sprenger-Charolles & Colé, 2013). Pourtant, nombre d'auteurs (Bianco, 2010, 2015b, 2016 ; Goigoux et al., 2016 ; Higgins et al., 2016) prônent plutôt l'enseignement conjoint du décodage et de la compréhension : « dans la mesure où la précision et la rapidité du décodage, d'une part, et le niveau de compréhension du langage, d'autre part, contribuent de façon indépendante à la compréhension en lecture, il semble logique de travailler les deux sans attendre le cours élémentaire et sans faire dépendre l'un de l'autre » (Goigoux et al., 2016, p. 68).

Par ailleurs, ce « modèle simple » de la lecture défendu par Gough et Tunmer a fait l'objet de plusieurs critiques, la principale étant que l'identification des mots écrits et la compréhension ne sont pas les seuls facteurs à influencer l'apprentissage de la lecture. Plusieurs études (Gentaz et al., 2015 ; Goigoux et al., 2016 ; Oakhill et al., 2014) ont effectivement mis en évidence que d'autres facteurs entraînent eux aussi en ligne de compte et devraient par conséquent être enseignés aux élèves. Ainsi, selon le National Reading Panel<sup>1</sup> (2000), cinq habiletés, considérées comme des piliers cognitifs, sont essentielles à l'apprentissage de la lecture :

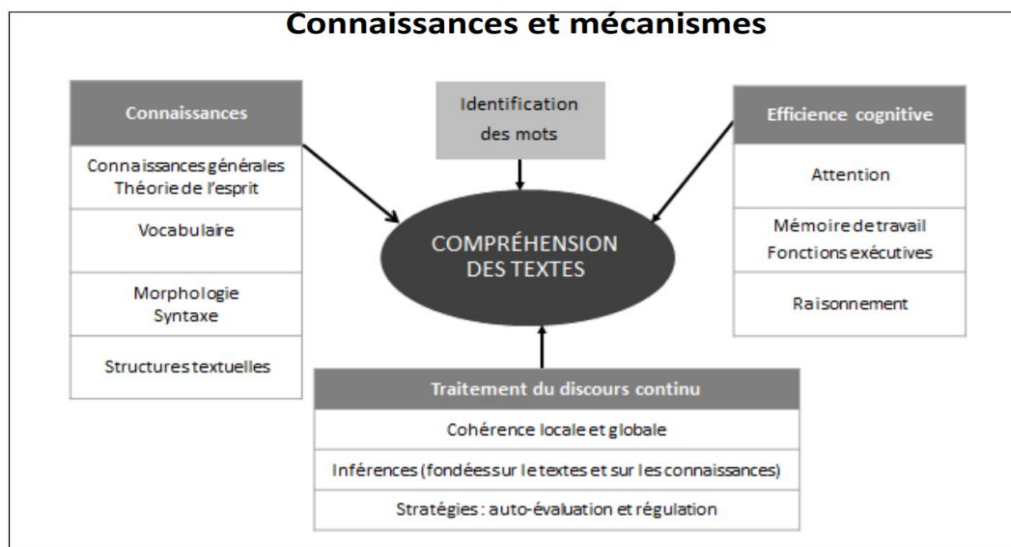
- la conscience phonologique (*Phonemic awareness*) : capacité à « détecter, stocker et retrouver les unités sonores du langage oral » (Bianco, 2015a, p. 85) ;
- la maîtrise des correspondances graphophonologiques (*Phonics*) : capacité à faire correspondre les graphèmes aux phonèmes (Ecalte & Magnan, 2010) ;
- la fluence ou fluidité de lecture en contexte (*Fluency*) : capacité à lire un texte en référence à trois facteurs (Klauda & Guthrie, 2008) : la vitesse (le temps mis pour lire un texte à voix haute ou silencieusement), l'exactitude (le nombre de mots lus correctement) et la prosodie (l'intonation adéquate) ;
- *le vocabulaire (Vocabulary)* : stock des mots de la langue que possède un individu (Bassano, 2000), subdivisé en deux axes majeurs : celui de la production – le vocabulaire actif (l'ensemble des mots

---

<sup>1</sup> Le *National Reading Panel* (2000) est le rapport de différents et larges groupes de travail composés de chercheurs américains présentant une évaluation dite « *evidence-based* » de la littérature scientifique relative à la lecture et ses implications pour l'enseignement de la lecture. Ce rapport a inspiré de nombreux programmes étatsuniens d'enseignement de la lecture. Il a également fait l'objet de plusieurs controverses (Allington, 2005), principalement liées au danger qu'une lecture trop « à la lettre » de ce rapport peut conduire à oublier d'autres aspects de l'enseignement de la lecture qui y sont moins abordés.

qu'un sujet peut utiliser en contexte) – et celui de la réception – le vocabulaire passif (l'ensemble des mots qu'un sujet comprend). Ces deux axes se déclinent chacun en plusieurs composantes : orthographique, phonologique, morphologique et sémantique (Dehaene, 2007). Le vocabulaire inclut à la fois les mots dont on connaît la signification dans le langage oral et ceux qu'on peut reconnaître et comprendre à l'écrit. Il se définit par son étendue (le nombre de mots qui ont une signification pour l'enfant) et par sa profondeur (les sens multiples d'un mot et la facilité avec laquelle l'enfant y accède) (Giasson, 1994) ;

- *la compréhension (Comprehension)* : comprendre un texte signifie « s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances » (Giasson, 2012, p. 227). Cette représentation du texte s'ajuste et se complexifie au fur et à mesure de la lecture ; elle est donc dynamique et cyclique. La compréhension est une habileté non définie (Stahl, 2011) qui s'acquiert lentement car elle mobilise à la fois des connaissances et des processus spécifiques au langage écrit ainsi que des connaissances et des processus plus généraux, comme l'indique le modèle développé par Bianco (2015a) présenté ci-dessous.



Ajoutons également qu'on identifie généralement trois niveaux de compréhension : la compréhension littérale ou de surface (information provenant directement du texte), la compréhension inférentielle (qui demande au lecteur de déduire une information qui n'est pas présente explicitement dans le texte) et la compréhension critique (pour laquelle le lecteur doit tenir compte des différentes informations, qu'elles soient explicites ou implicites, de ses connaissances et de son point de vue personnel) (Giasson, 2012).

En outre, la compréhension du langage écrit et du langage oral n'est pas tout à fait similaire. Chez les jeunes élèves, afin de préparer les habiletés de compréhension de la langue écrite, de nombreux auteurs recommandent de travailler la *listening comprehension* (Gentaz et al., 2015) ou la compréhension du langage oral (Bianco, 2015a ; Oakhill et al., 2014), c'est-à-dire la compréhension de textes écrits lus oralement par l'enseignant. Dans le cadre de cette thèse, nous préférons donc l'expression « compréhension de textes lus » qui évite la confusion qu'engendrent celle de « compréhension du langage oral » qui pourrait renvoyer à la compréhension de textes oraux et non de textes oralisés<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Toutefois, l'outil P.A.R.L.E.R. axé sur la compréhension s'intitule « Compréhension du langage » et non compréhension de textes lus.

Plus récemment, les travaux de Goigoux et ses collègues (2016) proposent une « équation de la lecture » rejoignant en grande partie celle proposée par le *National Reading Panel* (2000) ; selon eux, la lecture équivaut au produit des habiletés de décodage, de phonologie, de fluence, de compréhension du langage écrit oralisé, du vocabulaire et du raisonnement non verbal. Ce dernier élément, le raisonnement non verbal, est donc ajouté à la liste des facteurs épinglés par le National Reading Panel.

La définition de ces cinq ou six piliers ne doit toutefois pas occulter d'autres facteurs qui peuvent eux aussi considérablement influencer la lecture et devraient donc composer son enseignement (Higgins et al., 2016). Dans un article intitulé « les cinq piliers manquants de la lecture », Allington (2005) souligne la nécessité de :

- 1) permettre l'accès et le choix de textes intéressants, c'est-à-dire à la fois pour les aspects linguistiques qu'ils présentent mais également pour l'intérêt qu'ils peuvent susciter chez les élèves. En effet, une méta-analyse de Guthrie and Humenick (2004) montre que le fait de proposer un nombre important de textes intéressants et appropriés aux élèves a un impact positif considérable sur l'apprentissage de la lecture ;
- 2) veiller à aider les élèves à choisir des textes appropriés à leur niveau de lecture ;
- 3) renforcer les liens entre lecture et écriture ;
- 4) alterner les temps d'enseignement à la classe entière et les temps d'enseignement en petits groupes ou d'enseignement individuel (Allington & Johnston, 2002) ;
- 5) rendre disponible un tuteur expert : certains élèves ont simplement besoin d'un enseignement plus intensif et plus expert pour rester à un rythme comparable à celui du reste de la classe.

Le premier point renvoie également aux nombreux écrits qui soulignent l'importance de l'acculturation, c'est-à-dire « le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales » (Goigoux, 2004, p. 38). En effet, tout comme le lecteur expert, le lecteur débutant doit sans cesse s'appuyer sur ses connaissances des règles textuelles mais aussi sur ses connaissances lui permettant d'effectuer des liens intertextuels.

Les autres points s'apparentent davantage à la manière d'enseigner chacun des piliers ; nous y reviendrons ci-après.

### 2.1.2 *Quand et comment faudrait-il enseigner ?*

Dans ce point, nous reprendrons d'abord les principales recommandations de la recherche spécifiques à chacun des piliers de la lecture. Nous présenterons ensuite les recommandations pédagogiques plus transversales issues de notre revue de la littérature et s'appliquant à l'ensemble des piliers.

#### 2.1.2.1 *La conscience phonologique*

De nombreuses recherches insistent sur l'importance d'entraîner la conscience phonologique et en particulier la conscience phonémique des élèves très tôt – dès la maternelle – afin de prévenir les difficultés en lecture (Foorman et al., 2016 ; Goigoux et al., 2015 ; Higgins et al., 2016). Le développement de la conscience phonologique est en effet intimement lié à l'amélioration des compétences de lecture en particulier pour les élèves qui présentent des risques de retard dans l'apprentissage de la lecture (Bianco, 2016 ; Hatcher et al., 2004, 2006 ; National Reading Panel, 2000). Les effets de l'entraînement de la conscience phonémique semblent s'appliquer à tous les types d'élèves et particulièrement aux élèves à risque ou en difficulté de lecture (National Reading Panel, 2000).

Le National Reading Panel (2000) indique également que l'enseignement de la conscience phonologique est plus efficace lorsqu'il est explicitement<sup>3</sup> ciblé sur une ou deux manipulations plutôt que plusieurs. Par ailleurs, intégrer la présentation par l'enseignant et la manipulation des lettres aide les élèves à mobiliser leurs habiletés de conscience phonologique pour mieux lire et écrire (National Reading Panel, 2000). L'enseignement de la conscience phonologique devrait en effet constituer un moyen plutôt qu'une fin : autrement dit, elle devrait être enseignée au service de la lecture et de l'écriture.

Au niveau pédagogique, plusieurs recherches mettent en évidence les effets positifs de programmes travaillant la conscience phonologique de manière explicite (Bianco, 2016 ; Bissonnette et al., 2010 ; Bissonnette & Bouchard, 2012 ; Connor et al., 2004). Par ailleurs, les auteurs du National Reading Panel ajoutent que les effets des programmes étudiés sont plus efficaces lorsque les élèves apprennent en petits groupes plutôt qu'en groupe classe. L'enseignement de la conscience phonologique n'a pas besoin de longues périodes : des séances de 25 minutes en moyenne semblent efficaces. Nul besoin de multiplier le nombre de périodes sur l'année : les dispositifs qui proposent moins de 20 heures sur l'année semblent plus efficaces que ceux qui en proposent davantage. Il est également important de reconnaître les différences entre les élèves durant la phase d'apprentissage de la conscience phonologique : certains vont avoir besoin de plus de temps d'enseignement que les autres. Ainsi, selon le National Reading Panel, la meilleure solution est de procéder à une évaluation diagnostique afin d'identifier ces élèves avant et pendant l'apprentissage et d'adapter l'enseignement en conséquence. Enfin, la motivation des élèves et de l'enseignant joue évidemment un rôle important ; le National Reading Panel recommande toutefois de proposer des activités aussi motivantes que pertinentes. Ce dernier critère souligne le rôle déterminant du caractère ludique des tâches à proposer aux élèves.

#### 2.1.2.2 *Le décodage*

Selon le National Reading Panel et d'autres recherches (Bianco, 2016 ; Bissonnette et al., 2010 ; Bissonnette & Bouchard, 2012 ; Higgins et al., 2016 ; Slavin et al., 2009), il existe, en langue anglaise, de solides preuves de la supériorité des méthodes basées sur l'enseignement systématique des correspondances graphophonétiques par rapport à d'autres méthodes qui ne les enseignent pas d'emblée. Ces résultats s'appliquent selon eux à tous les types d'élèves et en particulier aux élèves qui présentent des difficultés en lecture. Toutefois, en langue française, les travaux prouvant une telle supériorité sont moins nombreux (Goigoux, 2004) ; l'important semble être d'enseigner explicitement les correspondances graphophonétiques (Bianco, 2016), soit en commençant par la phonologie soit en enseignant d'emblée ces correspondances de manière conjointe avec le travail de la phonologie (Goigoux et al., 2015).

Depuis plusieurs décennies, nous savons que « l'acquisition du décodage graphophonologique constitue une étape incontournable de l'apprentissage de la lecture » (Observatoire National de la Lecture, 1998, p. 93). Au vu de son caractère prédictif, un enseignement du code (ou du moins un travail de questionnement sur son fonctionnement) dès la maternelle semble indispensable pour proposer un enseignement équitable (Bianco, 2016 ; Bissonnette et al., 2010). Cet enseignement systématique devrait être prolongé au-delà des premières années du tronc commun, surtout lorsque les difficultés de certains élèves persistent (Bianco, 2016 ; Chardon, 2000).

Par ailleurs, il semblerait que la méthode syllabique à elle seule ne soit pas meilleure qu'une autre (Goigoux et al., 2015). Ce serait la combinaison de stratégies de décodage, de reconnaissance immédiate et d'analogie

---

<sup>3</sup> Le point 2.1.2.6 reviendra sur cette notion « d'enseignement explicite » ou « d'explicitation des démarches cognitives » en définissant chacun des courants et en situant cette thèse dans le débat.

qui permet au lecteur débutant d'être efficace. Concrètement, il est donc important d'enseigner aux élèves à assembler les lettres et les sons de gauche à droite dans un mot pour obtenir une prononciation reconnaissable, à reconnaître les composantes communes des mots (préfixe, suffixe, racines...) ainsi que les mots très fréquents. Avant d'amorcer la lecture d'un texte, il peut également être utile d'introduire les mots irréguliers inconnus qui sont essentiels pour comprendre le sens du texte à lire (Foorman et al., 2016). Il est également conseillé d'aider les élèves à lire sur la base d'analogies (Goswami & Bryant, 1990).

Notons également que, selon l'enquête Lire-Écrire (Goigoux et al., 2015), un tempo rapide dans l'introduction des correspondances graphophonétiques semble plus indiqué, surtout pour les élèves en difficulté ; il semble qu'un tempo efficace soit constitué d'environ 12 à 15 correspondances durant les deux premiers mois de scolarité (CP). Par ailleurs, le choix des textes influence également les apprentissages des élèves : il importe que le texte soit d'un niveau adéquat relativement aux pourcentages de correspondances graphophonétiques connues des élèves (minimum 57 % déchiffrable pour les élèves les plus faibles).

### 2.1.2.3 *La fluence*

L'enseignement du décodage ne peut, à lui seul, amener le lecteur à développer son expertise. Encore faut-il que ce dernier parvienne à augmenter la rapidité et l'exactitude de sa lecture ou, autrement dit, qu'il devienne « fluent ». Si la fluence ne s'enseigne pas à proprement parler, elle peut toutefois être entraînée au travers d'activités qui favorisent son développement. La lecture orale répétée améliore la fluidité de la lecture (Foorman et al., 2016 ; National Institute for Literacy, 2008), mais aussi l'identification des mots écrits et la compréhension (Goigoux et al., 2015 ; National Reading Panel, 2000). Lors de ces lectures à voix haute, l'enseignant peut modéliser certaines stratégies de décodage et proposer un étayage adéquat aux élèves afin de les aider à développer une lecture fluide (Foorman et al., 2016 ; Graham et al., 2016). Ces résultats restent stables selon la langue (Álvarez-cañizo et al., 2015 ; Bianco, 2016 ; Hudson et al., 2008 ; Kim et al., 2012) et selon les différents tests utilisés (National Reading Panel, 2000).

Les dispositifs entraînant explicitement et spécifiquement la fluence, via du tutorat, semblent mieux fonctionner que les autres (National Reading Panel, 2000).

Enfin, plusieurs recherches récentes (Eason et al., 2013 ; Lima et al., 2014) ont montré que les faibles « compreneurs » présentaient aussi, en grande majorité, un très faible niveau de fluence lors de leurs lectures – au niveau de la rapidité et de l'exactitude mais aussi au niveau de la prosodie (Álvarez-cañizo et al., 2015) – et ce, malgré des capacités correctes d'identification des mots écrits. Ainsi, les dispositifs visant à travailler les habiletés de fluence de ces élèves à risque permettent également d'augmenter leurs habiletés de compréhension, puisque la fluence est considérée comme une habileté médiatrice entre le décodage et la compréhension (Kim et al., 2014 ; Pikulski & Chard, 2005).

### 2.1.2.4 *Le vocabulaire*

Plus l'enfant dispose d'un vocabulaire étendu et le maîtrise en profondeur, plus il a de chances d'accéder à la compréhension de textes (Perfetti, 2007). Le vocabulaire oral est également impliqué lorsque l'enfant apprend à identifier les mots écrits et en particulier les mots irréguliers (Bianco, 2015a).

Le vocabulaire est une habileté dont la construction commence bien avant l'entrée officielle dans le monde de l'écrit. Il est aujourd'hui largement admis qu'un enseignement de ce vocabulaire en maternelle favorise la compréhension en lecture au début du primaire (Bianco et al., 2012), mais aussi plusieurs années après (Kendeou et al., 2009). Par conséquent, les élèves qui présentent un faible bagage lexical risquent particulièrement d'être en difficulté lors de leur apprentissage de la lecture (Bianco, 2016 ; Oakhill et al., 2014) si aucun enseignement ne leur est dispensé.

Si la plus grande partie du vocabulaire se développe de façon informelle au gré de l'expérience quotidienne, c'est-à-dire dans les conversations et les lectures, une autre partie du vocabulaire, non négligeable, devrait être enseignée explicitement et, si possible, dans le contexte des activités de lecture (Foorman et al., 2016). Il peut s'agir de l'enseignement spécifique des mots ou des stratégies de compréhension de ces mots (National Reading Panel, 2000). Cet enseignement gagnerait également à s'accompagner d'un enseignement des processus de catégorisation qui aideront l'élève à accéder à davantage de flexibilité dans son lexique mental.

Au-delà du vocabulaire, l'étude Lire-Écrire (Goigoux et al., 2015) rend compte d'un effet positif du temps accordé à l'étude de la langue, en particulier pour les élèves en difficulté dans ce domaine.

#### 2.1.2.5 La compréhension

Selon Giasson (2012), on peut distinguer deux approches bien distinctes d'enseignement de la lecture.

- La première approche est principalement axée sur l'explicitation de stratégies de compréhension. Son but est de doter les élèves de stratégies maîtrisées par les lecteurs experts. Plusieurs chercheurs recommandent ainsi aux enseignants d'effectuer des lectures monitorées (National Reading Panel, 2000), modelées (Bissonnette et al., 2010) ou partagées (Brown & Lévesque, 2006) pendant lesquelles ils donnent à voir à leurs élèves la manière de réguler leur compréhension pendant la lecture. Les élèves y apprennent des procédures à appliquer de manière consciente et contrôlée. S'ensuit alors un désétayage, réalisé selon les auteurs en deux, trois ou cinq étapes, dont le but est toujours le même : arriver à une compréhension autonome.
- La seconde approche part plutôt du texte et de sa signification (Catts, 2009 ; Cervetti et al., 2009, tous deux cités par Giasson, 2012). Le but est d'aider l'élève à élaborer une représentation du texte grâce à un dialogue entre pairs, avec lui-même et le texte. Cette approche mise à la fois sur la rencontre immédiate de la complexité de textes authentiques et sur le pouvoir hautement formatif des discussions autour de ces textes pour autant que ces discussions dépassent l'échange de surface (Shanahan et al., 2010) .

Quelle approche privilégier ? Toujours selon Giasson (2012), cette question est stérile et il est plus productif de considérer les deux approches comme complémentaires plutôt que de les opposer. Ainsi, il convient surtout de faire comprendre aux élèves que la compréhension est le but de la lecture. En effet, le bon lecteur a une intention et pense activement durant sa lecture. Sans nécessairement s'en rendre compte, il mobilise et coordonne des stratégies de construction du sens.

Ainsi, la compréhension est une habileté qui devrait être travaillée avant l'entrée dans le monde de l'écrit, et bien évidemment, se poursuivre pendant et après cette entrée. Ce travail peut être réalisé via l'enseignement de multiples stratégies (Higgins et al., 2016 ; National Reading Panel, 2000) et l'engagement des enfants dans des échanges qui demandent l'utilisation et la compréhension du langage inférentiel (Foorman et al., 2016 ; Graham et al., 2016). Toutefois, il ne suffit pas que les maîtres allouent davantage de temps à l'enseignement de la compréhension pour que celui-ci influence positivement les apprentissages des élèves : faire preuve d'une certaine constance dans les séances proposées ou augmenter petit à petit le temps consacré à cet enseignement apparaît en réalité déterminant (Goigoux et al., 2015).

Plusieurs auteurs ont démontré les effets positifs, dès la maternelle, d'un enseignement de stratégies de compréhension au départ de textes lus par l'enseignant. Une étude anglaise (Clarke et al., 2010) et une belge (Colognesi, 2021) montrent toutes deux que les jeunes élèves semblent retirer davantage de bénéfices de dispositifs d'enseignement de stratégies de compréhension de l'oral au départ de textes lus plutôt que de supports écrits (*listening comprehension*). On note aussi un effet positif des pratiques acculturantes sur la

compréhension (Goigoux et al., 2015) ou encore de l'implication explicite des élèves dans le développement de compétences langagières narratives (Bianco, 2015a ; Foorman et al., 2016).

#### 2.1.2.6 *Pédagogie générale : recommandations transversales*

Ces dernières décennies, de nombreuses études se sont concentrées sur les diverses manières de soutenir les jeunes lecteurs dans leur apprentissage. Parmi les moyens proposés, nous présenterons les plus communs : la prévention des difficultés, l'enseignement individuel ou en petits groupes, la différenciation dans une visée compensatoire, l'explicitation des démarches, de même que le type de planification linéaire et spiralaire.

Commençons tout simplement par le temps consacré à cet enseignement. D'après l'enquête Lire-Écrire au CP (Goigoux et al., 2015), l'allongement du temps consacré à l'enseignement de la lecture ne produit en moyenne pas d'effet positif significatif sur la qualité des apprentissages des élèves.

En revanche, cette étude pointe un effet positif de cet allongement du temps spécifique pour l'enseignement du lexique, et plus modestement, pour la compréhension. Pour l'étude de la langue, l'effet est d'autant plus conséquent que les élèves présentent des difficultés dans ce domaine. Toutefois, des analyses plus poussées montrent qu'une variable semble fortement influencer ce résultat : la présence de l'enseignant. Si celui-ci est présent pour fournir un étayage adapté, alors l'allongement du temps consacré à la phonographie, à la lecture, à l'étude de la langue et à la compréhension s'en trouve bonifié. Ceci rejoint sans nul doute les recommandations anglophones relatives à l'importance de travailler selon des organisations de classe qui permettent de prodiguer ce type d'étayage proche, dont notamment la formation de petits groupes d'élèves (Ecalte et al., 2021).

#### *Prévention des difficultés*

Un nombre conséquent de recherches (Bursuck et al., 2004 ; D'Angiulli et al., 2004 ; Mathes & Denton, 2002 ; Slavin et al., 2009, 2011) démontrent qu'un enseignement préventif de la lecture permet de prévenir une proportion importante des difficultés d'apprentissage. C'est pourquoi ces différentes études recommandent d'identifier rapidement les différents besoins des élèves afin d'y répondre le plus tôt possible (Hawken, 2009 ; Mathes et al., 2005). En effet, même si les liens ne sont évidemment pas déterministes, il est possible d'identifier très tôt les élèves à risque : le pouvoir prédictif des habiletés phonologiques et de la compréhension dès la maternelle est assez important (Brodeur et al., 2003 ; Foorman et al., 2003). Dès lors, plusieurs chercheurs plaident ainsi pour l'implantation de programmes efficaces de prévention pour l'ensemble des élèves, et en particulier pour les élèves scolarisés dans les écoles où s'agrègent des élèves issus de milieux défavorisés. Certaines voix s'élèvent tout de même pour dénoncer le caractère trop précoce d'interventions à visée compensatoire : selon eux, pour la petite enfance, il est parfois difficile de distinguer les réelles difficultés des simples variations dues au développement langagiers qui sont tout à fait normales et ne nécessitent pas une intervention spécifique (Soussan & Rayna, 2018). Ces critiques se concentrent surtout sur l'accueil de la toute petite enfance et semblent moins viser l'école maternelle. Dans tous les cas, il semble évident qu'il vaut mieux réduire les écarts entre élèves avant d'entamer un apprentissage formel plutôt que de tenter de combler les écarts une fois qu'ils se sont creusés. C'est pourquoi plusieurs études se rejoignent pour dénoncer l'absence de preuves empiriques liées à des principes très présents dans les premières années du maternel – « laisser le temps faire les choses, ils rattraperont leur retard »<sup>4</sup> – et défendre au contraire le principe de l'intervention précoce.

---

<sup>4</sup> « the early childhood mantra “Just wait; they’ll catch up” has no empirical base » (Foorman et al., 1997).



### *Enseignement individuel ou en petits groupes*

Dans leur « synthèse des bonnes pratiques », Slavin et son équipe (2011) passent au crible 97 études (quasi) expérimentales s'intéressant aux interventions liées à l'enseignement individuel ou en petits groupes d'élèves. Si initialement, plusieurs recherches avaient démontré qu'il n'y avait pas de différences entre le tutorat individuel et la formation de petits groupes (Elbaum & Vaughn, 2000 ; Rashotte et al., 2001 ; Vaughn et al., 2003), les conclusions de la recherche de Slavin ne vont pas dans ce sens pour les lecteurs en difficulté de 5 à 12 ans. Ainsi, selon les auteurs, le tutorat individuel produirait de meilleurs effets (0,6) que la formation de groupes (0,32). Toutefois, pour des raisons d'efficience et de cout, certains continuent à préconiser la formation de petits groupes plutôt que l'enseignement individuel. Ceci semble d'ailleurs produire des effets assez importants sur les apprentissages des élèves en lecture (Ecalte et al., 2021). Turcotte (2007) pointe dans son travail de thèse la formation de groupes de besoin comme une pratique exemplaire nécessaire pour accompagner l'entrée dans le monde de l'écrit des élèves. Au demeurant, trois conditions semblent importantes afin que le recours à ce type de regroupement soit bénéfique (Hall & Burns, 2018 ; Slavin, 1987 ; Slavin et al., 2011) : la formation de ces groupes homogènes dans une classe hétérogène devrait rester flexible et respecter l'évolution des élèves, elle devrait être ciblée sur une ou plusieurs habiletés spécifiques et être occasionnelle à l'échelle d'une semaine ! Sous respect de ces trois conditions, ces temps en petits groupes facilitent la formulation systématique d'un feedback immédiat et personnalisé pour chaque élève (Higgins et al., 2016 ; Torres, 2016 ; Wanzek et al., 2016) ainsi qu'une utilisation efficace du temps d'interaction avec l'enseignant (Hall & Burns, 2018 ; Higgins et al., 2016). Plus particulièrement, la formation de groupes de besoin<sup>5</sup> semble être particulièrement efficace pour les élèves à risque car elle rend possible une réelle différenciation (Hall & Burns, 2018).

### *Différenciation des apprentissages*

Si la vision dominante a longtemps été celle d'une réussite scolaire méritocratique fondée sur l'aptitude des élèves et leur sens de l'abnégation (Guay et al., 2006), les travaux de Bloom (1976) ont permis d'en changer fondamentalement : désormais, il est communément admis qu'une grande majorité des élèves peuvent maîtriser certains acquis pour peu qu'on leur laisse les moyens et le temps nécessaire. Ainsi, selon Perrenoud (1999), « différencier la pédagogie, en plus de respecter le rythme et le style d'apprentissage de chacun, c'est aider les élèves en difficulté et répondre aux besoins des élèves qui progressent rapidement » (p. 21). Bien qu'elle soit inscrite au cœur des prescrits légaux en Fédération Wallonie-Bruxelles, et en particulier dans le décret « Missions » (1997), la différenciation demeure une notion complexe pour certains enseignants autant qu'une pratique difficile pour d'autres (Montésinos-Gelet et al., 2011). Elle se heurte souvent à un paradoxe, décrit par Perrenoud (1999), exacerbé dans les milieux scolaires présentant une grande hétérogénéité au niveau des acquis scolaires des élèves (Morin & Montésinos-Gelet, 2008) : l'enseignant doit amener l'ensemble de ses élèves à atteindre les objectifs fixés (enseignement équitable), mais en même temps, il se doit d'amener les élèves à progresser au meilleur de leurs capacités (efficacité de l'enseignement).

Comment proposer une différenciation dans le cadre de l'enseignement de la lecture ? Que dit la recherche à ce sujet ?

---

<sup>5</sup> Les groupes de besoin sont des groupes constitués d'élèves qui, dans un contexte bien défini, ont les mêmes difficultés et les mêmes besoins en termes d'apprentissage (Hall & Burns, 2018 ; Higgins et al., 2016).

De manière générale, il convient en premier lieu de clarifier a) sur quel objet porte la différenciation et b) à quel niveau elle s'exerce. Concernant les objets sur lesquels peut porter la différenciation, on en distingue généralement quatre, à savoir (Morin & Montésinos-Gelet, 2008) :

- *les structures* : ce type de différenciation porte sur les groupements réalisés avec un fonctionnement qui peut être simultané (pas de variation des tâches proposées) ou successif (activités et temps différenciés en fonction des besoins des élèves). Il constitue un préalable pour pouvoir proposer une différenciation des contenus et processus d'apprentissage ;
- *les contenus d'apprentissage* : dans certains cas spécifiques, une différenciation des contenus peut être nécessaire en vue d'atteindre les objectifs d'apprentissage.
- *les processus d'apprentissage* : l'enseignant peut également différencier les outils sémiotiques (processus, stratégies...) ou matériels offerts aux élèves pour atteindre l'objectif d'apprentissage.
- *les productions des élèves* : ces dernières peuvent s'appuyer sur des modalités différenciées en fonction des besoins de chacun des élèves.

Comme annoncé, la différenciation peut également s'exercer à différents niveaux. À cet égard, un des modèles les plus connus est sans doute celui de la réponse à l'intervention composé de trois paliers : un premier qui englobe les pratiques éducatives différenciées dispensées à l'ensemble des élèves de la classe (efficace pour environ 80 % des élèves), un deuxième avec davantage d'interventions ciblées pour les élèves en difficultés de lecture (pour environ 10-15 % des élèves) et, enfin, un troisième qui ne s'adresse qu'à environ 5 % des élèves qui présentent des difficultés ou des troubles très sévères dans l'apprentissage de la lecture (Desrochers et al., 2017). Le modèle de Caron (2008) propose quant à lui quatre niveaux de différenciation : un premier niveau de pratiques diversifiées s'adressant à l'ensemble de la classe et choisies par l'enseignant (pas de différenciation de structures, ni de contenus mais bien de processus et éventuellement de productions), un second niveau où les élèves ont davantage de choix quant aux propositions différenciées, un troisième et un quatrième niveaux principalement caractérisés par une différenciation des structures (via la formation de groupes de besoin au niveau 3 et une « spécification »/ individualisation de l'enseignement au niveau 4).

Au niveau de l'enseignement de la lecture, plusieurs études s'intéressent spécifiquement à l'impact de la différenciation sur les apprentissages des élèves. Parmi elles, l'enquête française Lire-Écrire (Goigoux et al., 2015) met en évidence que la différenciation produit des effets positifs pour les élèves en difficulté à condition toutefois qu'elle concerne l'étayage fourni et non la tâche d'apprentissage en elle-même qui serait simplifiée. La recherche étatsunienne menée par Miller (2007) révèle que les élèves de première année primaire semble retirer davantage de bénéfice lorsque la différenciation porte sur le temps consacré à un dialogue de qualité autour des stratégies de compréhension d'un texte entre un enseignant et un ou plusieurs élèves. Les travaux de Turcotte (2007) mettent quant à eux en évidence que la différenciation des structures favorise l'apprentissage de la lecture des élèves de l'ensemble de la classe, tout comme les travaux de Zorman (2015) selon qui accorder plus de temps aux élèves qui rencontrent des difficultés au cours de leur apprentissage de la lecture semble primordial. Réinsistons toutefois sur ce point : ces études se rejoignent en affirmant que la différenciation des structures via la formation de groupes ou l'allongement du temps consacré à l'apprentissage serait toutefois rendue caduque sans une observation fine des difficultés et des progrès des élèves conduisant à une adaptation constante des mesures de différenciation proposées (Talbot, 2012).

À ce propos, le courant *Adaptive Teaching*, c'est-à-dire la capacité d'ajuster sa pratique en fonction des besoins et réactions des élèves (Martin et al., 2015), propose des pistes intéressantes afin de tenir compte des observations et des profils des élèves pour ceux qui se situent au niveau 2 tel que défini par le modèle de réponse à l'intervention (Desrochers et al., 2017) et qui ont besoin d'une différenciation de type structurelle. Celle-ci peut s'opérer par une augmentation de la fréquence et/ou de la durée des enseignements proposés (Filderman et al., 2018) et une diminution du nombre d'élèves (Higgins et al., 2016 ; Torres, 2016). Selon Filderman et ses collègues (2018), pour certains élèves, cela ne suffit pas et il convient de proposer une intervention individuelle basée sur l'utilisation de données pour prendre des décisions, processus appelé en littérature anglophone *data-based individualization* (DBI) (Jung et al., 2018 ; Wanzek et al., 2016). Les résultats de deux méta-analyses (Filderman et al., 2018 ; Jung et al., 2018) montrent que les effets de ce type d'intervention DBI se révèlent assez solides.

Par ailleurs, deux études belges récentes (Colognesi & Gouin, 2022 ; Rappe et al., à paraître) mettent en évidence la manière dont les enseignants planifient leur différenciation et celle dont ils gagnent à pouvoir s'appuyer sur des typologies d'élèves scientifiquement éprouvées.

#### *Explicitation des démarches<sup>6</sup> cognitives*

À quelle méthodologie recourir pour enseigner efficacement les différentes habiletés considérées comme piliers de la lecture ? Nous avons déjà développé *supra* l'intérêt de l'explicitation de la compréhension. Plus largement, un nombre important de chercheurs préconisent l'enseignement explicite ou l'explicitation de démarches cognitives dans l'enseignement de la lecture, quelle que soit la composante (Bissonnette & Bouchard, 2012 ; Slavin et al., 2009, 2011 ; Torgerson et al., 2006 ; Torres, 2016). Certains chercheurs canadiens et belges concluent à la supériorité de cette approche explicite mais tendent à en figer les étapes : modelage, pratique guidée et pratique autonome (Bissonnette & Bouchard, 2012 ; Bocquillon et al., 2019 ; Gauthier et al., 2007), et à exclure toute autre approche fondée sur des démarches moins formalisées ou dont l'explicitation n'est pas réalisée par le maître en début de séance.

Cette approche quelque peu clivante suscite des réactions de rejet et soulève des débats (Centre Alain Savary, 2016 ; Rayou, 2018). En France, par exemple, l'enquête Lire-Écrire met en évidence, pour certaines habiletés spécifiques, un effet positif de l'explicitation (Goigoux et al., 2015), qu'elle soit réalisée en début, milieu ou fin de séance. En particulier, les élèves à risque sont ceux qui profiteraient le plus de l'explicitation, ou plutôt, d'une pédagogie moins implicite (Bautier & Goigoux, 2004). Selon Guilemois et ses collègues (2020), les acceptions nord-américaine et française de l'enseignement explicite s'entendent néanmoins pour défendre trois principes : la structuration des leçons, l'implication cognitive des élèves dans la tâche et la vérification constante de leur compréhension.

#### *Combiner logique spiralaire et linéaire*

Il existe deux manières de concevoir la planification de l'enseignement de la lecture sur le long terme (Giasson, 2003 ; Leclaire-Halté & Rondelli, 2010). La première approche, linéaire, envisage l'enseignement de la lecture comme une subdivision de cette dernière en étapes graduelles relatives à ses différentes

---

<sup>6</sup> Il nous semble opportun de définir les termes fréquemment utilisés au sein de cette thèse afin d'éviter toute confusion : démarche, stratégie, habileté et compétence. Sur la base des conceptualisations proposées à cet égard par Afflerbach et ses collègues (2008), nous définissons la démarche comme le processus cognitif par lequel le lecteur passe afin de résoudre une tâche (complexe ou non) ; la stratégie constitue quant à elle la manière dont un lecteur va appliquer consciemment cette démarche afin d'atteindre une meilleure compréhension du texte. La compétence renvoie à la capacité d'un lecteur d'être efficace en situation (et donc stratégique) dans différentes tâches tandis que l'habileté relève davantage des différents contenus qui la composent.

composantes. La seconde approche, spiralaire, consiste à proposer des tâches authentiques de format proche, à plusieurs reprises, mais selon un niveau d'exigence croissant.

Selon Goigoux (2004), il convient de combiner la logique spiralaire et la logique linéaire. Ainsi, s'il est nécessaire de proposer une planification structurée avec des étapes plus « décrochées » (par exemple pour l'étude des correspondances graphophonétiques), il faut également proposer des activités rituelles plus « authentiques » qui permettent l'automatisation des habiletés définies et le travail progressif des habiletés non définies (comme par exemple, la compréhension de textes lus).

### 2.1.3 Synthèse

Ainsi, les enseignements de la lecture pourraient ponctuellement revêtir un format adaptatif, court, intensif et explicite, et si possible, être organisés en groupes homogènes ou en enseignement individuel (Foorman & Torgesen, 2001). Le Tableau 1 reprend les différentes recommandations présentées au sein de ce premier chapitre. Bien entendu, cette synthèse des éléments pédagogiques qui semblent influencer positivement l'enseignement de la lecture n'est pas exhaustive et est davantage basée sur les recherches inscrites dans le courant de l'*evidence-based practices* (EBP) que sur d'autres approches. L'efficacité de telles recommandations dépend du respect de nombreuses conditions. Par ailleurs, plusieurs facteurs liés à l'enseignant (ancienneté, sentiment d'efficacité personnelle, attentes élevées, style et genre professionnel...) jouent également un rôle (Higgins et al., 2016). Notons également qu'une pratique jugée efficace ne prouve pas toujours son efficacité.

Si cette synthèse permet d'inventorier plusieurs grands principes qui semblent faire consensus parmi un certain nombre de chercheurs, leur application « à la lettre » ne peut être envisagée ; dans le chapitre 2, nous montrons l'absence d'effets à laquelle une telle application peut conduire dans certaines recherches conduites autour des variants du programme P.A.R.L.E.R.

Tableau 1 - Synthèse des différentes recommandations en lien avec les cinq piliers « cognitifs » de la lecture

	Quoi ?	Quand ?			Comment ?
		M3 5-6 ans	P1 6-7 ans	P2 7-8 ans	
Conscience phonologique	Conscience syllabique et conscience phonémique	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Temps de qualité avec l'enseignant</li> <li>▪ Prévention des difficultés</li> <li>▪ Temps en individuel ou en petits groupes</li> <li>▪ Différenciation dans une visée compensatoire (temps laissé aux élèves)</li> <li>▪ Explicitation et leçons courtes et intensives</li> <li>▪ Planification spiralaire et linéaire</li> </ul>
Décodage	Connaissance des lettres et principe alphabétique	X	X	X	
Fluence	Lecture rapide, sans erreur et avec expression	X	X	X	
Vocabulaire	Répertoire des mots de la langue que possède un individu, subdivisé en deux axes majeurs : production et réception	X	X	X	
Compréhension	Se construire une représentation mentale d'un texte cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances	X	X	X	

## 2.2 LES PRATIQUES EFFECTIVES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Par rapport à cet ensemble de recommandations de la recherche, que pouvons-nous dire quant aux pratiques d'enseignement de la lecture effectivement mises en œuvre en Fédération Wallonie-Bruxelles ? À notre connaissance, peu d'études descriptives des pratiques d'enseignement de la lecture au cycle 2 (5-8 ans) ont été menées en Fédération Wallonie-Bruxelles. Par conséquent, nous présenterons dans ce point les pratiques effectives en Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi que dans plusieurs pays dont le système éducatif est relativement comparable au nôtre. Le point suivant sera quant à lui consacré à une comparaison des recommandations de la recherche et des pratiques effectives en Fédération Wallonie-Bruxelles.

### 2.2.1 *En Fédération Wallonie-Bruxelles*

Comme nous l'avons mentionné, très peu de recherches décrivent les pratiques d'enseignement de la lecture des enseignants du cycle 2 (5-8 ans) au départ d'un échantillon représentatif. En Fédération Wallonie-Bruxelles, une seule étude répond à ces différents critères : celle de Nyssen et Lafontaine (2006). Bien qu'un peu datés, il s'agit des résultats les plus complets dont nous disposons. Cette étude se base sur les données de plus de 700 enseignants belges de première et deuxième années primaires et leurs réponses à un questionnaire visant à recueillir leurs pratiques déclarées. Le questionnaire se centre exclusivement sur l'enseignement du code et de la compréhension de l'écrit et ne décrit pas les pratiques d'enseignement de la conscience phonologique, de la fluence ou du lexique. L'ensemble des éléments présentés ci-après se basent donc sur les résultats de cette étude.

#### 2.2.1.1 *Enseignement du code et de la compréhension*

Selon les résultats de l'étude de Nyssen et Lafontaine (2006), au niveau de l'enseignement du code, la moitié des enseignants déclarent proposer une approche mixte (à la fois synthétique et analytique). Plus d'un quart des enseignants déclarent quant à eux proposer une démarche prioritairement centrée sur le sens d'un texte tandis que les autres privilégient des approches axées sur le code.

De manière générale, si les enseignants consacrent du temps à la recherche et à construction du sens avec leurs élèves, l'enseignement de la compréhension ne semble pas toujours bien institutionnalisé. À vrai dire, en comparaison de l'enseignement du code, celui de stratégies de compréhension apparaît tardivement : seulement à partir de la fin de la première année primaire, voire à partir de la deuxième année. L'étude fait également apparaître quatre profils distincts d'enseignants :

- profil 1 : enseignants qui travaillent les acquisitions techniques sur des phrases isolées ou des textes dès le début de l'année. Ils enseignent des stratégies de décodage en début d'année et puis celles de compréhension, au fur et à mesure que les élèves acquièrent des compétences de décodage plus conséquentes ;
- profil 2 : enseignants qui mettent en place une grande diversité d'activités et semblent en recherche « de la bonne méthode » ;
- profil 3 : enseignants dont la priorité semble être l'enseignement de stratégies, aussi bien de décodage que de compréhension. Les acquisitions techniques sont peu souvent enseignées ;
- profil 4 : enseignants qui mettent l'accent sur l'enseignement du décodage au départ de mots ou phrases isolées et enseignent très peu les stratégies de lecture. Ces enseignants semblent partir du principe que la maîtrise des correspondances graphophonétiques constitue un prérequis indispensable à l'enseignement de la compréhension.

### 2.2.1.2 *Éléments de pédagogie générale*

Que ce soit en première ou en deuxième année primaire, une grande majorité d'enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles déclarent enseigner la lecture en collectif la plupart du temps (Nyssen & Lafontaine, 2006). Un quart d'entre eux indiquent organiser quelques fois ou plus régulièrement des groupes homogènes dans leur classe pour enseigner la lecture. Ils sont plus nombreux que ceux qui déclarent organiser des groupes de niveau hétérogène (1/5 des enseignants).

Concernant la manière dont les enseignants gèrent les différences de niveaux de lecture au sein de leur classe, les moyens mis en place restent assez classiques. Un soutien en classe, au moyen d'un rapide retour sur les activités effectuées, est souvent organisé. Un tiers des enseignants déclarent réaliser un regroupement, dans la classe, des élèves plus faibles pour des activités spécifiques. Les élèves qui semblent en avance sont quant à eux invités à réaliser des activités de dépassement ou d'occupation en lien avec la lecture. Toutefois, les enseignants insistent sur la difficulté de proposer une réelle différenciation au sein de leur classe au regard du nombre d'élèves et du manque de moyens concrets mis à leur disposition. Selon eux, la formation de groupes est complexe, voire impossible dans des classes excédant le nombre d'environ vingt élèves.

En première et deuxième années primaires, les enseignants mettent en œuvre des procédures très variées pour enseigner la lecture à leurs élèves. La plupart piochent çà et là des extraits de séances dans les manuels afin de proposer aux élèves leur propre méthode et supports d'apprentissage. Parmi les manuels les plus utilisés en Fédération Wallonie-Bruxelles en 2006 se trouvent « Je lis avec Chatouille », « Gafi », « Bonjour » ou « Capsule ».

Enfin, plus de la moitié des enseignants se considèrent peu formés pour pouvoir enseigner correctement la lecture à leurs élèves. Ils estiment leur formation initiale incomplète et les occasions de formation continuée trop peu fréquentes.

### 2.2.2 *Dans d'autres pays*

À notre connaissance, seule l'étude descriptive de Nyssen et Lafontaine de 2006 s'est intéressée aux pratiques d'enseignement de la lecture au cycle 2 en Fédération Wallonie-Bruxelles et a sollicité un nombre suffisamment important d'enseignants pour considérer les résultats comme généralisables. Toutefois, il reste plusieurs zones d'ombre :

- a) Quid de la troisième maternelle ? Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles durant cette année-là ?
- b) Que peut-on dire de l'enseignement des autres habiletés piliers : la conscience phonologique, la fluence et les habiletés lexicales ?
- c) Quelles sont les pratiques actuelles des enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles concernant le décodage et la compréhension 15 ans après l'étude de Nyssen et Lafontaine de 2006 ?

Les données descriptives relatives aux pratiques d'enseignement de la lecture au cycle 2 dans d'autres systèmes éducatifs peuvent nous aider à formuler des éléments de réponse quant à ces différentes questions.

#### 2.2.2.1 *Quelles pratiques effectives en maternelle ?*

Sur le plan de l'enseignement de la phonologie, une étude canadienne montre que les enseignants d'outre-Atlantique déclarent proposer des activités de conscience phonologique à leur élèves (Brodeur et al., 2003). Toutefois, les enseignants insistent sur le fait qu'il s'agit plutôt d'un éveil aux sons et non d'un enseignement systématique. De manière surprenante, très peu d'autres recherches à large échelle rendent compte des pratiques effectives de préparation à la lecture en maternelle, à notre connaissance du moins.

#### 2.2.2.2 *En Suisse*

Une étude parallèle à celle de Nyssen et Lafontaine a été réalisée en Suisse, dans le canton de Genève (Soussi et al., 2008), et a permis de récolter de nombreuses informations sur les pratiques d'enseignement de la lecture en première et deuxième années primaires.

De manière générale, les résultats suisses sont assez similaires à ceux obtenus en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'enseignement du code est sensiblement le même dans les deux pays. Concernant l'enseignement de la compréhension, les pratiques sont très variées, comme en Fédération Wallonie-Bruxelles, mais les pratiques genevoises sont plus centrées sur l'enseignement de différentes stratégies de compréhension : « Anticiper le sens, activer les connaissances préalables, rechercher sélectivement les informations, se référer au contexte pour trouver le sens, distinguer différents types ou genres de textes ou contrôler leur propre compréhension font partie de l'éventail des stratégies qu'ils [les enseignants] déclarent développer régulièrement chez leurs élèves (et dans une moindre mesure revenir sur leur lecture et faire des liens ainsi que repérer les marques linguistiques) » (Soussi et al., 2008, p. 82).

Sur le plan pédagogique, les résultats semblent également très proches en termes de pratiques de différenciation ou de formation de groupes. Comme en Fédération Wallonie-Bruxelles, les enseignants font également preuve d'une grande diversité au niveau de l'usage ou non d'un manuel de lecture, et ce, malgré l'existence d'une prescription forte concernant cet usage en Suisse.

Au-delà de ces informations assez semblables (hormis l'enseignement de stratégies de compréhension), l'enquête genevoise a également investigué d'autres aspects qui n'avaient pas été étudiés dans l'enquête belge dont la lecture à voix haute par les élèves. Il semblerait que seulement un tiers des enseignants demandent à leurs élèves de lire à haute voix au moins une fois par semaine ; les chercheurs n'identifient pas de variation importante entre les enseignants de première et de deuxième années. Ce qui semble justifier cette pratique dans le chef des enseignants, c'est avant tout le fait de permettre aux élèves de se rendre compte de leurs capacités.

Enfin, l'enquête présente également les croyances des enseignants concernant les compétences des élèves jugées comme importantes pour l'apprentissage de la lecture. Selon la très grande majorité des enseignants, plusieurs compétences sont (très) importantes pour un apprentissage réussi : « percevoir les fonctions de l'écrit, maîtriser les correspondances graphèmes/phonèmes, anticiper les mots dans une phrase et faire des hypothèses, comprendre le sens global mais aussi reconnaître les mots globalement, posséder un bagage lexical suffisamment important, comprendre les mots et la phrase, contrôler son niveau de compréhension, acquérir un vocabulaire spécifique et posséder des connaissances du monde (culturelles et encyclopédiques) » (Soussi et al., 2008, p. 88). On y retrouve quatre des cinq piliers cognitifs de l'enseignement de la lecture.

#### 2.2.2.3 *En France - les résultats de la recherche Lire-Écrire*

Pour les questions relatives à l'enseignement des habiletés piliers à l'heure actuelle en première et deuxième années primaires (CP & CE1), l'enquête française « Lire-Écrire » fournit de précieuses informations. Toutefois, le système éducatif français n'est pas tout à fait similaire au système belge à plusieurs niveaux (prescrits légaux en vigueur, politiques éducatives, formation initiale des enseignants...) et il convient d'être prudent face aux données présentées qui pourraient être différentes en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Au total, 7h22 sont allouées en moyenne par semaine à l'enseignement du lire-écrire au CP et en CE1. Analysons la manière dont les habiletés piliers sont enseignées chez nos voisins français.

En moyenne, les enseignants consacrent un peu plus d'une heure et demie à l'enseignement du code. Cet enseignement est réalisé dès le début de l'année par une très grande majorité d'enseignants de CP. À la mi-novembre, en moyenne 11 correspondances ont été enseignées aux élèves. La fluence est travaillée environ 40 minutes par semaine. Ces résultats diffèrent fortement d'un enseignant à l'autre.

L'enseignement de la compréhension représente quant à lui environ une heure par semaine. Les tâches orales qui portent sur l'élaboration de sens sont peu présentes dans les classes françaises, avec environ 30 minutes en moyenne par semaine. Dans certaines classes, ce type d'activité n'est jamais proposé, et en particulier, pour les tâches demandant aux élèves de produire une inférence ou d'interpréter un texte. Les tâches individuelles et écrites durent environ 25 minutes par semaine.

Enfin, le temps alloué à l'étude de la langue croît au fur et à mesure de l'année (entre 30 et 50 minutes environ). Les temps d'enseignement sont souvent intégrés dans d'autres séances, comme celles de découverte d'un nouveau texte.

Au niveau pédagogique, le recours à l'explicitation par les enseignants français de CP et CE1 diverge très fortement d'un maître à l'autre et d'une période à l'autre. Les explicitations relatives au « comment faire » semblent plus présentes que celles relatives au « pourquoi faire ».

### 2.2.3 Synthèse

En synthèse, nous esquissons un tableau reprenant les pratiques effectives des enseignants au cycle 2. Ces pratiques hypothétiques se basent principalement sur les résultats de l'enquête de Lafontaine et Nyssen (2006) ainsi que, dans une moindre mesure, sur ceux d'enquêtes dans d'autres systèmes éducatifs (Brodeur et al., 2003 ; Goigoux et al., 2015 ; Soussi et al., 2008). Il serait toutefois important de disposer de données récentes et issues de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour pouvoir confirmer ces différentes hypothèses ; nous nous y attèlerons.

Tableau 2 - Synthèse des pratiques effectives des enseignants

	Quand ?			Comment ?
	M3 5-6 ans	P1 6-7 ans	P2 7-8 ans	
Conscience phonologique	X	X		Activités plus centrées sur l'éveil de la conscience phonologique en maternelle que sur l'enseignement systématique
Décodage		X	X	Méthode mixte principalement
Fluence		X	X	
Vocabulaire				
Compréhension		X	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vient généralement après l'enseignement du code</li> <li>▪ Enseignement des stratégies de compréhension peu fréquent</li> </ul>
Pour tout				<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En collectif principalement</li> <li>▪ Sans différenciation fréquente</li> <li>▪ Enseignement plus implicite (surtout de la compréhension et du vocabulaire), peu d'activités de structuration</li> <li>▪ Séances d'enseignement généralement très variées, sur la base de supports également très variés, sur la base du quotidien de la classe ou d'éléments authentiques</li> </ul>



### 2.3 SYNTHÈSE : LIENS FRAGILES ENTRE RECOMMANDATIONS SCIENTIFIQUES ET PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

Le lien entre les pratiques validées par la recherche et les pratiques effectives des enseignants est fragile puisque, quelque part, pas forcément légitime. En effet, rien n'oblige les enseignants à se saisir des résultats de la recherche et ces derniers ne sont pas forcément le reflet de pratiques habituelles mises en œuvre par les enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est malheureusement ce qu'une vision descendante et applicationniste de telles recommandations de recherches pourrait sous-entendre.

Les résultats de la seule étude sur les pratiques d'enseignement de la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles au cycle 2 (5-8 ans) dont nous disposons montrent que la plupart des activités considérées comme des piliers de l'apprentissage de la lecture semblent enseignées ou entraînées dans les « bonnes années » ; seul l'enseignement du code n'est pas vraiment développé en troisième maternelle ; il est à peine initié dans la plupart des classes. Concernant la fluence, une minorité d'enseignants proposent fréquemment des activités de lecture à voix haute visant à améliorer la fluence de leurs élèves, surtout en première année primaire.

Lorsque l'on s'intéresse au « comment », les liens avec les recommandations de la recherche sont tout de suite plus diffus ou plus incertains. De manière spécifique, l'enseignement de la conscience phonologique tel que nous postulons qu'il est effectivement réalisé dans les classes de Fédération Wallonie-Bruxelles pourrait s'éloigner fortement des données probantes. Il en va de même pour la compréhension : l'enseignement de stratégies, recommandé dès la maternelle, ne semble apparaître, de manière très discrète, qu'en fin de première année primaire.

Le Tableau 3 synthétise ces liens et hypothèses de liens. Lorsqu'une pratique est recommandée, un « R » est indiqué dans la case correspondant à l'année de la recommandation. Concernant les pratiques effectives, un code couleur est utilisé. Nous représentons :

- en rouge : les pratiques recommandées par la recherche sont mises en œuvre par une minorité d'enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- en jaune : les contenus recommandés par la recherche sont enseignés mais pas en concordance avec les recommandations méthodologiques ;
- en vert : les pratiques recommandées par la recherche sont mises en œuvre par une majorité d'enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Tableau 3 - Comparaison des pratiques recommandées et des pratiques effectives ou hypothétiques en Fédération Wallonie-Bruxelles

	Quoi ?	Quand ?			Comment ?
		M3 5-6 ans	P1 6-7 ans	P2 7-8 ans	
Conscience phonologique	Conscience syllabique et conscience phonémique	R	R		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prévention des difficultés <i>versus</i> aucune prévention</li> <li>▪ Temps en individuel ou en petits groupes <i>versus</i> temps en collectif principalement</li> <li>▪ Différenciation dans une visée compensatoire (temps laissé aux élèves) <i>versus</i> peu de différenciation et principalement réalisée sur les supports/activités</li> <li>▪ Explicitation ainsi que leçons courtes et intensives <i>versus</i> activités plus implicites, au départ du quotidien</li> <li>▪ Planification spiralaire et linéaire <i>versus</i> ? (pas d'informations)</li> </ul>
Décodage	Connaissance des lettres et principe alphabétique	R	R	R	
Fluence	Lecture rapide, sans erreur et avec expression		R	R	
Vocabulaire	Stock des mots de la langue que possède un individu, subdivisé en deux axes majeurs : production et réception	R	R	R	
Compréhension	Se construire une représentation mentale cohérente d'un texte en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances	R	R	R	

Reste que nos connaissances quant aux pratiques actuelles de préparation et d'enseignement de la lecture au cycle 2 (5-8 ans) en Fédération Wallonie-Bruxelles sont assez lacunaires : les seules données belges francophones quantitatives dont nous disposons datent de 2006 et ont sans doute changé depuis. Les études faisant état des pratiques dans d'autres pays francophones proches ne nous donnent que des indices mais ne permettent pas à elles seules de bien comprendre la manière dont les enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles se positionnent en termes de convictions et pratiques quant aux recommandations présentées au point 1.

Quels liens dresser entre ces « recommandations de la recherche » et le programme P.A.R.L.E.R. ? Le chapitre suivant permettra au lecteur d'apprécier la manière dont ce programme s'est en partie appuyé sur ces différentes recommandations.

## Chapitre 2

### Proposer un artefact médiateur pour mettre en œuvre les recommandations de la recherche relatives à l'enseignement de la lecture : le programme P.A.R.L.E.R.

« Si les résultats sur l'apprentissage de la lecture issus des sciences cognitives sont solides (Debaene et al., 2011 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2013), et si les principes pédagogiques qui en découlent sont aujourd'hui bien connus (Debaene et al., 2011 ; Ebri et al., 2001), leur mise en application dans les classes demande encore un effort très important de recherche appliquée devant mobiliser conjointement les acteurs du monde de la recherche et ceux du corps éducatif »

— Édouard Gentaz (2018, p. 9), *le difficile passage à l'échelle* —

Comme nous l'avons montré au chapitre précédent, un nombre important de recherches s'est attelé, depuis plusieurs décennies, à dépeindre les pratiques ayant fait leurs preuves sur le terrain, recherches animées par la conviction qu'on « ne naît pas bon enseignant, [mais qu'] on apprend à mettre en place des pratiques d'enseignement efficaces » (Talbot, 2012, p. 11). Le programme P.A.R.L.E.R. s'est basé sur une série de ces recommandations pour proposer des outils concrets d'enseignement de la lecture. Ce deuxième chapitre interroge les origines de ce programme, ses composants, et surtout, les effets contrastés des expérimentations du programme et de ses différentes variantes. Ces effets en demi-teinte permettent de souligner qu'une application sur un mode descendant de ces recommandations issues des différentes recherches que nous avons présentées peut se révéler complètement inefficace. Le chapitre 3 apportera par la suite des éléments théoriques sur la manière dont on peut accompagner plus ou moins efficacement la mise en œuvre d'une innovation pédagogique telle que P.A.R.L.E.R.

#### 1 PUT READING FIRST : PREMIERS PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Le premier point de ce chapitre retrace le fil des validations successives de deux programmes d'intervention américains intégrant les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture décrites précédemment et ayant fortement inspiré les concepteurs français du programme P.A.R.L.E.R. lors de la création des outils : le programme Reading First et le programme Reading Recovery.

##### 1.1 LE PROGRAMME READING FIRST

Le programme *Reading First* s'appuie sur les recommandations du National Reading Panel (2000) et vise l'enseignement-apprentissage des cinq habiletés considérées comme les piliers de la lecture au grade 1 et au grade 2 : la conscience phonologique, le décodage, la fluence, le vocabulaire et la compréhension. La *Reading First Impact Study* (RFIS) est une recherche menée entre 2004 et 2007 afin de déterminer les effets de ce programme. Mandatée par le gouvernement américain, cette recherche a examiné l'impact du programme dans 248 écoles pendant trois ans.

Les enseignants participant à la recherche étaient invités à mettre en œuvre différentes planifications :

- *une planification de base* : elle couvre nécessairement les cinq piliers de la lecture et convient à une majorité de lecteurs ;

- *une planification supplémentaire* : elle est destinée à s'adapter au contexte local des écoles et aux manquements de la planification de base ;
- *une planification « interventionniste »* : elle est conçue pour répondre aux besoins des élèves qui ont besoin d'un temps supplémentaire spécial. Par exemple, une évaluation diagnostique peut montrer que certains enfants de maternelle sont à risque pour la suite de leur parcours scolaire, parce que leurs compétences de conscience phonologique sont encore très faibles. On peut alors leur proposer plus de temps pour développer ces compétences afin d'éviter qu'ils éprouvent des difficultés par la suite.

Lors de cette expérimentation, les enseignants étaient libres de mettre en œuvre ces différentes planifications à l'aide d'outils didactiques de leur choix (soit des outils commercialisés, soit une concrétisation personnelle des planifications<sup>7</sup>), pour autant qu'ils respectent quatre critères d'excellence, utilisés par les chercheurs pour approuver ou non les outils :

- outil **valide** (fait ce qu'il est censé faire) et **fiable** (fonctionne à peu près de la même manière entre les mains de différentes personnes) ;
- outil **basé** sur la recherche scientifique et les recommandations (planifications) ;
- outil **testé** sur le terrain afin de s'assurer qu'il est effectivement valide, fiable et efficace avant d'être utilisé ;
- outil **cohérent** qui permet une planification suivie et structurée sur les différents grades.

Par ailleurs, le programme *Reading First* repose sur une observation et une évaluation fine du niveau des élèves dans chacun des piliers de la lecture, deux caractéristiques jugées nécessaires pour dispenser un enseignement de qualité aux élèves. En effet, sans cette information, les enseignants ne peuvent pas :

- affecter les élèves à des groupes de lecture appropriés et à des enseignants correctement formés (via un test diagnostique) ;
- décider si le programme de base est adéquat ou si les élèves ont besoin d'un enseignement complémentaire ou d'intervention (et sur quelles compétences exactement), adapter les groupes aux besoins des élèves (via le test diagnostique et le suivi des progrès) ;
- décider à la fin de l'année si les élèves sont prêts à passer au prochain niveau du programme de base (évaluations finales).

Ce programme prône un enseignement systématique et explicite des cinq habiletés ou piliers de la lecture. Selon les concepteurs de ce programme, « systématique » signifie, d'une part, que les séances d'enseignement s'inscrivent dans une séquence planifiée et progressive et, d'autre part, que l'enseignement est guidé et évalué avec des objectifs clairement définis pour tout ce qui est enseigné. Cela signifie également que l'enseignement se centre sur les contenus à enseigner. « Explicite » signifie quant à lui que l'enseignant donne clairement à voir aux élèves les connaissances qu'il essaie de communiquer au travers de démonstrations (modelage) et insiste sur les caractéristiques importantes de ce modelage.

Les principales conclusions de la mise à l'essai de ce programme sont les suivantes (Caswell et al., 2008) :

- le programme *Reading First* a généré un impact positif et statistiquement significatif sur la quantité de temps d'enseignement consacré aux cinq composantes essentielles de l'enseignement de la lecture promues par le programme au grade 1 et au grade 2. L'impact était équivalent à une taille

---

<sup>7</sup> Selon les auteurs, il s'agit principalement de laisser une liberté aux districts scolaires de proposer leurs propres outils sur la base des prescrits légaux fixés par les référentiels nationaux et découlant directement du National Reading Panel (2000).

d'effet de 0,33 écart-type en première année et 0,46 écart-type en deuxième année. Aux grades 2 et 3, les enseignants du groupe expérimental ont proposé davantage de modelages que leurs collègues du groupe de contrôle ;

- *Reading First* n'a pas eu d'effet significatif sur les compétences des élèves en compréhension, quelle que soit l'année testée (grade 1, grade 2, grade 3) ;
- *Reading First* a eu un impact positif et statistiquement significatif sur le décodage chez certains élèves au grade 1, et plus modestement, au grade 2. L'impact était équivalent à une taille d'effet de 0,17.

Ainsi, bien que les enseignants du programme *Reading First* aient consacré plus de temps à l'enseignement des cinq piliers de la lecture, les effets sur les habiletés de leurs élèves ne sont significatifs que sur le plan du décodage. Les équipes de recherche ont néanmoins cherché à déterminer ce qui pouvait expliquer l'absence de résultats significatifs sur le plan de la compréhension (compréhension de la langue et vocabulaire). Quatre hypothèses ont été mises à l'épreuve :

- le nombre d'années de participation à *Reading First* : est-ce que les effets en compréhension et en vocabulaire sont significativement différents pour les élèves qui ont passé plus de temps dans l'expérimentation (deux ou trois ans) que pour ceux qui venaient de la débiter (un an) ? L'hypothèse est **réfutée** : les effets sont non significatifs après un, deux et trois ans d'expérimentation ;
- les différences de mise en œuvre de *Reading First* entre les écoles : est-ce que les effets en compréhension et vocabulaire sont significativement différents selon les écoles, certaines écoles présentant des effets et d'autres non ? L'hypothèse doit également être **réfutée** : les différences sont non significatives ;
- le temps de préparation : est-ce que les effets en compréhension et vocabulaire sont significativement différents dans les écoles qui ont plus d'expérience dans le programme (<1 an) que dans celles qui venaient de se lancer (>6 mois) ? Les résultats sont à nouveau non significatifs et l'hypothèse doit être **réfutée** ;
- le respect des composantes et des principes organisateurs du programme *Reading First* : est-ce que les effets en compréhension et en vocabulaire sont plus marqués pour les écoles qui respectent davantage les principes de *Reading First* que pour les autres ?
  - Toutes choses étant égales par ailleurs, les écoles qui proposent davantage d'activités de compréhension sont celles qui obtiennent le plus d'effets sur toutes les habiletés des élèves.
  - Toutes choses étant égales par ailleurs, les écoles qui respectent les principes organisateurs du programme *Reading First* (enseignement explicite, engagement de l'élève dans une tâche de qualité – en tutorat) sont celles où l'on observe le plus d'effets sur toutes les habiletés des élèves.

Intéressons-nous maintenant aux pratiques des enseignants et à leur développement professionnel. Sans surprise, le programme *Reading First* a produit des impacts positifs et statistiquement significatifs sur les pratiques des enseignants : ces dernières sont plus proches des « recommandations » liées au programme (Caswell et al., 2008). La recherche initiale souligne également des effets positifs en ce qui concerne le développement professionnel des enseignants (Caswell et al., 2008). Toutefois, selon plusieurs recherches (Mundy et al., 2012 ; Scott et al., 2012), les coaches *Reading First*, bien qu'ils maîtrisaient les composantes et principes du programme, disposaient de peu d'expérience<sup>8</sup> de formation d'enseignants. Or, comme de nombreuses recherches le mettent en évidence (Chaliès & Durand, 2000 ; Dugal, 2009 ; Zeichner, 1993), il ne suffit pas d'être un bon praticien pour être un bon formateur !

---

<sup>8</sup> Il a fallu trouver énormément de coaches en une période très courte, ce qui n'a pas permis de les former correctement.

## 1.2 LE PROGRAMME READING RECOVERY

*Reading Recovery* est un programme néo-zélandais développé par Clay en 1978 et largement diffusé aux États-Unis depuis les années 90, avec plus d'un million d'élèves de grade 1 touchés. Le programme repose sur plusieurs fondements théoriques et scientifiques (May et al., 2016) :

- la lecture est une activité sociale ;
- la lecture est plus que la simple identification des mots ;
- l'enseignement de la lecture devrait s'appuyer sur l'enseignement de stratégies qui sont soigneusement et systématiquement évaluées, analysées et interprétées par l'enseignant ;
- les élèves à risque sont identifiés par des tests diagnostiques (seuls les élèves qui obtiennent un score égal ou inférieur au 20<sup>e</sup> centile reçoivent le programme).

Le programme *Reading Recovery* propose entre 12 et 20 semaines d'interventions de tutorat ; soit environ 50 séances d'approximativement 30 minutes dispensées par un enseignant spécialement formé. La séance se déroule toujours de la même façon : la lecture d'un livre familier, le travail des lettres, l'écriture d'une phrase ou la lecture d'un nouveau livre avec l'aide de l'enseignant.

Une large enquête a été menée entre 2011 et 2015 (May et al., 2016). Cette évaluation de quatre ans a mis en évidence des impacts positifs significatifs sur l'ensemble des habiletés évaluées (les élèves du groupe expérimental obtiennent un score moyen en lecture équivalent au 36<sup>e</sup> centile de l'échelle nationale, tandis que les élèves du groupe de contrôle obtiennent un score équivalent au 28<sup>e</sup> centile). Les résultats de l'expérimentation révèlent également une variation importante des effets entre les écoles où l'intervention a été expérimentée. Si l'ampleur des effets est positive et significative dans la grande majorité des écoles expérimentales, ce n'est pas le cas dans certaines d'entre elles. Les analyses menées afin de mieux comprendre cette variation (via le test de l'influence de plusieurs variables telles que le degré de fidélité au programme des concepteurs et les variables sociodémographiques) n'ont pas donné de réponse claire. Plusieurs hypothèses sont toutefois avancées :

- *Le degré de maximisation du temps d'enseignement durant chaque leçon<sup>9</sup>* : les enseignants qui proposent des temps plus structurés et focalisés sur les contenus sont-ils ceux qui aident le plus leurs élèves à développer leurs compétences en lecture ? Les analyses qualitatives révèlent que les enseignants les plus efficaces observent finement les progrès de leurs élèves, remettent en question leurs pratiques d'enseignement, soutiennent leurs élèves tout en se montrant très exigeants, utilisent un langage riche, proposent une séance structurée et rythmée.
- *La capacité de changement des enseignants* : selon les analyses qualitatives menées, les enseignants les plus efficaces sont ouverts au changement, possèdent d'excellentes compétences interpersonnelles, un solide sens éthique du travail et la conviction que tous les élèves peuvent apprendre et évoluer.
- *La présence d'une communauté de pratiques* : les analyses mettent également l'accent sur le rôle des communautés de pratiques. De nombreuses recherches ont elles aussi abordé l'importance du réseau de soutien mis à disposition par le programme *Reading Recovery* et ont discuté de la façon dont celui-ci peut s'intégrer dans le contexte scolaire (May et al., 2016).

---

<sup>9</sup> La maximisation du temps d'enseignement est délibérée (un engagement global envers une pratique réfléchie) et pédagogiquement adaptative (exigences, tempo de la leçon...).

### 1.3 DES INSPIRATIONS AUX EFFETS INCERTAINS

En substance, ni le programme *Reading First* ni le programme *Reading Recovery* ne peuvent réellement se targuer d'avoir prouvé leur efficacité de manière incontestable. Les divergences entre l'implémentation dans les écoles et l'accompagnement qui y a été prodigué sont pointées du doigt pour expliquer les effets très disparates de ces deux programmes. Dans un article ciblé sur la manière d'améliorer les systèmes éducatifs et le rôle des recherches *evidence-based*, Bryck (2017) interroge le degré de mise en œuvre et conclut ainsi à propos du programme *Reading Recovery* :

Comprendre les contours de cette variation et les facteurs probables qui y contribuent, c'est essentiel pour la réalisation de meilleurs résultats, plus fiables à grande échelle. (...) Nous devons examiner ces cas problématiques pour comprendre les facteurs en cause. [...] L'étude de ces sources possibles de variabilité – pourquoi des effets nuls peuvent-ils se produire ? – peut aider à identifier les points sur lesquels les efforts d'amélioration ultérieurs pourraient se concentrer. De telles enquêtes peuvent également identifier les conditions limites concernant les lieux de l'expérimentation (ou les sous-groupes d'élèves) où celle-ci ne devrait pas être implémentée. Peut-il y avoir quelque chose que nous pourrions apprendre de ces « déviants positifs » (Pascale et al., 2010) qui puisse renforcer l'intervention pour d'autres élèves dans le futur ? (p. 21)

## 2 NAISSANCE DU PROGRAMME P.A.R.L.E.R.

Inspirée par ces différentes recherches américaines, une équipe de l'Université de Grenoble a conçu une version francophone de ce type de programme préventif ; le programme P.A.R.L.E.R. (Parler, Apprendre, Réfléchir, Lire, Ensemble pour Réussir) voyait ainsi le jour. Cette partie s'attache à décrire les composantes des programmes américains conservées dans le programme P.A.R.L.E.R. et la méthodologie préconisée. Dans le point suivant, nous interrogerons ses effets contrastés.

### 2.1 QUELLES COMPOSANTES ET QUELLE MÉTHODOLOGIE ?

Au niveau de la didactique de la lecture, le programme P.A.R.L.E.R. repose sur plusieurs recommandations de la recherche présentée dans le chapitre précédent. Ainsi, le développement conjoint d'habiletés liées aux deux composantes de la lecture est privilégié : d'une part, l'identification des mots (composante spécifique à l'écrit) et, d'autre part, la compréhension (composante non spécifique à l'écrit). En effet, le programme P.A.R.L.E.R. se compose d'ateliers de phonologie, de décodage et de fluence pour la composante *identification des mots écrits* et des ateliers de compréhension du langage oral, de lecture partagée, de groupes conversationnels et de catégorisation pour la composante *compréhension*. La mise en place de ces habiletés est initiée en troisième maternelle et se poursuit jusqu'en deuxième primaire.

### 2.2 QUELS PRINCIPES DIDACTIQUES ET ORGANISATEURS POUR LES ATELIERS P.A.R.L.E.R. ?

La conception de ce programme français repose donc sur des principes pédagogiques issus de recommandations de la recherche plus ou moins solides, principes fortement inspirés des deux programmes américains *Reading First* et *Reading Recovery*. Ces recommandations ont permis aux concepteurs du programme de proposer cinq principes ainsi qu'une série de gestes professionnels qui fondent l'organisation et l'animation des ateliers P.A.R.L.E.R.

Tout d'abord, soulignons le caractère précoce de l'intervention : le programme est proposé aux élèves du cycle 2 (5 à 8 ans). De nombreuses recherches ont en effet mis en évidence l'effet positif de ces interventions précoces (Bursuck et al., 2004 ; D'Angiulli et al., 2004 ; Mathes & Denton, 2002 ; Slavin et al., 2009, 2011).

Ensuite, le programme est très structuré et requiert un certain niveau d'explicitation : tout au long de l'activité, l'enseignant est amené à expliciter les consignes et les démarches cognitives mises en œuvre. Dans le chapitre 1, nous l'avons vu, nombre de données probantes mettent en avant le rôle de l'explicitation de démarches cognitives dans l'enseignement de la lecture, quelle que soit la composante envisagée, soit via une méthodologie très structurée et étagée souvent qualifiée d'*instruction directe* ou d'*enseignement explicite* (Bissonnette & Bouchard, 2012 ; Slavin et al., 2009, 2011 ; Torgerson et al., 2006 ; Torres, 2016), soit via une méthodologie plus « libre », dont les différentes formes sont souvent rassemblées sous le terme de démarches d'*explicitation*.

Où positionner le programme P.A.R.L.E.R. dans ce débat ? P.A.R.L.E.R. présente plusieurs caractéristiques de l'enseignement explicite du courant de la *direct instruction* (Bissonnette et al., 2010 ; Bocquillon et al., 2019 ; Gauthier et al., 2007), telles que la réduction de la complexité de la tâche dans l'approche initiale d'une notion, la programmation des séances qui présentent un fort degré de structuration, les ateliers courts (une quinzaine de minutes) et intensifs (c'est-à-dire centrés sur les démarches cognitives qui font l'objet d'un enseignement spécifique). Le programme emprunte à l'explicitation le développement de la réflexion des élèves sur le sens de l'activité scolaire (ce qu'on a appris), le principe qui consiste à donner un coup de pouce aux plus fragiles en leur accordant davantage de temps et celui qui permet d'outiller les élèves des procédures de base dès la maternelle (Guilemois et al., p. 685).

Le programme P.A.R.L.E.R. implique aussi la formation de groupes de besoin. En effet, afin d'utiliser le plus efficacement possible le temps d'interaction avec l'enseignant, certaines recherches ont montré l'intérêt de former des groupes de besoin ou de travailler en individuel, comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent. Grâce à l'organisation des ateliers en groupes homogènes, l'enseignant peut ainsi adapter l'aide qu'il dispense aux élèves en fonction des difficultés et besoins de chacun sans risquer que ces aides individualisées ne soient pas du tout adaptées au reste du groupe ; les élèves d'un niveau proche bénéficient bien davantage des étayages fournis aux autres enfants dans un groupe homogène que dans un groupe hétérogène. Ce regroupement implique aussi que tous les élèves ont la responsabilité de faire avancer la leçon : ici, ce ne sont pas quelques élèves plus avancés qui occupent le temps de parole au détriment du reste du groupe qui ne saisit pas toujours les démarches cognitives exercées, comme c'est malheureusement parfois le cas dans un groupe hétérogène. Le travail en petits groupes homogènes vise par ailleurs à accroître le nombre de prises de parole (et de positions) individuelles. Afin d'y parvenir, il est conseillé à l'enseignant d'encourager et valoriser les essais des élèves.

Enfin, le programme P.A.R.L.E.R. permet aussi la différenciation de l'enseignement. Ce dernier élément rejoint le principe de pédagogie de la maîtrise défendu par Bloom (1976) qui postule que « la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat, si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés [...] et si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise » (p. 15). En effet, le programme P.A.R.L.E.R. permet d'adapter la programmation des apprentissages au rythme des acquisitions et de laisser le temps d'apprendre à chacun des élèves. Ainsi, les élèves bénéficient d'un nombre différent de séances en fonction de leurs besoins réels : pour atteindre le même objectif, les élèves en difficulté pourront bénéficier de deux fois plus de temps si nécessaire. Les groupes sont bien évidemment appelés à être modifiés au fur et à mesure de l'année afin d'offrir le parcours d'apprentissage le plus adapté aux besoins de chaque élève. Ainsi, le programme P.A.R.L.E.R. s'apparente à un programme compensatoire qui propose un enseignement équitable et non pas un enseignement égalitaire. Afin que l'étayage soit le plus adapté possible, l'enseignant vise à proposer un guidage ajusté où il questionne les élèves et reformule les propositions.



## 2.3 SYNTHÈSE

En conclusion, les auteurs du Programme P.A.R.L.E.R. se sont fortement appuyés sur plusieurs recommandations didactiques et pédagogiques d'autres programmes américains pour concevoir ce dispositif. En témoignage d'ailleurs le Tableau 4 : les recommandations de la recherche (R) coïncident en grande partie avec le programme P.A.R.L.E.R. (en vert) en ce qui concerne l'enseignement des cinq piliers de la lecture et se basent sur plusieurs principes pédagogiques qui font plus ou moins consensus. Rappelons toutefois que l'enseignement de la lecture ne saurait se résumer à l'enseignement de cinq piliers et que d'autres composantes (cognitives, motivationnelles ou culturelles), non travaillées dans le cadre du programme P.A.R.L.E.R., demeurent tout aussi importantes.

Tableau 4 - Comparaison entre pratiques recommandées par la recherche (R), prescrites via les nouveaux référentiels (P) et proposées dans le cadre du programme P.A.R.L.E.R. (surlignage vert).

	Quoi ?	Quand ?			Comment ?
		M3 5-6 ans	P1 6-7 ans	P2 7-8 ans	
Conscience phonologique	Conscience syllabique et conscience phonémique				<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prévention des difficultés</li> <li>▪ Temps en individuel ou en <b>petits groupes</b></li> <li>▪ Différenciation dans une visée compensatoire (temps laissé aux élèves)</li> <li>▪ Explicitation ainsi que leçons courtes et intensives</li> <li>▪ Planification spiralaire et linéaire</li> </ul>
Décodage	Connaissance des lettres et principe alphabétique				
Fluence	Lecture rapide, sans erreur et avec expression				
Vocabulaire	Stock des mots de la langue que possède un individu, subdivisé en deux axes majeurs : production et réception				
Compréhension	Se construire une représentation mentale cohérente d'un texte en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances				

### 3 LE PROGRAMME P.A.R.L.E.R : ENTRE RÉPLICATIONS (PARTIELLES) ET CONTROVERSES

L'efficacité du programme P.A.R.L.E.R. tel qu'il a été conçu n'a été testée qu'à une seule reprise par les concepteurs du programme (Zorman et al., 2015). D'autres mises à l'essai du programme, sans un respect strict du protocole mis au point par les concepteurs, ont été proposées en France (DEPP et al., 2014 ; Ecalte et al., 2015, 2019, 2021 ; Gentaz et al., 2013) sans que les résultats ne semblent converger. En effet, si la recherche princeps démontrait d'excellents résultats, efficaces et équitables, les deux autres études donnent à voir des résultats plus mitigés. Les conclusions de l'expérimentation menée par l'équipe de la DEPP, l'EMC et l'IREDU et celles de l'équipe d'Ecalte (2015, 2019, 2021) rejoignent en effet en partie les observations de l'expérimentation initiale de Zorman alors que celles de l'équipe de Gentaz (2013) aboutissaient à des résultats nettement moins convaincants, voire inverses.

Afin de mieux comprendre ces résultats divergents, nous exposerons dans un premier temps les cahiers des charges pour chacune des trois études ainsi que les résultats obtenus, avant de les comparer et de les discuter dans un deuxième temps.

#### 3.1 L'ÉTUDE DE ZORMAN ET AL.

À partir de l'automne 2005, et ce, pour une durée de trois ans, une centaine d'élèves issus de cinq écoles ZEP composées d'un public socialement défavorisé (zones d'éducation prioritaire) ont bénéficié du programme P.A.R.L.E.R. (Zorman et al., 2015). Les enseignants ont reçu une formation de base de deux jours dispensée par les inspecteurs d'académie et ont été accompagnés tout au long de l'expérimentation avec environ une rencontre mensuelle par une équipe mixte composée de conseillers pédagogiques et des concepteurs du programme.

Bien que cette expérimentation a été menée de 2005 à 2008, les chercheurs ont publié très tardivement ses résultats, en hommage à son concepteur : seulement en 2015<sup>10</sup>, à titre posthume.

S'inscrivant dans une démarche de validation de type expérimental, cette étude a comparé les résultats des élèves du groupe P.A.R.L.E.R. (N = 107) à ceux d'un groupe témoin (N = 105) composé d'élèves eux aussi issus d'écoles ZEP de la même région. Comme les posttests étaient largement composés des épreuves d'évaluation externe, les résultats de ces deux groupes ont également été comparés à la moyenne nationale française aux évaluations externes de CM1 (2008).

La comparaison des résultats du groupe expérimental P.A.R.L.E.R. avec ceux du groupe témoin et avec la moyenne nationale démontre le caractère efficace et équitable du programme. En effet, sous contrôle des résultats du prétest réalisé en début de grande section (M3), les analyses montrent des effets significativement positifs sur les acquisitions des élèves du groupe expérimental. Par ailleurs, le pourcentage d'élèves diagnostiqués « en grande difficulté » et « très faibles » apparaît nettement inférieur dans le groupe ayant bénéficié du programme. Ce résultat s'explique par les performances aux tests administrés par les chercheurs dans les différentes habiletés liées à la lecture. Les effets sont particulièrement marqués pour la fluence des textes, la logique verbale, la compréhension de phrases et de textes.

---

<sup>10</sup> De ce fait, même si les deux recherches que nous présentons *infra* ont été menées après celle de Zorman, leurs résultats ont été publiés avant (2013, 2014).

Par ailleurs, si l'on compare les résultats du groupe P.A.R.L.E.R. à ceux obtenus lors de l'évaluation nationale, on constate que les élèves du groupe expérimental, pourtant issus d'écoles situées en Zone d'Éducation Prioritaire, obtiennent des résultats moyens très comparables à la moyenne française, toutes écoles confondues, ce qui n'est pas le cas des élèves du groupe de contrôle. Ainsi, le programme P.A.R.L.E.R. semble très équitable : la proportion d'élèves dont les scores étaient supérieurs à 80 % au prétest a été préservée et a même augmenté tandis que celle d'élèves en grande difficulté (scores inférieurs à 50 % au prétest) a fortement diminué.

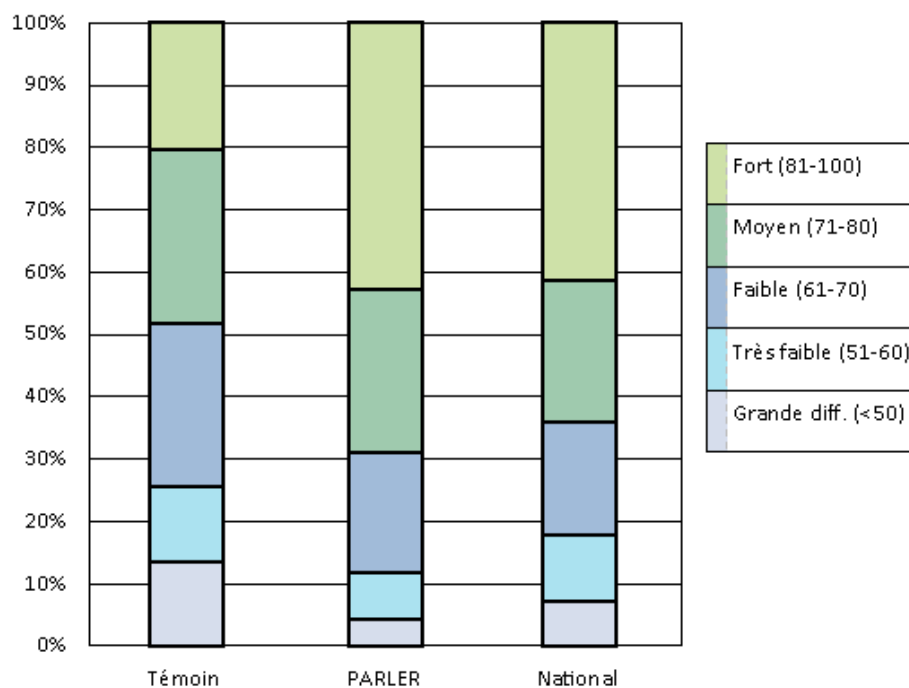


Figure 1 - Proportion d'élèves par niveaux ; résultats à l'évaluation externe fin de CE1 (adapté de Zorman et al, 2009)

### 3.2 LA RECHERCHE DE LA DEPP, L'EMC ET L'IREDU

De 2012 à 2014, la DEPP, l'EMC et l'IREDU ont entrepris conjointement une recherche sur les effets du projet « Lecture », largement inspiré du programme P.A.R.L.E.R., sur une plus large cohorte (4 262 élèves). L'accompagnement proposé aux enseignants est plus réduit : variable en fonction de la circonscription, il consiste à proposer aux enseignants une à cinq journées de formation sur la durée de l'expérimentation. Ces formations sont dispensées par des conseillers pédagogiques des circonscriptions concernées. Le cahier des charges, très peu décrit, est assez différent (plus de place aux habiletés liées au code) : on ne peut donc pas parler d'une « réplique » fidèle du programme. Après deux années de mise en œuvre – en grande section (M3) et au Cours Préparatoire (P1) – les chercheurs de la DEPP publient leurs résultats en 2014. Ces derniers se révèlent très positifs pour deux habiletés : la phonologie (+ 34 %) et la lecture en voie non lexicale (+ 17 %). Les chercheurs ne constatent pas d'effets significatifs au niveau de la connaissance des lettres et du vocabulaire. De manière surprenante, ils enregistrent un effet négatif pour la compréhension (- 11 %). Pour autant, le temps consacré au programme P.A.R.L.E.R. et le bénéfice en résultant ne semblent pas s'être faits au détriment d'autres apprentissages.

### 3.3 LA RECHERCHE DE GENTAZ

En 2012, Gentaz et ses collègues s'inspirent de la recherche P.A.R.L.E.R. pour tester l'efficacité d'un « projet Lecture » auprès d'une cohorte importante d'élèves : 2 398 élèves répartis aléatoirement dans le groupe expérimental et le groupe témoin. Contrairement aux deux recherches précédentes, le projet « Lecture » est mis en œuvre dans les classes de CP uniquement et durant une période réduite à sept mois. Le cahier des charges diffère fortement des deux études précédentes : seules les habiletés liées à l'identification des mots sont travaillées. L'accompagnement proposé aux enseignants est nettement réduit par rapport à la recherche originale menée par Zorman : trois journées de formation dispensées par les chercheurs. Au bout des sept mois d'expérimentation, les chercheurs concluent qu'il n'y a aucun effet positif : ils ne remarquent aucune différence statistique entre les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle concernant les habiletés de phonologie, de lecture de mots familiers, de lecture de mots inventés (lecture en voie non lexicale), de compréhension écrite et de compréhension orale. Au contraire, ils mettent en évidence un effet négatif du programme sur les habiletés lexicales et sur les compétences en mathématiques.

Toutefois, les chercheurs invitent eux-mêmes à la prudence quant à la validité de leurs résultats : « Ces résultats sont néanmoins à tempérer au regard de l'attrition importante (...) qui semble toucher de manière différente les écoles tests et témoins, en ce qui concerne les résultats aux évaluations nationales de CE1 : les écoles tests non testées apparaissent plus performantes que les écoles témoins non testées » (Gentaz et al., 2013).

### 3.4 LES RECHERCHES D'ECALLE (ECALLE ET AL., 2015 ; ECALLE ET AL., 2019 ; ECALLE ET AL., 2021)

Entre 2013 et 2018, une autre équipe de recherche française a évalué les effets d'une réplique partielle du programme P.A.R.L.E.R. Si quelques séances d'enseignement de la compréhension sont proposées lors de l'expérimentation en grande section (Ecalte et al., 2015), aucune n'est proposée au CP où le programme se centre exclusivement sur le travail du code (Ecalte et al., 2019).

En grande section, l'équipe de recherche observe un effet significatif de leur réplique partielle du programme sur la connaissance des lettres (+ 15 %), la conscience phonologique (+ 25 %), la compréhension (+ 15 %) ainsi que sur la lecture de pseudo-mots (+ 41 %). Au cours préparatoire, des effets positifs modérés sont observés sur les habiletés de lecture de mots ( $d=0,13$ ), sur l'écriture de mots ( $d=0,12$ ), sur le lexique et la catégorisation, sur la compréhension de phrases ( $d=0,14$ ), sur la compréhension de textes ( $d=0,32$ ) et sur la fluence ( $d=0,19$ ).

### 3.5 LA RECHERCHE BELGE FRANCOPHONE

De 2017 à 2021, le programme P.A.R.L.E.R. a été mis en œuvre dans plusieurs écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour en observer (1) les effets sur les performances des élèves et (2) la capacité à hisser *tous* les élèves vers le haut (Dejaegher et al., accepté. ; Leyh et al., sous presse). Les caractéristiques de cette expérimentation belge francophone du programme P.A.R.L.E.R. sont relativement comparables à celles de la recherche menée entre 2005 et 2008 à Grenoble : trois années d'implémentation du programme (de la troisième maternelle à la deuxième primaire) dans des écoles d'indice socioéconomique faible, un échantillon initial de petite taille (164 élèves répartis entre les groupes contrôle et expérimental) et un accompagnement important des enseignants chargés de mettre en œuvre le programme (rencontres bimestrielles). Notons qu'au terme de la recherche, toutes les données complètes ont été obtenues pour un total de 85 élèves scolarisés dans la même école durant trois années consécutives<sup>11</sup> (de la grande section à la première année

---

<sup>11</sup> Le nombre d'élèves pour lesquels nous disposons des données complètes au terme de la recherche est peu élevé et résulte d'une attrition importante au cours des trois années : 43 % dans le groupe expérimental et 53 % dans le groupe

de cours élémentaire) pour le groupe expérimental (Exp : n=52 ; 31 garçons/21 filles ; âge moyen en grande section=5-6 ans ; sd=3,5 mois/Langue parlée à la maison=29 français, 23 allophones) et le groupe de contrôle (Cont : n=33 ; 22 garçons/11 filles ; âge moyen en grande section=5-7 ans ; sd=3,3 mois/Langue parlée à la maison=23 français, 10 allophones). Les deux groupes ont été appariés en fonction de leur score au prétest en lecture en début de grande section et les élèves étaient issus de 14 classes de 10 écoles différentes. Toutes les écoles sélectionnées pour participer à la recherche en qualité d'écoles expérimentales ou de contrôle sont bénéficiaires d'un encadrement différencié (écoles REP en France), présentent un indice socioéconomique faible (<5/20)<sup>12</sup> et sont issues des différentes provinces de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le consentement de chaque pouvoir organisateur des écoles, des enseignants, des élèves et de leurs parents participant à la recherche a été reçu.

Dans les deux groupes, la taille moyenne des classes est très similaire, avec environ 21 élèves par classe (Exp=21,8 ; Cont=20,6). Aucun élève présentant des troubles avérés de l'apprentissage n'a été inclus dans cette étude.

Les élèves ont été testés à trois reprises : en début de troisième maternelle (entre septembre et décembre 2017<sup>13</sup>), en milieu de première année primaire (entre février et mars 2019) et en début de troisième année primaire (entre octobre et novembre 2020)<sup>14</sup>.

La comparaison des résultats des différentes vagues de tests a montré les effets positifs de la mise en œuvre du programme. Au début de l'expérimentation, la différence entre le score global en lecture des élèves du groupe témoin et celui des élèves du groupe expérimental n'était pas statistiquement significative. En fin d'expérimentation cependant (évaluations menées en P3), des moyennes significativement différentes ont pu être observées : les élèves du groupe expérimental présentaient un niveau de lecture significativement plus élevé que celui du groupe témoin. L'ampleur de l'effet était modérée (0,48).

Enfin, les résultats tendent à montrer que le programme P.A.R.L.E.R. s'est révélé un puissant levier de réduction des inégalités d'apprentissage dans la mesure où les élèves les plus faibles sont ceux auxquels le programme a le plus profité.

---

de contrôle. Cette attrition semble majoritairement s'expliquer par la mobilité des élèves entre les établissements maternel et primaire en Belgique francophone ; au total, plus de 64 élèves ont en effet changé d'établissement scolaire entre la troisième maternelle (GS) et la troisième année primaire (CE2) et 14 élèves absents n'ont pu être testés (dont 7 en lien avec la pandémie de Covid-19). La comparabilité des groupes n'est pas impactée par cette attrition ; ces derniers restent comparables sur les différentes dimensions étudiées au moment du prétest. Par ailleurs, notons que le nombre d'écoles n'a pas été impacté par l'attrition.

<sup>12</sup> En Fédération Wallonie-Bruxelles, les indices rendant compte du niveau socioéconomique moyen d'une école varient entre 1 et 20.

<sup>13</sup> Cette période de test étendue sur trois mois est due à l'identification plus tardive des écoles de contrôle. Il convient donc d'en tenir compte puisque trois mois de scolarisation peuvent parfois séparer les résultats d'un élève du groupe expérimental et ceux d'un élève du groupe de contrôle.

<sup>14</sup> Initialement, les élèves auraient dû être testés en fin de deuxième année primaire (en mars-avril 2020), mais la pandémie et la fermeture des écoles ont contraint à différer les tests en début de troisième année primaire.

### 3.6 COMPARAISON DES RECHERCHES

Le Tableau 5 synthétise les éléments contextuels et les principaux résultats des différentes recherches relatives à la mise en œuvre (partielle ou non) du programme P.A.R.L.E.R. Comme on peut le voir, les résultats divergent fortement d'une étude à l'autre.

Défenseurs et détracteurs du programme expliquent ces différences importantes entre les évaluations par cinq facteurs principaux :

- 1) *la durée de l'expérimentation*, parfois beaucoup plus réduite que les trois années initiales ; selon Bressoux et Bianco (2004), le facteur temps est décisif dans l'impact que peuvent avoir des dispositifs compensatoires, précoces, structurés et explicites d'enseignement de la lecture : un dispositif d'une durée trop réduite a peu de chances de conduire à des effets solides au-delà du court ou moyen terme (Bressoux & Bianco, 2004). Les grands dispositifs américains, ayant démontré leur robustesse à très long terme (plus de 20 ans), ont tous pour point commun d'impliquer a minima deux ans d'interventions ;
- 2) *le cahier des charges*, qui varie selon les études, voire n'est pas toujours connu ;
- 3) *l'attrition*, qui peut être importante au sein de certains dispositifs de recherche ;
- 4) *le nombre d'élèves impliqués dans la recherche*, allant de très petites cohortes (164 élèves dans l'étude belge) à des cohortes importantes (4 262 dans l'étude de la DEPP et al.) ;
- 5) *la différence d'intensité dans l'accompagnement sur le terrain*, parfois inexistant dans certaines recherches, tantôt inégal et tantôt conséquent dans d'autres recherches.

Tableau 5 - Résultats des trois recherches françaises autour du Programme P.A.R.L.E.R.

	Zorman et al., 2015	DEPP, l'EMC et l'IREDU, 2014	Gentaz et al., 2013	Ecalte et al., 2015	Ecalte et al., 2019 Ecalte et al., 2020	Leyh et al., sous presse Dejaegher et al., accepté
<b>Durée étude</b>	3 ans (GS-CE1) de 2005 à 2008 Longitudinal	2 ans (GS-CP) de 2012 à 2014 Longitudinal fluctuant <sup>15</sup>	7 mois (CP) en 2012 /	1 an (GS) en ?? /	7 mois (CP) en ? /	3 ans (GS-CE1) de 2017 à 2021 Longitudinal
<b>Nombre d'élèves</b>	336 élèves	4 262 élèves	2 398 élèves Randomisé	3 569 élèves Randomisé	2 803 élèves (+ 1 197 élèves)	164 élèves
<b>Formation et accompagnement</b>	2 jours de formation Accompagnement rapproché	1 à 5 jours de formation Pas d'accompagnement	3 journées de formation Pas d'accompagnement	1 journée de formation Pas d'accompagnement	1 journée de formation Pas d'accompagnement	3 journées de formation Accompagnement rapproché
<b>Ressources</b>	Moyens supplémentaires ? (selon Bouysse & Pétreault, 2012)	Aucun moyen supplémentaire spécifique à la recherche	?	?	Taille de classe réduite à maximum 12 élèves Co-enseignant	Aucun moyen supplémentaire spécifique à la recherche
<b>Parents</b>	Actions auprès des parents (Bouysse & Pétreault, 2012)	Non	Non	Non	Non	Non
<b>Cahier des charges : habiletés</b>	Compréhension (5T) Vocabulaire (2T) Groupes conversationnels (1T) Lecture partagée (5T) Phonologie (5T) Code (4T) Fluence (3T)	<i>Compréhension</i> (?T) <i>Vocabulaire</i> (?T) Phonologie (?T) Code (?T) Fluence (?T)	Phonologie (?T) Code (?T) Fluence (?T)	Compréhension (2T, 21 séances) Phonologie (4T – 36 séances) Code (4T)	Phonologie (?T) Code (?T) Fluence (?T)	Compréhension (5T) Vocabulaire (2T) Lecture partagée (2T) Phonologie (5T) <i>Code</i> (4T) Fluence (3T)
<b>Cahier des charges : cinq principes</b>	Groupes homogènes Plus de séances pour les élèves en besoin Séances courtes Progression structurée Explicitation des démarches		???	Séances courtes Progression structurée Explicitation des démarches	Groupes homogènes Plus de séances pour les élèves en besoin Séances courtes Progression structurée Explicitation des démarches	Groupes homogènes Plus de séances pour les élèves en besoin Séances courtes Progression structurée Explicitation des démarches

<sup>15</sup> Toutes les classes des écoles expérimentales de cette étude n'ont pas pris part aux trois années d'expérimentation. Les élèves n'ont donc pas tous bénéficié du programme P.A.R.L.E.R. pendant deux ans.

<i>Manuels</i>	???		Outils au choix	Matériel pour la plupart des ateliers (Éditions La Cigale)	Matériel pour la plupart des ateliers (Éditions La Cigale)	Matériel pour la plupart des ateliers (Éditions La Cigale & Hatier)
<i>Effets positifs et significatifs du programme sur...</i>	✓ Matériel pour la plupart des ateliers (Éditions La Cigale)	✓ Phonologie (+ 34 %) ✓ Lecture voie non lexicale (+ 17 %)		✓ Connaissance des lettres (+ 15 %) ✓ Conscience phonologique (+ 25 %) ✓ Compréhension (+ 15 %) ✓ Lecture de pseudo-mots (+ 41 %)	✓ Lecture de mots (d=0,13) ✓ Écriture de mots (d=0,12) ✓ Lexique et catégorisation ✓ Compréhension de phrases (d=0,14) ✓ Compréhension de textes (d=0,32) ✓ Fluence (d=0,19)	✓ Compréhension ✓ Conscience phonologique ✓ Lexique et catégorisation
<i>Pas d'effet significatif sur ...</i>		○ Mathématiques (+ 23 % ; NS) ○ Lettres (+ 27 % ; NS) ○ Vocabulaire	○ Phonologie ○ Lecture de mots familiers ○ Lecture de mots inventés ○ Compréhension écrite ○ Compréhension orale	○ Lecture de mots ○ Vocabulaire	○ Segmentation phonologique ○ Lecture de pseudo-mots	○ Fluence
<i>Effets négatifs et significatifs du programme sur...</i>		✗ Compréhension (+ 11 % ; - 14 %)	✗ Habiletés lexicales ✗ Compétences en mathématiques			



### 3.7 SYNTHÈSE : DES RÉSULTATS... PROBLÉMATIQUES !

Que pouvons-nous retenir de cette présentation des résultats des expérimentations américaines, françaises et belges autour de programmes basés sur une série de recommandations des recherches présentées au chapitre 1 ? Il va sans dire que les résultats sont très variables d'une recherche à l'autre, tout comme le cahier des charges et le design expérimental de chacune des études. Nous pouvons toutefois dresser deux grands constats.

Le premier est le suivant : il n'est pas possible d'affirmer que le programme P.A.R.L.E.R. a fait ses preuves au sens entendu par le courant *evidence-based practices* (EBP). Certes, certaines études, comme celles de Zorman ou l'expérimentation belge, montrent des résultats encourageants mais ces derniers ne sont pas retrouvés dans les autres expérimentations partielles du programme menées à plus grande échelle.

De ce premier constat en découle un second, qui est plutôt évident bien que trop souvent oublié : la seule mise en œuvre de principes pointés comme efficaces sur la base des connaissances scientifiques disponibles ne peut garantir l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants qui mettent en œuvre ce type de programme. C'est ainsi que l'équipe de Gentaz (2013, p. 10) conclut la présentation de ses résultats de recherche sur le projet Lecture (reprenant seulement la partie « Code » du programme P.A.R.L.E.R.) par cette affirmation : « [cette étude] montre que, si les résultats sur l'apprentissage de la lecture issus des sciences cognitives sont solides (Dehaene et al, 2011 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2013), et si les principes pédagogiques qui en découlent sont aujourd'hui bien connus (Dehaene et al, 2011 ; Ehri et al., 2001), leur mise en application dans les classes demande encore un effort très important de recherche appliquée devant mobiliser conjointement les acteurs du monde de la recherche et ceux du corps éducatif ».

Il nous semble que ces résultats font également état d'un manque criant de données quant à la question de la transposition de ces pratiques. Au premier abord, concernant le programme P.A.R.L.E.R. et son potentiel passage à l'échelle, quelle transposition observe-t-on ? Comment des enseignants s'approprient-ils cet ensemble d'outils du programme P.A.R.L.E.R. ? Quelles sont les conditions d'efficacité du programme ? Certains éléments du programme sont-ils trop discordants avec *l'habitus* pédagogique de ces enseignants ? Les outils engendrent-ils un certain développement professionnel ? Sur la base de ces premiers éléments, un passage à l'échelle de ces outils est-il souhaitable, et si oui, selon quel format et quelles conditions ?

Au-delà des questions d'ordre pragmatique, ponctuel et spécifique à P.A.R.L.E.R., il y a également, nous semble-t-il, un enjeu épistémique et méthodologique quant à l'aide à l'appropriation d'un outil didactique. De manière générale, comment soutenir et accompagner des enseignants qui mettent en œuvre une innovation pédagogique et selon quels critères de qualité ? En quoi l'accompagnement et/ou la formation des enseignants ajoutent-ils quelque chose aux vertus de l'outillage ; sont-ils nécessaires ?

Pour y répondre, il est temps de nous tourner vers l'ingénierie didactique et l'ingénierie de formation afin de faire état des connaissances disponibles mais également de celles qu'il reste encore à construire.



## Chapitre 3

### Accompagner l'innovation : entre reconception continuée dans l'usage et conception d'un dispositif de formation

*« Il est courant et banal de constater qu'il ne suffit pas que les connaissances scientifiques soient diffusées pour qu'elles percolent utilement la formation (...) La médiation qu'appelle effectivement le rapprochement entre recherche et monde professionnel nécessite ainsi, pour être adéquate à son concept, un changement du rapport science-formation. La nécessité d'un savoir s'éprouve, s'appelle, se vit ; elle ne s'édicte pas. (...). En quoi la recherche peut devenir une ressource au service du développement des professionnels, pour eux et par eux-mêmes. »*

— *Isabelle Vinatier (2013, p. 9), Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain* —

Comme nous l'avons montré, si les outils du programme P.A.R.L.E.R. rejoignent toute une série de recommandations de la recherche, les différentes études visant à déterminer l'efficacité de ce programme ou de ses répliques partielles (Dejaegher et al., accepté. ; DEPP et al., 2014 ; Ecalle et al., 2015, 2019 ; Gentaz, 2018 ; Gentaz et al., 2013 ; Leyh et al., sous presse ; Zorman et al., 2015) ont mis en évidence que les recommandations de la recherche ne peuvent être transposées directement en prescriptions éducatives. En effet, les résultats des six études réalisées n'attestent pas toujours de gains d'apprentissage plus élevés pour les élèves du groupe expérimental. Plus interpellant encore, la variante « projet Lecture » (Gentaz et al., 2013) semble, dans certains cas, avoir été abandonnée peu de temps après le départ des chercheurs. Les enseignants, bien qu'informés des résultats de la recherche et familiers avec le dispositif qu'ils ont dû mettre en œuvre, ne continuent pas dans cette voie. Goigoux et Cèbe (2009) pointent en effet deux obstacles majeurs à toute transposition des recommandations de la recherche au terrain :

- « Entre la présentation des résultats de recherche (ou des principes d'action jugés pertinents) et leur mise en œuvre concrète dans la classe, il y a souvent un gouffre que peu de chercheurs aident à franchir, laissant aux enseignants (ou aux formateurs) le soin de réaliser eux-mêmes le travail de transposition, d'opérationnalisation et d'ajustement à leur contexte (Robert, 2008) ;
- Les améliorations induites portent, le plus souvent, sur des points précis et limités mais ceux qui les défendent ne tiennent pas compte de la cohérence d'ensemble de la pédagogie des enseignants, des contraintes qui pèsent sur l'exercice de leur métier (organisation de la classe, gestion du collectif, hétérogénéité des élèves, programme à suivre, outils disponibles...), de leurs pratiques habituelles ou des conceptions dominantes dans leur genre professionnel (Goigoux, 2006 ; Saujat et al., 2007 ; Marchive et al., dans ce colloque). Or, nous savons qu'une modification très locale peut entrer en contradiction avec l'économie générale du dispositif pédagogique élaboré par un enseignant. Bref, un chercheur peut avoir raison localement et tort globalement » (p. 2).

Ainsi, face à ces obstacles tout aussi complexes que conséquents, les « il n'y a qu'à » ne font évidemment pas le poids. La question sensible de la transposition du programme P.A.R.L.E.R. au contexte éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles a conduit à la définition de notre projet de thèse puisque, corollairement, elle en a entraîné d'autres, présentées p. 43 et que nous synthétisons ci-dessous :

- *Concernant le programme P.A.R.L.E.R. et son potentiel passage à l'échelle* : quelle transposition observe-t-on ? Comment des enseignants chevronnés s'approprient-ils cet ensemble d'outils du programme P.A.R.L.E.R. ? Quelles sont les conditions d'efficacité du programme ? Certains éléments du programme sont-ils trop discordants avec *l'habitus* pédagogique de ces enseignants ? Les outils engendrent-ils un certain développement professionnel ? Sur la base de ces premiers éléments, un passage à l'échelle de ces outils est-il souhaitable, et si oui, selon quel format et quelles conditions ?
- *De manière générale* : comment soutenir et accompagner des enseignants qui mettent en œuvre une innovation pédagogique et selon quels critères de qualité ? En quoi l'accompagnement et/ou la formation des enseignants ajoutent-t-ils quelque chose aux vertus de l'outillage ?

La réponse à ces questions mobilise un double ancrage conceptuel et méthodologique. En effet, elle requiert tout d'abord de bien comprendre la manière dont les enseignants utilisent et transforment les outils. Cet objet d'étude nous amène à nous inscrire dans le paradigme de l'ingénierie didactique. Mais là ne s'arrête pas notre recherche de réponses : nous souhaitons également comprendre comment les outils transforment les enseignants, ce qui nous inscrit dans le paradigme de l'ingénierie de formation.

Ainsi, ce troisième et dernier chapitre présente les éléments clés de l'ingénierie didactique et de l'ingénierie de formation. Il démontre également l'intérêt de lier ces deux champs de recherche afin de proposer des outils doublement finalisés. Mais qu'entend-on par « outil didactique » ? Avant d'entrer dans le vif du sujet, quelques clarifications conceptuelles s'imposent. Trois termes sont fréquemment utilisés : outil, artefact et instrument. Quelles différences établissons-nous entre les trois ?

- **L'outil** : les outils didactiques sont un des moyens possibles utilisés par l'enseignant afin de « transformer des modes de penser et de parler, de faire » (Schneuwly, 2000, p. 23) via un double processus de sémiotisation des objets d'enseignement. Ainsi, on distingue les outils au sens strict (tableau noir, manuels, cahiers...) des outils « au sens large » (Plane & Schneuwly, 2000). Ces outils peuvent composer un ensemble, alors nommé par Wirthner et Schneuwly (2004) un « méga-outil ».
- **L'artefact** : la notion d'artefact désigne, selon Rabardel (1995, p. 49), « toute chose ayant subi une transformation, même minime, d'origine humaine », renvoyant par là à la notion plus ancienne *d'objets matériels fabriqués* mais en permettant de la dépasser : la notion d'artefact englobe désormais à la fois les objets matériels et les objets symboliques. En ce sens, le terme d'outil peut lui être rapproché. Les artefacts se définissent par leur finalisation et leur usage : « chaque artefact a été conçu pour produire une classe d'effets, et sa mise en œuvre, dans les conditions prévues par les concepteurs, permet d'actualiser ces effets » (Rabardel, 1995, p. 50). Chaque artefact est ainsi lié à une série de possibilités de transformations qui s'actualiseront dans l'usage. Autrement dit, un artefact est un outil matériel ou symbolique qui existe dans l'absolu.
- **L'instrument** : selon Rabardel (1995), l'instrument constitue une « entité bicéphale, mixte, à la fois artefact et mode d'usage, ces deux fonctions étant fondamentalement indissociables » (p. 90). En ce sens, l'instrument ne peut être réduit aux notions d'artefact ou d'outil, qu'il dépasse largement en raison de la double nature des composants de son activité : artefactuels et struuro-organisationnels (Rabardel, 2005). Un instrument correspond donc, premièrement, à l'artefact utilisé en situation, « inscrit dans un usage, dans un rapport instrumental à l'action du sujet, en tant que moyen de celle-ci » (Rabardel, 1995, p. 50) et, deuxièmement, à des modes d'usage. Dans le champ de l'ergonomie, ces modes d'usage sont initialement définis comme des « chaînes opératoires machinales acquises par l'expérience et l'éducation » (Leroi, 1964, p. 26). Plus tard, sous l'influence du courant piagétien, Rabardel proposera une notion plus large, celle de schèmes d'utilisation ; nous y reviendrons.

S'inscrivant d'abord dans un courant à visée didactique, la présente thèse préférera le terme « d'outil » au terme « d'artefact » pour désigner les manuels destinés aux enseignants. Le terme d'instrument sera quant à lui réservé pour faire référence à ces manuels et aux schèmes d'utilisation qui y sont associés. Au-delà de la distinction entre outils, artefacts et instruments, une autre notion vient parfois brouiller le propos dans les recherches sur les outils didactiques : l'innovation pédagogique.

Définir l'innovation pédagogique est moins aisé. La revue de la littérature montre en effet qu'il existe une pléthore de définitions différentes sans qu'aucune ne semble recueillir l'adhésion de la communauté scientifique ; l'innovation est difficile à circonscrire (Marsollier, 2003). De ce pêle-mêle épistémique, une définition « minimaliste » pourrait correspondre au type d'innovation qui sera proposée dans le cadre de la présente thèse : « l'innovation est une opération dont l'objectif est de faire installer, accepter et utiliser un changement donné » (Huberman, 1973, p. 7). L'innovation (qu'il s'agisse d'un outil didactique ou d'un dispositif de formation) répond à un besoin d'adaptation des dispositifs de formation face à la complexité grandissante des caractéristiques du monde du travail moderne et aux exigences de rentabilité accrues (Faulx, 2013). Tricot (2017) met cependant en garde : l'innovation ne doit pas constituer une solution que l'on brandit dès qu'un problème est constaté sans même en avoir diagnostiqué les causes potentielles.

Au-delà de ces clarifications conceptuelles, la question semble donc plutôt porter sur l'évaluation de l'innovation introduite : peut-on vraiment parler de « plus-value » (Karsenti & Bugmann, 2018; Noben & Denis, 2019) ou s'agit-il d'un changement pour un changement ? Afin de s'en assurer, l'ingénierie didactique propose de suivre un processus itératif de conception des outils et de se baser sur plusieurs critères afin d'évaluer de qualité de l'outil conçu, comme le détaillent les lignes qui suivent.

## **1 INGÉNIERIE DIDACTIQUE : LES OUTILS DIDACTIQUES MÉDIATEURS D'INNOVATION**

Que ce soit dans les différentes didactiques ou dans le domaine des nouvelles technologies, les « innovations pédagogiques » et les recherches épistémiques ou pratiques y afférant se multiplient depuis les dernières décennies (Dolz & Lacelle, 2017 ; Marsollier, 2003 ; Peraya & Viens, 2005). Ainsi, la didactique du français a vu fleurir nombre de méthodologies de recherche visant à développer et soutenir les innovations pédagogiques dans les grands domaines du français. On peut en dégager trois principales (Dolz & Lacelle, 2017) : la recherche développement (Harvey & Loïsele, 2009), l'ingénierie didactique (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Dolz et al., 2001 ; Goigoux, 2012) et la recherche-design (Basque, 2015).

Malgré tout, un certain nombre d'innovations se succèdent parfois sans réussir à s'imposer durablement, ni dans les politiques éducatives ni au sein des classes (Dolz & Lacelle, 2017 ; Goigoux & Cèbe, 2009 ; Peraya & Viens, 2005 ; Prost, 2001). Certains pointent l'aspect réducteur des outils didactiques, les considérant comme un asservissement de la pensée des enseignants (Dubois & Carette, 2010), ou comme des « prothèses » (Leplat, 2011) visant à compenser une faiblesse des enseignants (la préparation de contenus de leçons) et entravant finalement leur pouvoir d'agir en les rendant moins efficaces. D'autres considèrent que le processus de transposition devrait être étudié et accompagné (Goigoux et al., 2020). En effet, dans la plupart des cas, les systèmes d'artefacts ne vont pas être directement intégrés dans le système d'instruments d'un enseignant (Vidal-Gomel et al., 2015) ; ils devront d'abord faire l'objet d'une reconfiguration de ce système d'instruments (Gomes & Munoz, 2016). C'est pourquoi nous nous appuyons sur une approche itérative et participative de la conception (Béguin & Cerf, 2004 ; Goigoux & Cèbe, 2007, 2014).

## 1.1 UN PROCESSUS DE CONCEPTION CONTINUÉ DANS L'USAGE

Comme nous l'avons déjà montré ci-avant, deux erreurs de conception conduisent souvent à développer des dispositifs innovants qui échouent à se montrer à la fois pérennes et efficaces, comme le rappellent Goigoux et al. (2021) :

- « Croire qu'un simple apport de connaissances peut infléchir les pratiques ;
- Croire qu'il suffit de diffuser les pratiques expérimentales "efficaces" » (p. 67).

Ainsi, si les recherches en éducation ont pendant longtemps privilégié des approches descendantes – dont les prescriptions étaient tantôt explicites, tantôt implicites –, les approches actuelles, aussi variées soient-elles, semblent de plus en plus communément reconnaître qu'il ne suffit pas de modifier les conceptions des enseignants pour qu'une modification durable de leurs pratiques s'en suive.

Initialement, la notion d'ingénierie didactique, inspirée de la psychologie ergonomique (Leplat, 2011a), a été introduite afin d'évaluer la qualité des dispositifs ou des outils didactiques proposés aux enseignants. L'objectif était alors de répondre à deux critères différents : la communicabilité et la reproductibilité (Artigue, 1990 ; Artigue & Perrin, 1991 ; Chevallard, 2009). Ainsi, les premières recherches en didactique du français s'inscrivaient plutôt dans une visée « pratique » et tournée vers l'observation des effets du dispositif sur les apprentissages des élèves pour ensuite lentement prendre également en considération « l'ingéniosité de l'enseignant dans la mise en œuvre des dispositifs, point aveugle des travaux de la première génération » (Dolz & Lacelle, 2017, p. 6). Deux courants d'ingénierie didactique assez proches, l'un anglophone (le Design-Based Research (DBR Collective, 2003) et l'autre francophone (la conception continuée dans l'usage (Goigoux & Cèbe, 2017), semblent s'accorder sur une série d'éléments clés :

- **un processus de conception itératif** : ce processus articule les phases de conception et de mise en œuvre dans des contextes variés afin de tenir compte de la variabilité de ces derniers et de la multiplicité des variables qui les modifient constamment (Basque, 2015) ;
- **un processus participatif** : où différents professionnels exposent leurs points de vue et où la divergence de ces derniers est valorisée et prise en considération (Béguin, 2013) ;
- **une prise en compte de l'utilisateur/du sujet** : en effet, l'acceptation d'un instrument par les enseignants suppose que cet instrument soit conciliable avec son style et son genre professionnel (Clot & Faïta, 2000) ;
- **une visée d'efficacité de l'outil** : un bon rapport coûts/avantages entre la qualité des apprentissages qu'il permet et les efforts qu'ils impliquent est recherché (Goigoux & Cèbe, 2007) ;
- **un équilibre entre validité scientifique et validité sociale** : « Trouver un équilibre entre le souhaitable au regard des recommandations de la recherche et le raisonnable du point de vue de la réalité des classes » (Goigoux, 2017, p. 139).

Dans la suite de ce point, nous avons choisi de nous centrer davantage sur le courant de la conception continuée dans l'usage (Cèbe & Goigoux, 2018), car les assises théoriques de ce champ sont très concordantes avec celles du courant de la didactique professionnelle dans lequel nous nous inscrivons. De plus, plusieurs outils didactiques sont nés de ce courant de conception (Phono : Goigoux et al., 2004 ; Catégo : Cèbe et al., 2004 ; Lector & Lectrix : Cèbe & Goigoux, 2009 ; Lectorino & Lectorinette : Goigoux & Cèbe, 2013 ; Scriptum : Martinet et al., 2016 ; Narramus : Cèbe & Goigoux, 2017 ; #Lecture Doc' : Renaud, 2020) et les résultats des études portant sur leur passage à l'échelle sont très encourageants (Courally & Goigoux, 2007 ; Goigoux et al., 2003, 2020 ; Goigoux & Cèbe, 2007, 2009 ; Renaud, 2020a).

Cette démarche, progressivement conceptualisée par Goigoux et Cèbe à travers plusieurs publications (2004, 2009, 2013, 2017, 2018), s'appuie sur trois étapes clés : la première est consacrée à la conception initiale de l'outil didactique, la deuxième à son amélioration suite aux retours d'utilisateurs et la troisième à son évaluation externe.

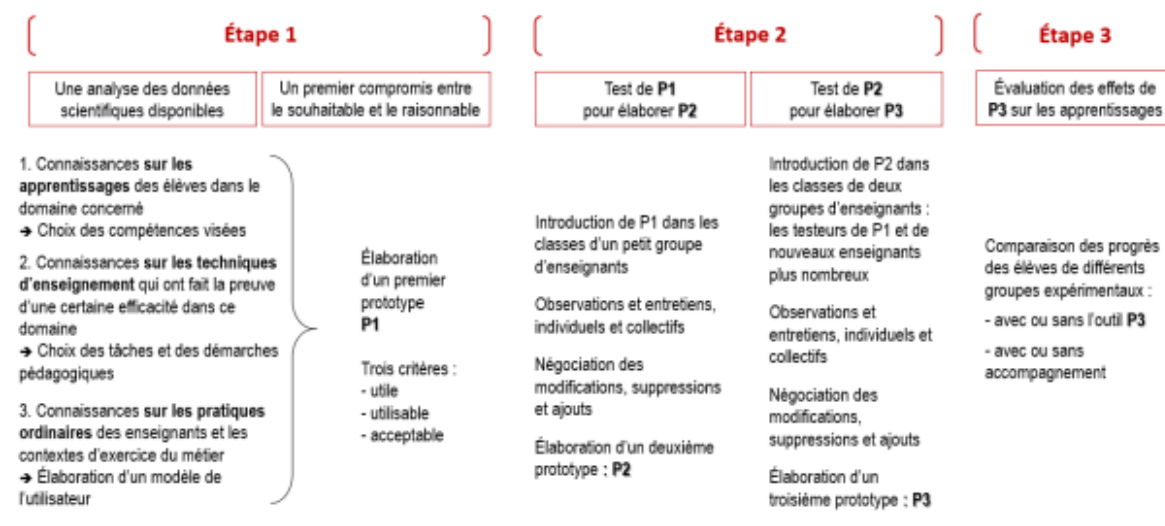


Figure 2 - Les trois étapes d'une conception continuée dans l'usage (Cèbe & Goigoux, 2018, p. 82)

Dans le cas où les outils proposés aux enseignants n'ont pas été initialement conçus en suivant scrupuleusement les étapes présentées ci-dessus, comme pour les outils du programme P.A.R.L.E.R., la question de leur révision se doit d'être posée. Comment les modifier ? Peut-on rester fidèle aux principes d'ingénierie didactique présentés *supra* ? À ce stade, la question reste entière.

## 1.2 QUELS CRITÈRES POUR ÉVALUER LA QUALITÉ D'UN OUTIL DIDACTIQUE

Évaluer la qualité d'un outil au regard de ces différents paramètres n'est pas aisé et laissait place jusqu'il y a peu, semble-t-il, à un vide méthodologique. Les récents travaux de Renaud (2020b) ont permis d'affiner la méthodologie relative à cette évaluation lors du processus de conception continuée dans l'usage. Ainsi l'évaluation de trois dimensions (l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité) via 15 critères est proposée, comme en témoigne la Figure 3. Ces différents critères permettent de s'assurer que l'outil didactique sera :

- aisément **utilisable** par les enseignants : il leur garantit une facilité et un confort d'utilisation, afin de leur permettre de l'utiliser de manière flexible et ajustée sans accroître leur charge de travail ;
- pleinement **utile** : les objectifs et tâches proposées sont pertinents quant aux besoins des élèves, ils augmentent la motivation de ceux-ci et les fait progresser ;
- personnellement **acceptable** : l'outil s'accorde avec les valeurs et le style de l'enseignant ainsi que les prescriptions légales.

3 dimensions	15 indicateurs (Renaud, 2020)
<b>UTILISABLE</b> (A)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A1. <b>Facilité</b> pour comprendre l'outil</li> <li>• A2. <b>Confort</b> d'utilisation (simple, maniable)</li> <li>• A3. <b>Charge</b> de travail (durée de la préparation, charge cognitive, ressources attentionnelles)</li> <li>• A4. <b>Flexibilité</b> : outil modifiable et/ou adaptable (par le professeur)</li> <li>• A5. <b>Ajustement</b> : ajusté et/ou ajustable au public d'élèves</li> </ul>
<b>UTILE</b> (B)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• B1. Pertinence des <b>objectifs</b> poursuivis et/ou redéfinis</li> <li>• B2. Pertinence de la nature, de l'ordre des <b>tâches</b> proposées et des choix de supports*</li> <li>• B3. Pertinence de la <b>temporalité</b> de l'enseignement (durée des tâches, séances, séquences)</li> <li>• B4. <b>Apports</b> de l'outil par comparaison avec les autres outils ou techniques disponibles</li> <li>• B5. Constats d'intérêt, d'<b>attention</b> et de <b>motivation</b> des élèves</li> <li>• B6. Constats de <b>progrès</b> des élèves</li> </ul>
<b>ACCEPTABLE</b> (C)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• C1. Compatibilité avec l'<b>éthique</b> et les <b>valeurs</b> de l'enseignant</li> <li>• C2. Compatibilité avec la <b>prescription</b> : programme, horaires, méthodes ...</li> <li>• C3. Compatibilité avec le <b>style pédagogique</b> de l'enseignant, ses démarches habituelles et son organisation pédagogique</li> <li>• C4. Favorable au <b>développement professionnel</b> de l'enseignant : ses propres apprentissages, son intérêt personnel, sa reconnaissance ou valorisation, le sens de son travail</li> </ul>

Figure 3 - Grille de critères permettant d'évaluer la qualité ergonomique d'un outil didactique (Renaud, 2020b)

### 1.3 ALLIER LES INGÉNIERIES POUR CONCEVOIR DES OUTILS DOUBLEMENT EFFICACES

Ainsi, un des critères de qualité d'un outil didactique renvoie à son caractère acceptable. C'est pourquoi, selon plusieurs auteurs (Basque, 2015 ; Goigoux, 2017 ; Goigoux & Cèbe, 2007), proposer aux enseignants un outil didactique qui demanderait « une réorganisation trop importante de leurs conceptions et de leurs pratiques habituelles » ou qui provoquerait « un sentiment d'insécurité » (Cèbe & Goigoux, 2009, p. 186) reviendrait à saper toute perspective d'utilisation de cet instrument, aussi efficace et utile fusse-t-il.

En effet, dans une logique d'ingénierie didactique, les outils sont conçus pour s'insérer facilement dans les pratiques habituelles des enseignants. Pourtant, certains artefacts didactiques peuvent être « vecteurs » de développement professionnel (Timperley, 2011) et constituer de véritables outils, provoquant et soutenant les processus de (trans)formation (Rabardel, 2014). Selon nous, l'intérêt de ces outils didactiques pourrait justement résider dans leur capacité à provoquer et soutenir un développement professionnel. Ainsi, à nos yeux, il n'est pas toujours opportun de censurer une pratique innovante parce qu'elle semble s'opposer à priori aux convictions, connaissances et pratiques actuelles des enseignants. Si ces divergences peuvent conduire à des déséquilibres opératifs ou à des ruptures identitaires, elles peuvent constituer des occasions de développement professionnel à condition que l'étayage proposé permette à l'enseignant de dépasser les déséquilibres ou ruptures rencontrés. Ceci ne remet aucunement en cause l'importance de proposer certains outils « autoportants » conçus pour affranchir le passage à l'échelle de tout accompagnement ou dispositif de formation spécifique. Notre approche met simplement en exergue le véritable rôle de (trans)formation que peuvent potentiellement jouer les artefacts didactiques dans le développement professionnel des enseignants dans une perspective d'ingénierie de formation.

Poursuivre pleinement un objectif de formation suppose de penser un dispositif qui accompagne la prise en main de l'outil et cherche à provoquer et à soutenir le développement professionnel des enseignants qui l'utilisent. Ceci nous amène à faire état des connaissances relatives à la formation : qu'est-ce que le développement, comment le provoquer et le soutenir ?



## 2 INGÉNIERIE DE FORMATION : SOUTENIR ET ACCOMPAGNER L'INNOVATION EN CONCEVANT UN DISPOSITIF DE FORMATION

Nous avons jusqu'à présent construit notre propos autour de l'idée selon laquelle les outils didactiques peuvent conduire au développement professionnel. Après avoir explicité les éléments importants à prendre en compte pour (re)concevoir des outils qui soient à la fois acceptables, utiles et utilisables (Renaud, 2020b), ce chapitre s'intéresse maintenant au cœur de la présente thèse : la formation et l'accompagnement des enseignants dans la prise en main de ces outils didactiques. Ceci nous invite à employer une méthodologie de formation qui, au-delà de la description des pratiques effectives, favorise également la compréhension de ce qui fonde leur cohérence interne afin de pouvoir accompagner au mieux les enseignants.

L'analyse de la littérature montre que deux grandes visions principales de l'accompagnement de l'innovation coexistent (Pera & Jaccaz, 2004). Ces approches se distinguent surtout par le rôle endossé par chacun. La première approche, celle du pilotage, considère l'accompagnement comme un moyen de prendre régulièrement des données afin de modifier l'innovation en elle-même, sans vraiment se soucier de favoriser un développement professionnel auprès des enseignants. La seconde s'inscrit quant à elle davantage dans le champ des recherches participatives et vise conjointement la modification de l'innovation en elle-même et le développement professionnel des acteurs qui y prennent part.

La présente thèse s'inscrit pleinement dans la seconde approche et s'ancre dans le courant de l'analyse de l'activité, et plus particulièrement, celui de la didactique professionnelle. Né dans les années 1990, ce courant de recherche vise en effet, au travers de l'analyse de l'activité, la formation des compétences professionnelles dans une approche compréhensive (Pastré et al., 2006). Bien entendu, cette compréhension de ce qui fonde la cohérence des pratiques des enseignants nous semble fondamentale avant de pouvoir espérer éventuellement les transformer. Trois questions sont abordées dans ce point :

- Comment les enseignants font-ils pour être efficaces dans leur activité professionnelle ?
- Comment les enseignants se développent-ils au travail ?
- Comment la conception d'un dispositif de formation s'envisage-t-elle en didactique professionnelle ?

### 2.1 FONCTIONNER AU TRAVAIL : CE QUI FONDE L'EFFICACITÉ DE L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE

Précisons tout d'abord la différence entre les termes « développement » et « fonctionnement ». En effet, selon Rabardel (2005), dans l'activité humaine, et par conséquent, dans les activités professionnelles, il y a des temps de simple fonctionnement (où l'activité est productive) et des temps de développement (où l'activité est constructive). Si le premier type d'activité est orienté vers l'atteinte des buts et la transformation du réel, le second est orienté vers la création et la reconfiguration de ressources ainsi que la transformation du sujet. Ainsi, les activités productives s'inscrivent « dans les horizons temporels (du très court terme au moyen terme) de telle ou telle action ou ensemble d'actions [...] tandis que les activités constructives s'inscrivent dans les horizons temporels caractéristiques du développement du sujet et de ses ressources (moyen et long terme) » (Rabardel, 2005a, p. 254). De nature indissociables, activité productive et activité constructive participent donc toutes deux à l'élaboration d'une transformation du professionnel, mais l'activité productive est celle qui, par définition, où ce dernier est efficace et réussit son activité.

Qu'est-ce qui fonde cette efficacité ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire de définir une notion clé dans l'étude de ces processus de fonctionnement et de développement des compétences professionnelles : la notion de schème. Ceci nous amène à décrire les fondements piagétien retenus en didactique professionnelle.

Selon Piaget (1974), l'intelligence organise le réel en construisant, par son fonctionnement même, les grandes catégories de l'action ou, en d'autres mots, les schèmes d'action. Ainsi, l'activité humaine est organisée et cette organisation s'exprime sous la forme de schèmes, c'est-à-dire de ce qui, dans une action, est transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, ce « qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action » (Piaget, 1973, p. 24). Ces éléments constituent la part d'invariance de l'activité, stable, couplée à une part d'adaptation aux caractéristiques de la situation, plus instable.

L'organisation de l'activité peut ainsi être synthétisée sous la forme d'un schème (Piaget, 1979, cité par Pastré, 2011, p. 162) : « la connaissance procède de l'action, et toute action qui se répète ou se généralise par application à de nouveaux objets engendre par cela même un "schème", c'est-à-dire une sorte de *concept pratique* ». À la suite de Piaget, Vergnaud (1996) partage l'idée que l'intelligence s'exprime dans l'action, sous forme de schèmes, mais considère cependant que les schèmes s'appliquent à différentes formes d'activités : gestes, résolutions de problèmes, activités langagières, émotions... Dans cette perspective, le schème correspond à « l'organisation invariante d'une activité pour une classe de situation donnée<sup>16</sup> » (Vergnaud, 1996, p. 283), ce qui étend la définition initiale proposée par Piaget.

Le schème, tel que défini par Vergnaud, est composé de quatre éléments dissociables sur le plan théorique mais forcément imbriqués dans l'activité des professionnels :

- 1) *des buts et des sous-buts* : selon Vergnaud (1996), les buts et les sous-buts donnent aux schèmes leur fonctionnalité ;
- 2) *des règles d'action, de prise d'informations et de contrôle (partie générative du schème)* : les règles d'action, selon Vergnaud (1996, p. 285) « constituent la partie générative du schème, celle qui engendre l'activité. Ce sont en fait des règles de conduite puisqu'elles engendrent non seulement l'action au sens strict mais aussi la prise d'informations et le contrôle. Cette composante du schème permet de comprendre comment le schème génère l'action chez un sujet grâce à l'application de règles conditionnelles du type « si telles circonstances, alors faire telle opération » (Pastré, 2011, p. 87) ;
- 3) *des invariants opératoires (partie conceptuelle du schème)* : le noyau du schème est constitué d'invariants opératoires, c'est-à-dire de la « partie proprement cognitive du schème. Ces invariants sont les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte qui permettent de sélectionner et interpréter l'information pertinente et de la traiter » (Vergnaud, 1996, p. 285). L'invariant opératoire assure ainsi le caractère non seulement répétitif mais aussi adaptatif de l'action réussie. Les invariants opératoires sont toujours liés aux situations auxquels ils s'appliquent et à leurs domaines d'action spécifiques. Toutefois, ils ne sont pas propres à un seul et unique schème ; parfois, un même invariant compose une série importante de schèmes. Les invariants opératoires sont composés de deux faces indissociables : l'une dite réaliste et

---

<sup>16</sup> On pourrait déterminer les classes de situations selon de nombreux critères. Vergnaud (1990, p. 136) en propose un qui semble avoir une incidence très forte sur le type d'action mis en œuvre par le sujet : le fait de disposer ou non des compétences nécessaires pour réussir l'action. En effet, pour certaines classes de situation, le sujet dispose dans son répertoire de règles d'actions prédéfinies qui lui permettent de réussir efficacement la situation tandis que pour d'autres classes, le sujet n'en dispose pas, ce qui l'oblige à agir par essai-erreur et tâtonnements. Pour retrouver l'équilibre, le sujet devra adapter ou combiner plusieurs schèmes d'action pour être efficace, via le processus d'accommodation.

objective, tournée vers la situation et l'autre, subjective, tournée vers le sujet de l'action. Un invariant opératoire est par conséquent à la fois objectif et subjectif ;

- 4) *des possibilités d'inférences en situation* : selon Clot (2008), le schème génère de la répétition sans répétitions. Comment l'invariance peut-elle alors tout de même comporter une part de flexibilité ? C'est grâce à cette quatrième et dernière composante du schème : les inférences en situations. Elles vont permettre au sujet de s'adapter de manière fluide et efficace aux spécificités de la situation. Pour parvenir à réaliser ces inférences en situation, le sujet a également besoin dans le fonctionnement de sa pensée de « moyens heuristiques de type analogique, métaphorique et métonymique, ainsi que des possibilités d'invention » (Vergnaud, 1996, p. 286).

Concentrons-nous davantage sur la partie conceptuelle des schèmes : les invariants opératoires. En effet, dans le cadre de la présente thèse, ceux-ci nous intéressent tout particulièrement, car ils nous permettront de mieux comprendre en raison de quelles connaissances ou convictions les enseignants organisent leur activité. Dans plusieurs de ses travaux (1992, 2005, 2007, 2011c), Pastré tente de recueillir des exemples d'invariants opératoires dans le milieu professionnel afin d'assurer un passage des champs conceptuels aux champs professionnels. Il qualifie ces invariants opératoires professionnels « d'organiseurs de l'activité », car ils sont des outils d'adaptation au réel, tenus pour pertinents dans l'action en situation. Ils ont pour propriété d'être minimalistes et de permettre au professionnel de réaliser un diagnostic de situation à peu de frais : quelques indicateurs clés lui suffisent.

À la suite de Vergnaud, Pastré (2011) distingue des organisateurs de deux natures différentes : les concepts organisateurs (concepts-en-acte) et les jugements organisateurs (théorèmes-en-acte).

Les concepts organisateurs peuvent avoir deux origines différentes : soit ils sont construits dans et par l'action (concepts pragmatiques), soit ils proviennent de théories scientifiques ou techniques (concepts pragmatisés). Les premiers, porteurs d'une forte dimension sociale, sont souvent connus des professionnels du métier mais difficilement explicitables ; ils sont incorporés dans la pratique (Pastré, 2011). Les seconds, les concepts pragmatisés, s'ancrent dans des théories scientifiques et sont rendus utilisables par le professionnel via le processus de pragmatisation. Ainsi, seuls les aspects essentiels des concepts seront retenus par les professionnels. Ochanine (1981) a notamment illustré comment des médecins expérimentés dessinaient les organes de manière déformée avec certaines parties hypertrophiées, car elles constituent les éléments essentiels à prendre en compte pour réaliser un diagnostic.

Parallèlement aux théorèmes-en-acte développés par Vergnaud, Pastré (2011) indique que les *jugements organisateurs* structurent et orientent eux aussi l'activité. Ils constituent des « proposition[s] tenue[s] pour vraie[s] par un individu [...] qui permet[tent], dans un système, de faire des inférences, d'établir des articulations » (p. 39). Par conséquent, si la remise en cause de la véracité des concepts pragmatiques n'a pas lieu d'être – leur utilisation est pertinente ou non pour une situation –, les jugements pragmatiques sont dotés de la propriété de véri-conditionnalité, c'est-à-dire qu'ils affirment ou qu'ils nient quelque chose, même de manière implicite. Cette notion de *jugement organisateur* peut être rapprochée de la notion de croyance telle que définie par Harvey (1986, p. 360) : « représentation que se fait un individu de la réalité ; celle-ci possède [à ses yeux] assez de validité, de vérité, ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement. Ainsi, un jugement peut autant correspondre à un énoncé factuel qu'à un énoncé général. Ce jugement est *en acte* puisqu'il n'a pas besoin d'être énoncé explicitement pour organiser l'activité d'un travailleur. Pastré indique par ailleurs qu'il n'y a pas « de jugements sans concepts » (Pastré, 2011, p. 192), ils sont intrinsèquement liés.

À l'instar des concepts, on pourrait considérer que les jugements organisateurs peuvent avoir deux origines différentes (Rappe et al., 2019) : soit ils sont construits dans et par l'action (jugements pragmatiques), soit ils proviennent de conceptions reconnues par les instances de formation et présentées aux futurs professionnels comme la référence – par la négation d'autres conceptions par exemple. Ainsi, nous dénombrons quatre types d'organiseurs de l'action :

		ORIGINE DE L'ORGANISATEUR	
		Action	Théorie
NATURE DE L'ORGANISATEUR	Concept	Concept pragmatique	Concept pragmatisé
	Jugement	Jugement pragmatique	Jugement pragmatisé <sup>17</sup>

Figure 4 – Proposition de classification des organisateurs de l'action

Si l'on revient à la notion de schème, ces concepts et jugements organisateurs sont reliés à des règles d'action, de prise d'informations et de contrôle qui permettent au professionnel d'agir efficacement en situation grâce à la prise en compte d'indicateurs clés. L'étude de l'évolution de ces organisateurs est au cœur du développement professionnel.

## 2.2 SE DÉVELOPPER AU TRAVAIL : DU DÉSÉQUILIBRE/DE LA RUPTURE À LA GENÈSE

« C'est dans leur travail que la plupart des êtres humains adultes rencontrent leur développement » (Pastré, 2011, p. 62). Considéré auparavant comme impossible car lié à la maturation biologique du cerveau, la question du développement des adultes est une question forte posée par la didactique professionnelle qui jalonne les différentes recherches de ce courant ; on analyse le travail en vue d'y comprendre le développement des adultes pour mieux le provoquer lors de la formation.

Dans la littérature scientifique, le développement professionnel revêt un caractère particulièrement polysémique selon la conception des auteurs : « formation continue (Boucher & L'Hostie, 1997 ; Lafortune et al., 2001), perfectionnement, développement pédagogique (Lafortune et al., 2001), développement de carrière, évolution professionnelle (Huberman, 1989 ; Huberman et al., 1989), apprentissage continu (Gouvernement du Québec, 2001), croissance professionnelle (Glatthorn, 1995 ; Kagan, 1992), etc. » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 149). Dans une perspective de développement des compétences et non de professionnalisation, le développement professionnel se définit comme un processus graduel de transformation des composantes **opératives** ainsi que des composantes **identitaires** « visant à améliorer, enrichir, actualiser ses pratiques, à agir avec efficacité et efficience [...] et à atteindre un nouveau degré de compréhension de son travail et à s'y sentir à l'aise » (Mukamurera et al., 2014, p. 12). Ainsi, notre but est d'étudier le développement dans son ensemble (versants opératif et identitaire).

Avant de s'intéresser plus particulièrement à chacune de ces facettes du développement, il semble important de répondre à une question : quelles différences observe-t-on entre apprentissage et développement ? Et qui détient la primauté ? Au-delà des apparences, ces questions demeurent complexes et surtout source de

<sup>17</sup> Il convient toutefois d'être prudents : seule une analyse de cas a été réalisée pour le moment pour étayer l'existence de ce type de jugement pragmatisé (Rappe et al., 2019).

controverses. Au travail, rien que la double signification que peut revêtir l'apprentissage – l'apprentissage au sens du processus ou l'apprentissage au sens de la période de qualification pour un métier généralement plus manuel – montre que les liens entretenus avec le développement ne sont pas simples à exposer.

Selon une définition que nous empruntons à Vygotski (1997), l'apprentissage constitue « un processus organisé, plutôt cumulatif » (p. 347) tandis que le développement se produit lors de changements brusques, lors de « périodes sensibles » (p. 359). Pour Pastré et al. (2006), l'apprentissage constitue une des sources de développement parmi d'autres dont la maturation génétique et l'expérience. Au-delà de ces trois sources, on considère, en didactique professionnelle, que le développement provient de l'adaptation (Pastré, 2011). Étymologiquement parlant, l'adaptation est finalisée : le mot « adapter » vient en effet du latin *adaptare*, *ad* signifiant s'adapter à quelque chose. De plus, comme l'indique son suffixe, l'adaptation possède un sens passif et un sens actif, ce pourquoi Piaget (1973) propose de distinguer « l'adaptation-état » de « l'adaptation-processus ». Le développement demande des « adaptations-processus » pour arriver à une « adaptation-état ».

En d'autres termes, le développement survient lors d'activités constructives (Rabardel, 2005) et conduit à ce que Pastré (2005) a nommé « des temps de genèses » (p. 233). Ces genèses peuvent être de différentes natures : opératives ou identitaires. Les genèses opératives se déclinent elles-mêmes en deux sous-catégories : les genèses instrumentales (Rabardel, 2005) et les genèses conceptuelles (Pastré, 2011).

### 2.2.1 Genèses opératives

Intéressons-nous tout d'abord aux genèses opératives : comment les enseignants se développent-ils sur le plan opératif ? En d'autres termes, comment passent-ils du simple fonctionnement à une phase de développement de leurs compétences ?

Face à de nouvelles situations, un professionnel peut se trouver déséquilibré : il utilise alors des schèmes non pertinents au regard de la situation. Il s'agit en ce cas d'un premier pas vers un développement opératif. Toutefois, le développement ne s'opère évidemment pas à chaque fois qu'un professionnel est déséquilibré ; encore faut-il qu'il réussisse à tirer parti de ce déséquilibre en « pensant une tête au-dessus de lui » (Vygotski, 1972) et en essayant de réorganiser ces schèmes. Cette réorganisation des schèmes en vue d'un élargissement du modèle opératif ne va pas de soi ; pour y parvenir, les professionnels doivent affronter plusieurs contradictions internes, dans la mesure où ils ont tendance à utiliser des schèmes trop étroits ou, au contraire, trop locaux qui ne leur permettent pas d'agir efficacement face à cette nouvelle situation. Ceci rejoint les propos de Canguilhem (1968) : « les contradictions ne naissent pas des concepts mais de l'usage inconditionnel de concepts à structure conditionnelle ». Une fois rencontré, ce déséquilibre peut donc être source de développement pour autant que le professionnel puisse hausser son niveau d'abstraction et puisse réorganiser ses schèmes ou créer des ressources pour pouvoir agir à nouveau de manière efficace. C'est la deuxième étape : l'abstraction réfléchissante<sup>18</sup>. Enfin, le développement professionnel suppose selon Pastré (2011) une troisième étape, celle de la reprise en « je ». Il est en effet important que le sujet puisse s'approprier les nouvelles ressources et, à fortiori, si la création de ces nouvelles ressources a eu lieu dans le cadre d'un apprentissage dirigé par autrui. Il convient alors de laisser la place à une reprise en « je ».

---

<sup>18</sup> On pourrait rapprocher cette étape de la conception lewinienne du changement. Selon Lewin (1947, cité par Faulx, 2019), celui-ci s'opère lors de trois étapes principales : la phase de dégel au cours de laquelle le professionnel abandonne ses manières de faire, la phase de changement pendant laquelle son point de vue et sa manière de faire évolue et la phase de recristallisation qui rend compte de l'apparition d'un nouvel état d'équilibre).

Par ailleurs, dans le cadre de notre thèse, il semble indispensable de s'intéresser au caractère *médiatisé* de la plupart des activités professionnelles (Wertsch, 1998, p. 28, cité par Leplat, 2011) et, partant, à la spécificité des genèses instrumentales parmi les genèses opératives. En effet, la présente thèse porte en majeure partie sur l'appropriation d'outils d'enseignement de la lecture par les enseignants. Or, outils et instruments conditionnent très souvent la bonne réussite d'une activité. Comment un professionnel se développe-t-il lors d'activités instrumentées ? Comment s'opère une genèse instrumentale ?

Pour passer de l'artefact à l'instrument, le sujet doit procéder à une *genèse instrumentale* qui constitue un processus d'appropriation des artefacts et des schèmes d'utilisation et ne pourrait être réduite à un simple apprentissage ; il s'agit bien d'un processus développemental qui augmente le pouvoir d'agir d'un professionnel. L'appropriation d'un artefact n'équivaut donc en aucun cas à une privatisation de cet artefact ; cette appropriation est un moment « de construction, et même re-création pour soi qui vise à l'appropriation à soi-même tout en se transformant soi-même. [...] C'est également et tout aussi profondément un mouvement de création producteur de nouveau pour soi-même en premier lieu et potentiellement pour les autres et les collectivités auxquelles le sujet appartient ou dont il participe. [...] Le nouveau élaboré par le sujet individuel ou collectif dans l'activité constructive peut lui-même être partagé, diffusé, recyclé au-delà de son espace de création, de validité et de pertinence initiale » (Rabardel, 2005, p. 13). Ainsi, les genèses instrumentales conduisent autant à des appropriations qu'à des « patrimonialisation » qui renvoient au développement d'un patrimoine matériel ou symbolique commun au sein des communautés professionnelles. Toute genèse instrumentale est composée de deux processus corrélatifs : l'instrumentation et l'instrumentalisation. Ces deux processus nourrissent entre eux une relation dialectique (Rabardel, 2005 ; Rabardel & Béguin, 2000) et sont le fait du sujet (Rabardel, 1995). Intrinsèquement liés, ils ne sont toutefois pas forcément simultanés ou de même ampleur.

Le premier processus, l'instrumentation, rend compte du mouvement dirigé vers le sujet qui permet la transformation et l'enrichissement des schèmes d'utilisation relatifs à l'artefact ou l'assimilation de nouveaux artefacts à des schèmes existants. L'instrumentation implique une modification de l'activité du professionnel et, plus particulièrement, de l'organisation de son activité.

Le second processus, l'instrumentalisation correspond au mouvement par lequel un sujet s'approprie un artefact, le rend conforme à sa personne (Rabardel, 1995) : « la conformation à soi-même suppose à la fois, d'une part, une insertion du sujet dans les formes des artefacts telles qu'elles lui sont données ou proposées, d'autre part, une subversion de ces formes et/ou de leur sens » (Rabardel, 2005, p. 257). Ces subversions consistent un changement de fonction d'un instrument, comme dans l'exemple emblématique de la clé anglaise utilisée spontanément comme un marteau. Rabardel et Béguin (2000) distinguent trois niveaux d'instrumentalisation :

- un premier niveau où l'instrumentalisation est locale, c'est-à-dire liée au contexte d'une action singulière, et par conséquent momentanée ;
- un second niveau où l'instrumentalisation est durable car les enrichissements effectués sont intégrés par le professionnel au titre de propriétés de l'objet mobilisables dans différents contextes ;
- un troisième niveau où l'instrumentalisation est également durable car les enrichissements constituent de nouvelles propriétés mais où elle implique par ailleurs une modification du fonctionnement ou de la structure de l'artefact.

Dans la même perspective, il semble important de distinguer artefact et prothèse (Leplat, 2011). Là où l'artefact est conçu pour l'ensemble des professionnels afin de bonifier leurs pratiques, la prothèse est, elle, destinée à un nombre réduit de travailleurs dans l'optique de compenser une faiblesse. Enfin, là où certains outils sont réellement aidants pour les professionnels, d'autres entravent leur pouvoir d'agir et les rend moins efficaces (Leplat, 2011). Ce dernier cas semble malheureusement plus courant qu'on ne pourrait le penser. L'obligation d'utiliser certains outils numériques ou de changer d'interface nuit – dans un premier temps en tout cas – à l'efficacité des professionnels pourtant chevronnés. On peut toutefois espérer que dans un second temps, à l'issue d'une genèse instrumentale (Rabardel, 1995), ce changement de pratiques relatif à l'utilisation d'un artefact soit bénéfique. Dans certains cas, sans doute plus rares, on peut simplement craindre que les artefacts ne soient pas adaptés aux professionnels et à leur métier.

### 2.2.2 Genèses identitaires

Focalisons-nous à présent sur le processus de genèse identitaire. En didactique professionnelle, on conçoit que le travail est porteur de développement : le sujet va non seulement transformer le réel mais également être transformé par lui. Les genèses identitaires rendent compte de ces transformations du sujet. Les notions de *memété* et d'*ipseité* sont importantes pour comprendre comment le sujet se développe sur le plan identitaire. La *memété* ou, plus communément le « vécu », rend compte des acquis et des traces laissées par les épreuves qu'un sujet a rencontrés durant sa vie. L'expérience « ipse » correspond quant à elle à un retour réflexif où le sujet donne du sens à ce qu'il a vécu pour pouvoir se l'attribuer. Ce processus qui consiste « à reconnaître comme sien ce qu'on a vécu » (Pastré, 2011, p. 122) constitue ce que Ricoeur a appelé le processus d'*ascription*. C'est grâce à cette notion d'*ipseité* et au processus d'*ascription* qui lui est relatif que Pastré a pu élargir l'idée de genèses, initialement développée dans une perspective instrumentale par Rabardel, au versant identitaire. En effet, « l'expérience touche à l'identité dans la mesure où elle représente la capacité que nous avons de transformer ce que nous avons reçu de la vie en quelque chose que nous assumons et qui désormais fait partie de nous-mêmes » (Pastré, 2011, p. 123).

C'est lors des moments où l'individu fait preuve de fidélité créatrice qu'on peut parler de genèse identitaire. Tout comme les genèses opératives, les genèses identitaires s'organisent autour de trois moments clés : la rupture, la rupture assumée et l'ouverture vers d'autres possibles. Le moment **de rupture** est un moment qui modifie brutalement le sens que le professionnel donnait jusque-là à son vécu : il ressent une tension identitaire. Dans la filiation des travaux de Beckers (2004, 2007 ; Beckers et al., 2013) et de Schillings (Dejaegher et al., 2019 ; Rappe et al., 2018), nous repérons ces tensions identitaires en nous référant aux trois types de tensions définies par Bajoit (2003)<sup>19</sup>. Une fois la rupture éprouvée, le développement identitaire ne s'envisage que si le travailleur parvient à : « *renouer le fil apparemment interrompu en reconstruisant une continuité plus profonde, plus intérieure* » (Pastré, 2005, p. 256), c'est-à-dire à **assumer cette rupture** en faisant preuve de fidélité créatrice marquant ainsi la création d'un style qui transcende le genre. Il faut également qu'il **s'ouvre vers d'autres possibles** dans la manière de voir, de penser, de ressentir et d'appréhender l'image qu'il a de lui au niveau professionnel.

---

<sup>19</sup> Selon Bajoit (2003), tout professionnel est en constante recherche d'équilibre entre les trois pôles de son identité : l'identité désirée (celui qu'il souhaite être et devenir), l'identité assignée (celui qu'il pense que les autres attendent de lui) et l'identité engagée (celui qu'il est et devient en situation). Un manque de cohérence entre ces trois pôles identitaires conduit le sujet à une situation de rupture, souvent accompagnée d'un fort sentiment « d'incomplétude, d'insatisfaction, de malaise, de souffrance » (Bajoit, 2003 p. 100), que Bajoit nomme *tension existentielle*. Il en distingue trois types :

- l'individu souffre d'un déni de reconnaissance sociale, c'est un sujet dénié ;
- l'individu souffre d'un déni d'accomplissement personnel, c'est un sujet divisé ;
- l'individu souffre de dissonance existentielle, c'est un sujet anémique.

### 2.2.3 Synthèse intégrative : un processus de développement aux multiples genèses

Ainsi, le développement professionnel se caractérise par des moments de déséquilibre ou de rupture qui amènent le sujet à réaliser une genèse en deux temps supplémentaires, qu'elle soit opérative ou identitaire. Mais quels liens unissent les deux versants ? Les genèses sont-elles aussi linéaires qu'elles y paraissent ?

À notre connaissance, très peu d'études se sont penchées sur la question des liens qui unissent développement opératif et développement identitaire : comment les deux processus s'influencent-ils ? Peut-on observer des parcours prototypiques ? La question reste entière. Notons tout de même l'existence de trois études qui ont essayé de décrire le phénomène pour quelques professionnels novices. En effet, Beckers et Leroy (2012) ainsi que Depluvez (2013) montrent que certaines ruptures, particulièrement celles qui font écho d'un sujet divisé ou dénié (Bajoit, 2003), une fois assumées, jouent un rôle moteur et engagent le futur enseignant dans une recherche de pistes de régulation de son action lors d'une phase d'abstraction réfléchissante. Toutefois, d'autres auteurs (Dejaegher et al., 2019 ; Depluvez, 2013) ont montré une relation inverse où une phase de développement opératoire (en particulier celle de déséquilibre) entraînait une rupture signant ainsi le début d'une genèse identitaire.

En guise de conclusion de ce point, nous nous essayerons ci-après, suite aux réflexions de Leplat (2011a), à l'élaboration d'un modèle intégrateur du développement professionnel (Figure 5), afin de mettre en évidence les liens entre genèses opératives et identitaires via une série de processus décrits dans de nombreuses recherches en psychologie du travail.

Commençons par les genèses opératives. Selon Leplat (2011), deux types de causes mènent au déséquilibre<sup>20</sup> : les causes externes et les causes internes. Ces deux types de causes renvoient à son modèle dit de la double boucle de régulation (Leplat, 1980). Face à un tel déséquilibre, quatre réactions sont observées. (1) Si le déséquilibre est très léger, le sujet peut immédiatement adapter son activité via une régulation fonctionnelle. S'il est plus conséquent, (2) soit le sujet n'adapte pas son activité, (3) soit il procède à une pseudo-adaptation via le mécanisme de « protection »<sup>21</sup> (4) soit il s'adapte, car il « fait face »<sup>22</sup> et mène une régulation structurale :

- *Régulation fonctionnelle* : mécanisme de correction des erreurs (Piaget, 1967), « régulation par le résultat, ou plutôt par l'écart entre le résultat brut et le but visé » (Leplat, 2011, p. 82)
- *Régulation structurale* : mécanisme de correction du mode de fonctionnement, « un autre système de régulation devra être élaboré s'il n'existe pas déjà ».

Nous postulons que la régulation structurale se produit grâce à deux processus : l'instrumentation et l'instrumentalisation (Rabardel, 1995). Selon le premier, le sujet transforme ses schèmes d'utilisation et l'organisation de son activité. Cela lui permet d'accéder à l'abstraction réfléchissante<sup>23</sup>. Selon le second,

---

<sup>20</sup> Dans son ouvrage, Leplat fait davantage mention de « faille », de « rupture de l'action ». Afin de ne pas introduire de confusion avec le terme de « rupture » utilisé par Pastré pour désigner la rupture identitaire, nous retiendrons le terme de « déséquilibre » proposé par Pastré (2005).

<sup>21</sup> *Defence* (se protéger) : processus mental qui distord la perception d'une personne quant à l'environnement et à elle-même afin de permettre à l'égo d'atteindre un compromis qui réduit la tension relative à la situation. Ce processus conduit à une « pseudo-adaptation qui masque les effets d'une inadaptation plutôt que de supprimer les véritables sources de cette dernière » (Leplat, 2011, p. 80).

<sup>22</sup> *Coping* (faire face) : ce terme réfère aux activités d'un individu visant à changer l'environnement ou à changer une personne de manière à réduire l'écart entre les deux.

<sup>23</sup> Nous partons du principe, formulé par Rabardel (2005), selon lequel l'instrumentation porte aussi bien sur des instruments matériels que sur des instruments sémiotiques. Dans le cas de concepts, cette instrumentation pourrait parfois s'apparenter à une conceptualisation.



L'instrumentalisation, le sujet essaie de rendre l'outil (matériel ou symbolique) conforme à sa personne, ce qui le conduit à la dernière étape de la genèse opérative : la reprise en « je ».

Concernant le versant identitaire, la rupture découle d'une ou plusieurs tensions au sens défini par Bajoit :

- *sujet dénié* : l'individu souffre d'un déni de reconnaissance sociale, c'est un sujet dénié ;
- *sujet divisé* : l'individu souffre d'un déni d'accomplissement personnel, c'est un sujet divisé ;
- *sujet anémique* : l'individu souffre de dissonance existentielle.

Toutefois, selon Leplat (2011), la rupture peut également directement résulter d'un événement vécu comme traumatique entraînant « une coupure, une cassure, une faille dans l'existence, un hiatus existentiel » (p. 84). On trouve chez Pastré une réflexion similaire au départ des notions de *mêmeté* et d'*ipséité* (Ricoeur, 1990). Pour lui aussi, la genèse est faite de continuité et de rupture. Ainsi, nous postulons que la non-adaptation ou pseudo-adaptation sur le plan opératif peuvent, tout autant que les tensions existentielles, conduire à une rupture.

Une fois la rupture assumée, c'est grâce à l'ascription que le sujet peut faire siens les événements de la rupture éprouvée ; « l'important est alors d'éviter l'évitement, c'est-à-dire affronter la confrontation avec la nouveauté d'un événement » (Pastré, 2011, p. 138). Le sujet s'engagera alors, mu par une fidélité créatrice dans la recherche d'alternatives pour enfin *s'ouvrir vers d'autres possibles*.

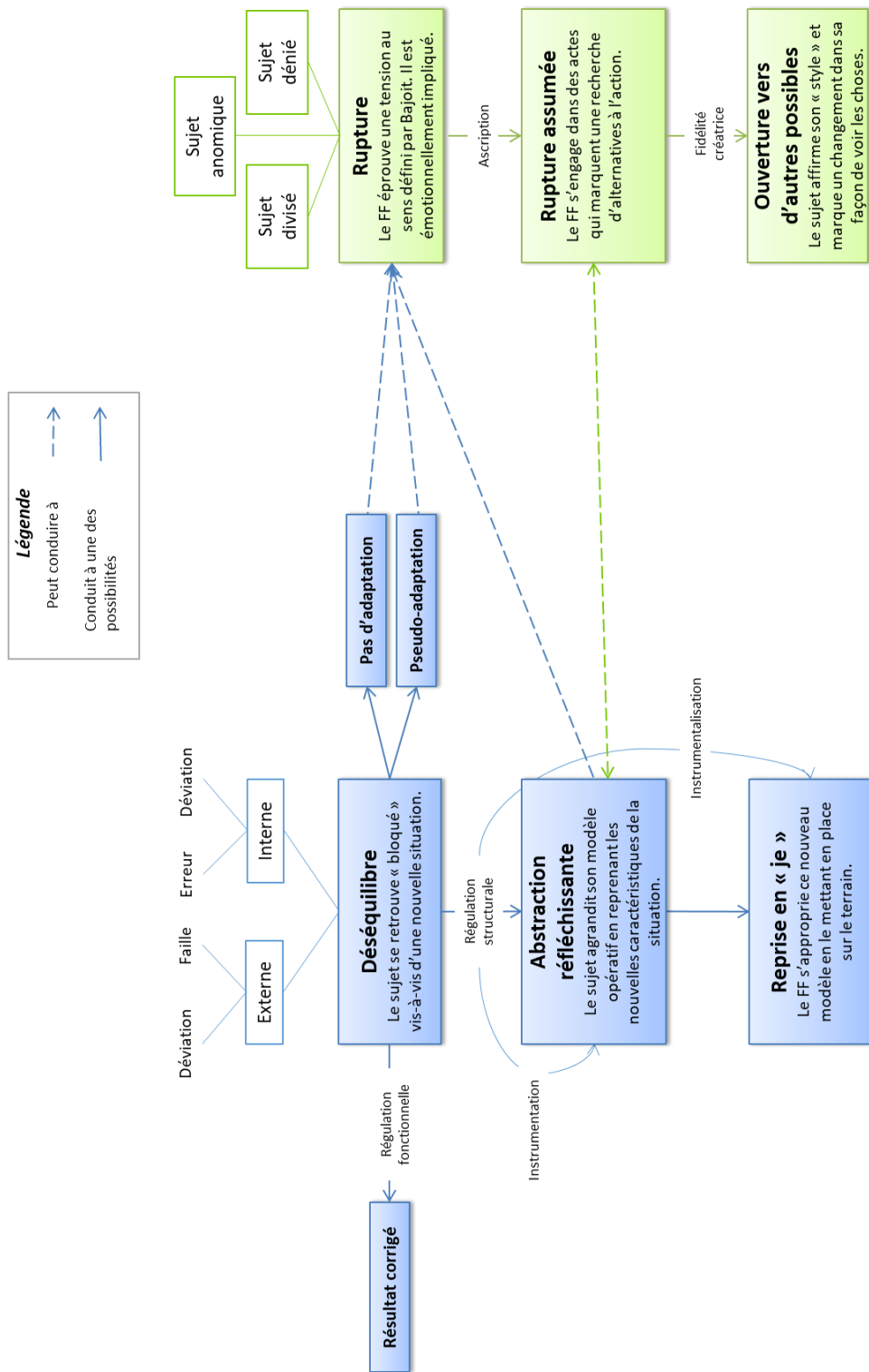


Figure 5 - Proposition de synthèse intégrative des différentes sources et composantes du développement professionnel

#### 2.2.4 Zoom : quels freins au développement professionnel dans le monde enseignant ?

Dans le monde enseignant, plusieurs courants de recherche ont tenté tour à tour d'étudier ou de provoquer le développement professionnel des enseignants. Plusieurs éléments saillants ressortent de ce large corpus de données sur la manière dont les enseignants peuvent ou non se développer lors de l'introduction d'un nouvel outil didactique. Nous en développerons trois.

##### 2.2.4.1 À chacun sa logique...

Comprendre le développement professionnel des enseignants demande tout d'abord de saisir les logiques d'action principales qui peuvent les guider. Selon Marsollier (2009), plusieurs logiques peuvent guider seules ou conjointement les enseignants dans l'exercice de leur fonction :

- la logique de programmation : l'enseignant qui donne priorité à cette logique aura tendance à réfléchir aux meilleures planifications afin de « remplir son contrat » ;
- la logique d'efficacité didactique : l'enseignant qui s'inscrit dans cette logique cherchera à proposer les activités les plus efficaces pour permettre à l'ensemble des élèves d'atteindre les objectifs fixés et de faire face à leurs difficultés ;
- la logique d'aide : l'enseignant qui privilégie cette logique cherchera à tout prix à aider chacun des élèves pour faire face à l'hétérogénéité du groupe, quitte à ne pas respecter la planification imposée ;
- la logique de confort et d'économie personnelle : elle consiste à réduire au maximum la dépense d'énergie et d'investissement dans l'action pédagogique. De ce fait, elle se heurte souvent aux trois autres logiques.

Évidemment, chaque enseignant s'inscrit de manière plus ou moins importante dans chacune de ces quatre logiques. En fonction de la prédominance de l'un ou l'autre de ces modes de pensée, le rapport qu'entretient l'enseignant à l'innovation est plus ou moins compliqué et favorisera ou entravera la genèse instrumentale.

##### 2.2.4.2 ...Et sa façon de gérer la nouveauté...

Face à la nouveauté pédagogique, Marsollier (2003, p. 23) observe, lors d'une enquête auprès de 423 enseignants français du primaire et du secondaire, trois types d'attitudes caractéristiques chez les enseignants :

- « L'intérêt systématique, chez des personnels que l'on qualifie soit d'innovateurs parce qu'ils n'hésitent pas, au prix de ruptures, à modifier leurs habitudes pour appliquer une réforme ou expérimenter d'eux-mêmes l'idée, nouvelle pour eux, d'un collègue ; soit de pionniers, lorsqu'ils inventent des modalités pédagogiques absolument nouvelles pour la communauté enseignante.
- La prudence, l'intérêt mesuré, fluctuant ou ponctuel, selon la nature et l'origine de l'innovation. Cette attitude est la plus courante. Les enseignants observent les premiers résultats de leurs collègues novateurs avant d'effectuer eux-mêmes les changements ;
- La résistance, qui peut être active et farouche, voire collective et soutenue par une position idéologique ou pragmatique, ou bien être passive et se manifester par une indifférence totale voire un mépris à l'égard de toute nouveauté. La proportion des réfractaires à l'innovation est sensiblement équivalente à celle des innovateurs, soit 8 à 12 % ».

Comme l'avaient déjà démontré Ryan et Gross en 1942, l'adoption d'une nouveauté pédagogique suit donc généralement une courbe en « S ».

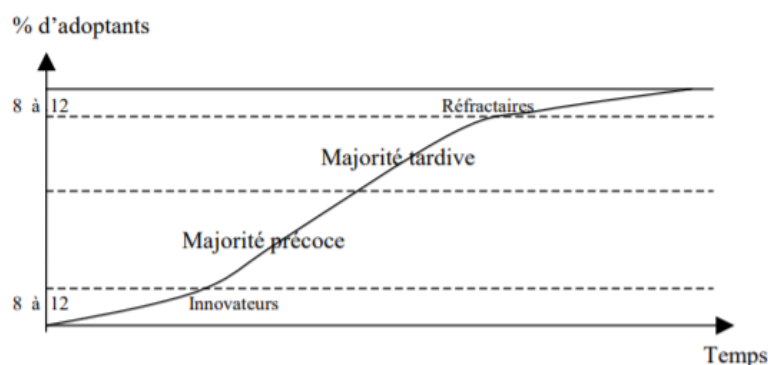


Figure 6 - Courbe d'adoption d'une réforme par les enseignants (Marsollier, 2003)

Si conceptuellement, les étapes et rouages de la genèse instrumentale sont les mêmes pour tous, le développement de chacun suit forcément son propre chemin. Il est influencé par le rapport qu'entretiennent les enseignants avec l'innovation ou avec le développement professionnel en lui-même. Au sens large, le rapport qu'entretient un enseignant à l'innovation renvoie donc à la relation qu'il noue « avec tout ce qui lui « paraît personnellement nouveau ainsi qu'avec le processus même d'innovation... [Accueillir l'innovation,] c'est quitter le confort de ses certitudes et de son habitus professionnel et accepter la déstabilisation voire le réveil de fragilités enfouies » (Marsollier, 2003, p. 28). Par conséquent, certains enseignants qualifiés par Marsollier (2003) de « novateurs » affectionnent particulièrement ce processus qui leur permet de se transcender au travail tandis que d'autres, qualifiés de « réfractaires », évitent à tout prix de changer leurs habitudes et de questionner leurs convictions. Derrière cette distinction binaire se cache bien évidemment toute une diversité de profils et de parcours ; il faut surtout garder à l'esprit que les enseignants ont déjà leur propre rapport à l'innovation dans le monde de l'enseignement où les réformes se succèdent et amplifient parfois certaines fractures (Fassa-Recrosio & Bataille, 2019). Par ailleurs, Marsollier (2003) met en évidence que le moment où les enseignants cherchent à innover est en premier lieu un moment où ils sont insatisfaits de leur travail. Dans la figure ci-dessous, on s'aperçoit que 40 % des enseignants français interrogés dans l'étude de Marsollier (2003) songent à innover lorsqu'ils rencontrent de nouveaux manuels. On peut dès lors s'interroger sur la causalité de cet item : songent-ils à innover lorsqu'ils ont le manuel dans les mains ou possèdent-ils ce manuel parce qu'ils souhaitent changer leurs pratiques ?

D'après les enseignants, les moments où ils songent à innover sont le plus souvent :	
lorsqu'ils sont insatisfaits de leur travail	70,9 %
en début d'année scolaire	68,7 %
lorsqu'ils travaillent en équipe	57,2 %
lorsqu'ils veulent rompre avec la routine	50,1 %
à l'issue d'un stage	43,6 %
lorsqu'ils rencontrent de nouveaux manuels	40,4 %
lorsqu'ils rencontrent un obstacle	38,3 %
lorsqu'un collègue leur parle de ses pratiques pédagogiques	29,1 %
lorsque le ministère demande des changements	19,4 %
lorsqu'un inspecteur ou un chef d'établissement donne des conseils	11,3 %

Figure 7 - Les moments où les enseignants songent à innover (Marsollier, 2003)

Cette figure montre également que les moments où les enseignants pensent le plus à innover sont plutôt liés à des leviers intrinsèques et non à des demandes extérieures. D'ailleurs, la même étude révèle que parmi les motifs d'innovation cités par les enseignants, la grande majorité de ceux-ci sont liés à l'amélioration de l'enseignement et à la volonté de faire face aux difficultés des élèves. Rares sont les enseignants qui disent innover par défi personnel (10 %) ou par obligation institutionnelle (7 %). Concernant le choix des outils d'enseignement, plusieurs travaux récents s'intéressent au processus de genèse (Coppe et al., 2018 ; Gueudet & Trouche, 2008 ; Lefeuvre & Murillo, 2017 ; Leroyer, 2013) et mettent en évidence trois profils de rapports aux outils d'enseignement : les « utilisateurs » qui, comme leur nom l'indique, se servent de documents existants, les « acteurs » qui combinent différents outils, et enfin, les « concepteurs » qui créent leurs propres outils (parfois en combinant différents outils existants).

#### 2.2.4.1 ... Et ses consignes...

Le métier d'enseignant est multi-finalisé (Bucheton & Soulé, 2009 ; Goigoux, 2007). De ce fait, les enseignants doivent composer afin d'atteindre une grande variété d'objectifs différents. Ceux-ci peuvent tantôt se concilier, tantôt entrer en tension (Bucheton & Soulé, 2009; Dejaegher & Schillings, 2020). Les tensions renvoient à ce que Vinatier (2009) définit comme l'identité-en-acte d'un sujet, moyennant un élargissement de la notion. En effet, au-delà des tensions entre les besoins de la situation et les besoins des personnes, l'identité-en-acte pourrait, à notre sens, renvoyer aux choix posés par l'enseignant pour réduire ces tensions entre organisateurs. Ces choix, ces actes, permettraient à ce dernier de mieux appréhender son identité.

### 2.3 CONCEVOIR UN DISPOSITIF DE FORMATION EN TROIS TEMPS

Dans ce troisième chapitre, nous avons montré, d'une part, comment l'activité des enseignants s'appuie sur plusieurs organisateurs de nature différente pour être efficace et, d'autre part, comment les enseignants se développent au travail. Ce dernier point aborde, sous l'angle de la didactique professionnelle, une question clé de la présente thèse : comment concevoir un dispositif de formation ?

La didactique professionnelle envisage la construction d'une formation en trois étapes (Clauzard, 2008 ; Pastré, 2005, 2011b), par lesquelles nous évoluerons :

- 1) l'analyse du travail prescrit et réel d'une situation professionnelle (parfois synthétisée sous la forme d'une structure conceptuelle) ;
- 2) l'analyse de l'activité des professionnels, généralement novices (modèle opératif) ;
- 3) la conception d'un dispositif de formation.

Ci-après, nous présentons chacune des trois étapes et tâchons de mettre en évidence les zones d'ombre épistémiques et méthodologiques qui subsistent.

#### 2.3.1 La structure conceptuelle, un outil clé de l'analyse du travail ?

La première étape de l'analyse du travail vise à mieux comprendre quel est le travail (via l'analyse de l'activité des travailleurs) et quelle est la tâche prescrite (via l'étude des documents et assertions qui régissent l'activité des professionnels). Pour Pastré (2011), l'élaboration d'une structure conceptuelle constitue la pierre angulaire de toute analyse du travail. Elle est composée de trois éléments :

- Premièrement, les concepts pragmatiques ou pragmatisés. Constituant la partie proprement conceptuelle de la structure, ces concepts ne sont jamais très nombreux car ils ont pour avantage « de couvrir de très grandes classes de situation et de permettre ainsi une économie de pensée » (Pastré, 2011, p. 176).

- Deuxièmement, « il n'y a pas de concepts, sans indicateurs » (Pastré, 2011). En effet, afin d'évaluer la valeur qu'ils prennent dans une situation donnée, un professionnel relève différents indicateurs. Ces indicateurs sont toujours des observables. S'ils peuvent être nombreux pour un seul concept, Pastré (2011) indique qu'un seul indicateur est parfois suffisant. Par ailleurs, dans la représentation de la structure conceptuelle, les auteurs regroupent presque toujours les indicateurs en variable. Ces variables peuvent être « construites » ou « hypothétiques » selon que le sujet y a fait référence de manière explicite ou non (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007). L'étendue du réseau des relations entre les différents composantes de la structure conceptuelle (concepts, indicateurs, variables) dépend du degré d'expérience et d'expertise d'un professionnel (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007), mais aussi de son champ d'action (Samurçay, 1995). Généralement, plus un professionnel est chevronné, plus sa structure conceptuelle est réduite (Pastré, 2011).
- Troisièmement, les classes de situations qui correspondent aux situations de référence pour lesquels la structure conceptuelle est applicable. Elles s'appuient sur une catégorisation empirique des situations dans lesquels les autres éléments conceptuels de la structure ont du sens.

En outre, Pastré (2011) signale que la construction classique d'un modèle opératif devrait être complétée par l'extraction de jugements pragmatiques qui favoriseront par après la détermination d'un genre professionnel.

La structure conceptuelle d'une situation est toujours une reconstruction du chercheur (Vidal-Gomel & Munoz, 2013). En théorie, elle se construit, d'une part, grâce à l'observation de ces différentes composantes auprès de professionnels considérés comme des experts du domaine ou possédant une pratique suffisamment efficace et, d'autre part, par la généralisation de ces différentes composantes afin de construire une structure reprenant les éléments communs pour tous ces chevronnés. Ainsi, la construction d'une structure conceptuelle repose sur un paradoxe : bien qu'elle s'ancre dans la première étape d'analyse de la tâche, la seule façon de la construire est de procéder à une analyse de l'activité. Pastré et al. (2006) parlent ainsi « d'analyse de la tâche *a posteriori* ».

Soyons clairs : la structure conceptuelle ne devrait pas constituer un objectif de formation, une structure que les novices devraient à tout prix s'approprier. L'analyse de la tâche qu'elle vise permet de mieux comprendre ce qui fonde l'efficacité des professionnels experts. Sur ce point, nous rejoignons Savoyant (2006) : la structure conceptuelle constitue une ressource pour le formateur ou le concepteur et non un objectif en soi pour la formation. Par ailleurs, cette modélisation ne pourrait suffire à elle seule comme première étape de l'analyse du travail ; comme le soulignent Vidal-Gomel et Munoz (2013), « ce travail inductif de modélisation nécessite une approche holistique, systémique des situations de travail et de formation qui peut nécessiter la mobilisation de plusieurs cadres d'analyse, permettant d'appréhender l'activité à des niveaux de granularité et avec des axes d'analyse variables » (p. 6).

Par ailleurs, rares sont les auteurs qui s'aventurent dans l'élaboration de structures conceptuelles dans le domaine de l'enseignement ; l'utilisation du cadre de la didactique professionnelle dans le domaine de l'enseignement, et plus particulièrement, la construction de structure conceptuelle et de modèles opératifs d'enseignants, ne va pas de soi. En effet, si l'exercice semble réalisable lorsqu'il s'agit de métiers composés de tâches dites « taylorisées », il se complexifie considérablement dans le cas de métiers impliquant des tâches « discrétionnaires » (Valot, 2006), c'est-à-dire des tâches dont l'objectif est fixé mais pour lesquelles le choix du mode opératoire est laissé à la libre appréciation du professionnel. Selon Pastré (2011), dans ce cas, « la structure conceptuelle correspond à ce qui est commun à tous les professionnels du domaine, qui, sans être

forcément des experts pointus, possèdent une pratique efficace suffisante » (p. 178). Pour l'enseignement, on peut s'interroger sur le nombre de ces éléments communs et sur leur degré de généralité tant le mode opératoire peut différer d'un enseignant à l'autre tout en leur permettant d'atteindre efficacement l'objectif visé. Certains considèrent alors caduques l'utilisation de telles structures dans le domaine de l'enseignement et s'orientent vers d'autres méthodologies (Vinatier, 2013). Pour d'autres, comme Pastré (2011), cette nécessité d'adapter le cadre et la méthodologie à ce type de profession « ne veut pas dire que la recherche de la structure conceptuelle de la situation devient obsolète, mais elle ne constitue plus qu'une partie de l'analyse du travail » (p. 179). En effet, si la prise en compte des valeurs et des besoins identitaires des professionnels semble moins prégnante lorsqu'on analyse des activités à dominante technique, « elle devient essentielle quand il s'agit d'analyser des activités où des humains agissent avec et sur d'autres humains » (Pastré, 2011, p. 141). Les affects, émotions et toute autre composante des relations humaines sont autant d'éléments dont l'analyse de l'activité ne peut faire abstraction. Méthodologiquement et conceptuellement, le passage de l'analyse d'une activité à dominante technique à l'analyse d'une activité à dominante relationnelle nécessite donc « un saut important » (Pastré, 2011, p. 203). En effet, lors de ce que Pastré qualifie de « tournant linguistique », de nombreux bouleversements des outils utilisés jusqu'alors doivent être opérés.

Concrètement, comment adapter l'analyse de l'activité et plus particulièrement l'élaboration d'une structure conceptuelle à ce type de métier à forte composante relationnelle ? Plusieurs auteurs se sont récemment posé la question (Gillet, 2014 ; Vinatier, 2009 ; Vinatier & Numa-bocage, 2007) dont Vinatier (2009) qui propose une méthodologie qui s'appuie en majeure partie sur l'analyse linguistique des interactions (Kebrat-Orecchioni, 1990). Or, s'il importe de prendre en considération les besoins des personnes dans le processus d'analyse, nous rejoignons Pastré qui, dans la postface de Vinatier (2009), préconise de ne pas focaliser toute l'attention sur les seuls processus interactionnels, oubliant de ce fait l'analyse de l'activité. Par conséquent, nous ne développerons pas ici cette méthodologie dans son intégralité mais reprendrons à notre compte les concepts clés d'identité-en-acte et les deux types d'invariants proposés par Vinatier : les invariants situationnels et les invariants du sujet. Selon l'auteure, les premiers sont liés aux besoins de la situation et sont constitués des concepts et jugements pragmatiques qui guident l'enseignant dans son activité et qui « relèvent de la gestion de la structure, de la forme et du contenu de l'interaction suivant le but poursuivi, en fonction de prises d'indices et de diagnostics construits in situ » (2009, p. 121). Les invariants du sujet, liés aux besoins des interactants, traduisent quant à eux « l'implication, l'engagement, les valeurs de diagnostics construits in situ et recouvrent les catégories du jugement, des valeurs, des intérêts et des motivations de la personne ; l'invariant situationnel est cognitif tandis que l'invariant du sujet est affectif » (Vinatier, 2009, p. 98). Ils constituent ensemble le schème d'activité langagière. Indéniablement, les invariants du sujet permettent de placer au cœur de l'analyse de l'activité les affects, valeurs et émotions qui peuvent guider un professionnel. Toutefois, dans la mesure où cette vision suppose une scission des besoins du sujet et des besoins de la situation, on pourrait la questionner. En effet, cette scission cadre difficilement avec les écrits de Spinoza (2005) ou de Vygotski (1997, p. 42) qui affirment qu'il n'y a pas de séparation de cette nature : « celui qui dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même, car une analyse déterministe de la pensée suppose nécessairement la découverte des mobiles de la pensée, des besoins et des intérêts, des impulsions et des tendances qui dirigent le mouvement de la pensée dans un sens ou dans un autre ». Dans le cadre de l'enseignement, il est vrai que la frontière entre besoins de la situation et besoins du sujet semble bien ténue. Prenons l'exemple d'un enseignant : le besoin de conserver son autorité est-il lié à la situation ou s'agit-il au contraire d'un besoin personnel ?

Ainsi, s'il semble essentiel d'accorder une attention particulière au rôle des affects dans l'organisation de l'activité, la typologie proposée par Vinatier pourrait être élargie. Dans le cadre d'un article (Dejaegher & Schillings, 2020), nous avons proposé une typologie construite au départ de quatre critères qui balisent la littérature sans toutefois, à notre connaissance, avoir été envisagés et identifiés de manière conjointe :

- la nature des organisateurs : les organisateurs peuvent certainement être de nature conceptuelle ou provenir de jugements (Pastré, 2011) mais ils peuvent également être de nature affective<sup>24</sup> (Pastré, 2007 ; Pastré et al., 2006 ; Vinatier, 2009). Selon une conception spinoziste, les affects influencent par définition le pouvoir d'agir au même titre que les concepts ou jugements : « par affect j'entends les affections du corps qui augmentent ou diminuent, aident ou répriment la puissance d'agir de ce corps » (Spinoza, 2010, cité par Brun, 2017, p. 6) ;
- la fonction des organisateurs : elle peut être tournée vers les élèves, vers l'enseignant lui-même ou vers les autres acteurs de l'école (Goigoux, 2007b). Si les organisateurs remplissent une fonction dirigée vers les élèves, nous proposons alors de les rapprocher de la notion de préoccupation proposée par Bucheton et Soulé (2009) dont l'intérêt a été précédemment souligné par Pastré (2007).
- l'origine des organisateurs : soit ils sont construits dans et par l'action (organismes d'origine pragmatique), soit ils proviennent de théories scientifiques ou techniques (organismes d'origine pragmatisée) (Pastré et al., 2006) ;
- le caractère plus ou moins partagé des organisateurs : certains organisateurs sont très largement partagés par les professionnels d'une discipline et fondent la structure conceptuelle tandis que d'autres organisateurs sont plus personnels et moins répandus (Pastré, 2011).

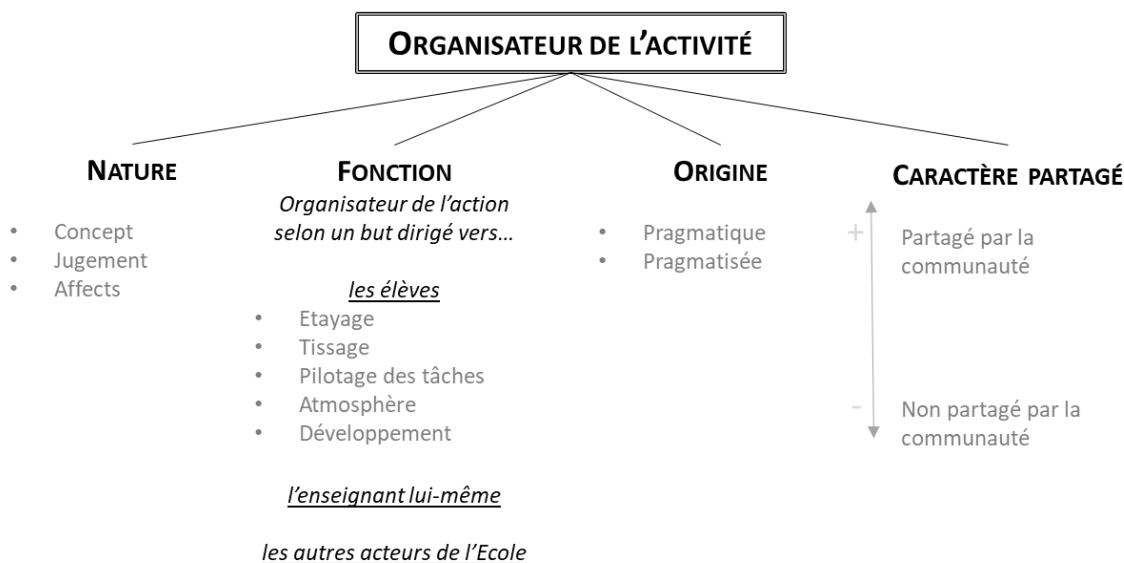


Figure 8 - Typologie des organisateurs de l'activité (Dejaegher & Schillings, 2020)

<sup>24</sup> Quelles différences épistémologiques opérons-nous entre affects, émotions et sentiments ? Nous retrouvons chez Clot (2008) une première réponse : « L'affect résulte d'un conflit qui éprouve l'activité du sujet et son organisation personnelle alors que l'émotion concerne davantage la palette des instruments corporels au travers desquels ce sujet y répond. [...] Les émotions corporellement vécues par chacun sont pourtant socialement construites et partagées, parfois même contagieuses. C'est sans doute pourquoi elles trouvent à se cultiver dans les sentiments, ces représentations collectives et instruments sociaux de la pensée qui véhiculent normes, idéaux et valeurs. Les affects sont donc médiatisés corporellement et socialement par les émotions et les sentiments où ils s'enrichissent mais aussi trop souvent s'enkystent » (p. 8).



Selon cette typologie, les affects sont donc considérés comme des organisateurs de l'activité, au même titre que les concepts et jugements. Par ailleurs, il nous semble que ces affects peuvent résulter des tensions qui émanent des tentatives de concilier différentes fonctions associées aux organisateurs de l'action.

Ceci permet alors de dépasser un second problème que pose l'adaptation de la didactique professionnelle à l'enseignement : une apparente dissimulation du sujet dans l'activité, qui est comme « évacué », « masqué » par l'activité elle-même (Vinatier, 2009). Si les schèmes d'action sont généralement définis comme des entités cognitives ou psychologiques, cette typologie permet de laisser une place aux affects. Ceci rejoint les propos de Pastré et al. (2006), qui affirment que « les schèmes concernent tous les registres de l'activité : les gestes, les jugements et les raisonnements intellectuels, le langage, les interactions avec autrui et les affects » (p. 153).

À ce stade, la revue de la littérature fait émerger l'insuffisance de précisions des méthodologies d'analyse du travail dans le domaine de l'enseignement :

- Pour quoi/pourquoi mener une telle analyse ? Comment va-t-elle nourrir le processus de conception ?
- Sur quoi l'analyse du travail devrait-elle se centrer ? Quelle en est l'unité de base ?
- Comment récolter et surtout comment traiter les données de l'analyse du travail pour concevoir la structure conceptuelle et définir ainsi les balises pour le dispositif de formation ?

### 2.3.2 *Le modèle opératif, un outil clé de l'analyse de l'activité ?*

L'analyse de l'activité de professionnels généralement novices constitue souvent la deuxième étape menant à la conception d'un dispositif de formation en didactique professionnelle (Clauzard, 2008 ; Pastré, 2005). La centration sur des professionnels débutants ou novices est en effet intéressante dans la mesure où « la distance qu'ils ont par rapport à l'exercice de l'activité évolue de façon rapide : c'est avec cette catégorie-là qu'on peut observer au plus près les processus de conceptualisation » (Pastré, 2011, p. 186). Selon Pastré (2005), cette étape peut se centrer autour de l'élaboration des modèles opératifs des novices afin de mieux comprendre de quelle manière, comment et pourquoi les travailleurs agissent en situation tout en reflétant leur genre professionnel.

Ainsi, le modèle opératif d'un professionnel représente « la manière dont cet acteur s'est approprié plus ou moins bien, plus ou moins complètement, la structure conceptuelle d'une situation » (Pastré, 2011, p. 179). De ce fait, le degré de fidélité du modèle opératif d'un professionnel vis-à-vis de la structure conceptuelle de la situation étudiée permet, par la suite, d'estimer le niveau de compétence du professionnel. « On peut dire en général qu'un professionnel confirmé a un modèle opératif fidèle à la structure conceptuelle de la situation, alors qu'un débutant, ou un sujet en apprentissage, a un modèle opératif en décalage par rapport à la structure conceptuelle » (Pastré, 2011, p. 179). Toutefois, selon les professionnels, plusieurs modes opératoires peuvent amener à un résultat tout aussi efficace ; le modèle opératif ne se réduit donc pas à une simple appropriation de la structure conceptuelle d'une situation. Par conséquent, une structure conceptuelle ne doit en aucun cas constituer la norme prescriptive, comme nous l'avons déjà souligné.

Le modèle opératif résulte d'une activité de conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) et de catégorisation où le réel est représenté de manière simplifiée (Grangeat & Munoz, 2011). Ainsi, le modèle opératif sous-tend l'organisation de l'activité d'un professionnel et la structure. Il n'est en ce sens pas exhaustif : il comprend uniquement les composantes suffisantes pour agir efficacement en situation (Pastré, 2011). Pour autant, il ne s'agit pas d'une représentation de la réalité à moindre coût : « elle n'est pas contradictoire avec une performance élevée et/ou un coût cognitif élevé » (Vidal-Gomel & Munoz, 2013, p. 2).

À nouveau, peu de balises méthodologiques balisent actuellement la conception d'un tel modèle ; nous y reviendrons.

### 2.3.3 *La conception du dispositif de formation*

La dernière étape, l'élaboration du dispositif, consiste à construire un plan de formation qui tienne compte de l'analyse du travail et du déjà-là chez les novices pour les aider à accéder à davantage d'efficacité. La « conception d'un dispositif de formation professionnalisant renvoie à trois termes dont l'usage très fréquent brouille parfois la définition :

- **Conception** : le terme de conception, dans son sens ergonomique, renvoie à l'activité des concepteurs dans le but de créer quelque chose de nouveau (Olry & Vidal-Gomel, 2011).
- **Dispositif** : fréquemment utilisée, la notion de dispositif est assez éclectique (Ardouin, 2011). Dans une perspective de formation, le terme «dispositif» renvoie aux activités de formation d'ordre pédagogique et didactique au sens large, peu importe la forme qu'elles revêtent : « un dispositif de formation est conçu pour faire apprendre à l'aide de procédés pédagogiques et didactiques, en mobilisant des fonctions d'animation, de gestion, d'évaluation qui, ainsi agencées, concrétisent l'intention de formation [...] ; elle ne prend sa pleine mesure qu'en rendant compte des diverses manières dont les participants s'en saisissent. [...] C'est à ce titre que les agencements conçus par un formateur-concepteur «font dispositif» » (Olry & Vidal-Gomel, 2011, p. 133).
- **Professionnalisant** : l'objectif est de concevoir un dispositif de formation qui suscite des genèses développementales (Pastré, 2011) auprès des enseignants (Olry & Vidal-Gomel, 2011).

#### 2.3.3.1 *Quel type de dispositif concevoir ?*

Tant les travaux d'ergonomie que ceux de didactique professionnelle se rejoignent sur le fait que la conception doit être appréhendée comme un processus cyclique où l'inventivité des enseignants fait écho à celle des concepteurs. Dans ce contexte, Rabardel et Béguin (2000) proposent deux pistes que nous reprenons ici :

La première consiste à intégrer les genèses instrumentales dans le processus de conception afin d'organiser des alternances, voire des imbrications, entre des phases de conception institutionnelles et des phases de conception dans l'usage.

Nous pensons qu'une autre piste, complémentaire, doit être également suivie. Elle consiste à outiller ces échanges. On sera plus bref sur ce dernier point, par manque d'expérience, même si nous pensons qu'il s'agit là d'un axe de recherche important. On soulignera seulement l'intérêt, dans ce contexte, des travaux comme le « cooperative prototyping ». Un des enjeux de cet outillage réside, de notre point de vue, dans la possibilité qu'ils offrent d'organiser les échanges sur la base d'hypothèses sur les caractéristiques des produits à concevoir, et non sur la base de développements déjà très avancés. (p. 15).

Récemment, de nombreux travaux en ergonomie se sont intéressés à la conception de dispositifs de formation dans le domaine de l'enseignement au départ de vidéos (Olry & Vidal-Gomel, 2011). Parmi ceux-ci, plusieurs se centrent sur la conception d'une plateforme de formation qui s'appuie sur l'analyse de l'activité d'autrui pour initier le développement professionnel (Flandin et al., 2015 ; Leblanc et al., 2008 ; Olry & Vidal-Gomel, 2011). L'intérêt de confronter un enseignant à d'autres façons de faire, et surtout, de l'amener à comprendre les rouages qui fondent la réussite (ou non) de cette activité a été souligné par bon nombre d'études ces dernières années (Flandin et al., 2015 ; Gaudin & Chaliès, 2012 ; Leblanc et al., 2008 ; Leblanc & Veyrunes, 2011 ; Ria & Leblanc, 2011 ; Schillings et al., 2018).

L'utilisation de la vidéo s'est donc installée comme une pratique de formation depuis le début des années 60 (Allen & Ryan, 1969). Concernant la formation des enseignants, cinq raisons pédagogiques, institutionnelles et techniques justifient l'emploi de la vidéo en formation (Gaudin & Chaliès, 2012). Les trois premières sont d'ordre pédagogique : la vidéo permettrait aux futurs enseignants de se projeter dans une salle de classe durant la formation, favoriserait l'accès à une multitude de situation d'enseignement-apprentissage et mettrait en évidence le lien entre théorie et pratique. En effet, l'intérêt pédagogique de cet outil est qu'il présente une validité écologique dans le sens où il offre « des ancrages évidents avec les problèmes tels qu'ils se posent effectivement dans le champ professionnel auquel on prépare » (Beckers, 2007, p. 247). La quatrième raison, institutionnelle, met en avant la vidéo comme moyen privilégié de la mise en place de nouvelles réformes. Enfin, l'accessibilité, et la diffusion, de supports vidéos est, aujourd'hui, en plein progrès et constitue la cinquième raison présentée par Gaudin et Chaliès (2012).

À ce titre, en 2015, Flandin et al. ont synthétisé les résultats obtenus par de nombreuses recherches sur la mise en place d'un dispositif de « vidéoformation » (utilisation de la plateforme *Néopass@ction*) et analysé l'activité déployée au sein de celle-ci par des enseignants en formation. Il s'agissait tout d'abord d'identifier ce qui, dans le dispositif, générerait du développement professionnel. Ensuite, les chercheurs ont tenté de caractériser les processus de transformation de l'activité. Enfin, les conditions permettant ces processus de transformation ont également été étudiées.

Les résultats montrent que trois types de navigation ont été identifiés ; une exploration sur la plateforme sans que les contenus visionnés ne suscitent d'expériences réellement significatives, une observation dans laquelle l'enseignant reconnaît dans la situation visionnée des similarités avec des situations vécues mais considérées comme « non viables », et enfin, une observation où la situation est considérée comme viable et génère des réflexions quant aux pistes de transformations possibles pour sa propre activité. Ainsi, selon les cas, l'enseignant peut faire ou non « l'expérience de l'activité d'un autre comme si c'était la sienne » (Flandin et al., 2015, p. 6). Lorsque le visionnage de l'activité d'un pair « réveille » une insatisfaction déjà présente ou lorsqu'elle en crée une nouvelle car l'activité du professionnel observé est perçue comme étant meilleure, la situation de formation en ligne serait alors porteuse de changement pour l'activité des formés. Par ailleurs, notons que ce type de plateforme est explicitement conçu pour s'inscrire dans un dispositif de formation hybride combinant des temps en présentiel et des temps à distance. Les études portant sur les plateformes *NéopassSup* (Ria & Gaudin, 2019) et *NéopassStage* (Blondeau et al., 2021) arrivent aux mêmes conclusions.

### 2.3.3.2 *Comment construire ce type de dispositif de formation en ligne*

La conception d'un dispositif de formation recourant à une plateforme en ligne doit éviter plusieurs écueils dont un des plus courants est la non prise en compte de l'activité des enseignants (Gaudin & Chaliès, 2012), ce qui sous-entend qu'une simple compilation de modalités présumées isolément efficaces déterminerait la qualité d'un dispositif de formation (Flandin & Ria, 2014). À l'opposé, en s'inscrivant dans une approche située de l'activité, un dispositif de formation utilisant la vidéo tend à jouer un rôle médiateur dans le rapport qu'un enseignant entretient avec son travail. Ainsi, le dispositif tente de générer des transformations réelles ou potentielles de l'activité enseignante. Plusieurs chercheurs (Leblanc, 2008 ; Leblanc, 2007 ; Leblanc et al., 2004 ; Ria et al., 2005) proposent ainsi de concevoir des dispositifs de formation en ligne qui scénarisent des modules de formation au départ de situations tantôt jugées comme « problématiques », tantôt jugées comme « prometteuses ». Dans le cadre de la didactique professionnelle dans lequel s'inscrit la présente thèse, le repérage de telles situations s'effectue sur la base de l'analyse de la structure conceptuelle et des modèles opératifs.

Par ailleurs, ce type de formation devrait être non prescriptif (Ria et al., 2010) : « le caractère d'autonomie et d'indétermination de l'activité implique de concevoir le processus d'influence formatrice et de transmission comme des perturbations potentielles du formé et non comme des prescriptions de son activité (Durand, Ria & Veyrunes, 2009) » (p. 108). De ce fait, l'élaboration d'un dispositif de formation en ligne suppose de passer d'une approche normative de la formation à une approche développementale. Dans cette perspective, il convient de ne pas réduire le processus de formation à une simple acquisition de compétences qui s'opérerait à la suite d'une observation d'un enseignant chevronné compétent. Le processus de formation se place bien au-delà de cette acquisition et ses enjeux se situent autant sur le plan opératoire qu'identitaire. En effet, la construction d'un genre et d'un style professionnel (Clot & Faïta, 2000) ainsi que l'inscription au cœur d'une communauté de praticiens sont deux dimensions essentielles qui peuvent être favorisées par une formation de ce type (Ria et al., 2010).

Par conséquent, le dispositif de formation devrait être pensé comme une véritable « aide » au développement et non comme une « prothèse » (Theureau & Jeffroy, 1994) : il laisse une place centrale au sujet et respecte son autonomie. Cela suppose une grande flexibilité des parcours de formation et une mise à disposition d'outils d'analyse afin de soutenir la réflexion des formés. Ainsi, selon Leblanc et ses collègues (Leblanc et al., 2008) un module de formation devrait solliciter différents types d'activités auprès des enseignants :

- « une observation et description de l'activité observée ;
- une interprétation de la situation présentée intégrant le point de vue de l'acteur ;
- une analyse de sa propre activité comparativement à celle présentée ;
- une conceptualisation de la situation intégrant les apports du formateur et/ou d'enseignants expérimentés ;
- une élaboration de pistes d'intervention plus efficaces, pertinentes et reconnues par l'ensemble de la communauté professionnelle, aussi bien expérimentée que débutante » (p. 69).

Un autre écueil à éviter est de proposer des vidéos sans aucune activité de formation associée. Selon Ria et ses collègues (2010), « les dispositifs d'observation en classe doivent permettre d'opérer des conversions du regard des professeurs stagiaires pour appréhender les situations scolaires avec une autre intelligibilité » (p. 1). Ainsi, une observation sans aucune consigne ou outil peut être risquée ; l'observateur n'ayant pas d'objectifs, il ne fera peut-être pas porter son attention sur les éléments essentiels (Ria et al., 2010). Ainsi, surtout pour un enseignant novice, il peut être intéressant de proposer une observation outillée.

Plus encore, selon Jorro (2005), analyser son action ou celle d'un pair ne suffit pas pour améliorer sa pratique. En effet, il est primordial de dépasser le simple stade de l'analyse et même celui de l'intention d'action (Beckers, 2009 ; Schillings et al., 2018). En prenant part à ce type de formation, il serait intéressant que le formé puisse formuler « des pistes de régulation à court, moyen et long terme, qu'il juge nécessaires pour être plus efficace et qui lui paraissent à sa portée » (Beckers & Leroy, 2011, p. 33).

### 2.3.3.3 *Quelle place et quelle forme pour l'accompagnement ?*

L'accompagnement des enseignants peut venir se greffer autour du dispositif de formation en ligne, rendant celui-ci hybride (Beckers & Leroy, 2011, p. 33). En effet, parmi les nombreux leviers au développement professionnel, l'accompagnement s'est affirmé ces dernières décennies comme l'un des principaux, constituant un véritable paradigme (Bernard & Faulx, 2016). L'accompagnement qui pourrait être proposé, en plus du dispositif de formation, est entendu au sens de Paul (2004) comme un « processus orienté vers un mieux (mais non finalisation d'un objectif défini a priori), soutenu par un schème historique (autrui est

inscrit dans une histoire), une conception du temps comme mûrissement, maturation (et non seulement optimisation du soi ou réalisation de performance) » (p. 308)<sup>25</sup>.

Selon Beauvais (2008) il n'y a pas de posture parfaite d'accompagnement. Celle-ci émergerait de la situation et de la relation avec le formé. Cependant, certaines balises sont nécessaires : toutes les postures ne sont pas adéquates dans toutes les situations. Bien que datée, la distinction établie par Schön (1994) entre les styles d'accompagnement « expert » et « praticien réflexif » demeure un cadre d'analyse éclairant à cet égard. Alors que l'expert se considère, par sa compétence, légitime et supérieur à la personne qu'il accompagne, le mentor peut être défini, selon Forest et Lamarre (2009), comme une personne qui conseille de manière avisée dans le but de guider quelqu'un. Schön (1994) considère ainsi la relation expert/novice comme asymétrique lorsque le premier fournit au second des solutions, dont il peut même parfois douter, le but étant surtout de s'assurer à tout prix qu'il possède le savoir. Cette posture caricaturale renvoie néanmoins à plusieurs attitudes pouvant être adoptées par l'accompagnateur mises en lumière par Dugal (2009) dans son modèle relatif aux positionnements des tuteurs lors des entretiens de débriefing ; à savoir ici l'évaluation, l'interprétation et la décision. Le praticien réflexif ou compagnon réflexif, qualifié également de facilitateur (Schön, 1994), perçoit quant à lui un potentiel chez la personne qu'il accompagne. Il cherche donc à faire accepter ce qu'il sait en établissant une relation sincère et en agissant librement. Cette posture est de fait à associer à un accompagnateur qui laisse le formé s'exprimer, qui est à l'écoute et qui surtout l'invite à problématiser, au sens entendu par Beckers et al. (2013). Pour ce faire, il adoptera davantage des attitudes d'investigation, de compréhension et parfois de soutien (Dugal, 2009). Ainsi, le facilitateur accompagne l'enseignant dans la construction de solutions quand l'expert les lui fournit directement. Colognesi et al. (2019, p. 13) identifient quant à eux cinq intentions d'agir spécifiques de l'accompagnement professionnel d'enseignants lors des débriefings. La posture d'imposeur (« fais comme ça », celle de d'organisateur (« essaie d'abord ça »), de co-constructeur (« faisons ensemble »), de facilitateur (« je suis là en cas de besoin ») et d'émancipateur (« je te fais confiance »).

Par ailleurs, la relation d'accompagnement est également fortement marquée d'un aspect socio-affectif. Ceci implique « que les échanges y sont vivants, que les propos concernant les exigences de la tâche sont approfondis, mais qu'en même temps ils sont personnalisés et gardent une certaine intimité » (Barnier, n.d., p. 216). Ces éléments mettent en évidence la portée de la qualité du climat, de l'environnement et de la relation tutorale et surtout l'influence déterminante de la facette « humaine » de ces métiers.

## 2.4 SYNTHÈSE

Dans ce chapitre, nous avons construit notre propos autour de l'idée selon laquelle les outils didactiques peuvent conduire au développement professionnel. Après avoir explicité les éléments importants à prendre en compte pour (re)concevoir des outils qui soient à la fois acceptables, utiles et utilisables (Renaud, 2020b), nous avons examiné les données scientifiques disponibles quant à la formation et l'accompagnement des enseignants dans la prise en main de ces outils didactiques. Plus précisément, nous avons investigué la manière dont un professionnel fonctionne et se développe au travail et, partant, les moyens possibles afin de soutenir son développement professionnel.

---

<sup>25</sup> Notons que, s'il est souvent entendu dans son acception individuelle, le terme d'accompagnement peut également revêtir une forme plurielle en étant proposé à un collectif (Bernard & Faulx, 2016).



## Chapitre 4

### Questions de recherche

*« La connaissance acquise permet de nommer ce qui fait trou dans la connaissance et de pointer les lacunes que les recherches ont pour fin d'inquiéter »*

— *Étienne Klein (2020, p. 14), Le goût du vrai* —

Si la maîtrise des compétences littéraciques est essentielle pour le citoyen de demain, nous avons montré à quel point leur apprentissage est parfois difficile pour certains élèves, et ce, particulièrement en Fédération Wallonie-Bruxelles où les enquêtes internationales révèlent des résultats en deçà de la moyenne de l'OCDE tant au niveau fondamental (Schillings et al., 2016) qu'au niveau secondaire (Lafontaine et al., 2017). Parallèlement, un nombre considérable de recherches se sont intéressées à la manière d'enseigner le plus efficacement possible la lecture aux élèves ; on retrouve, à des degrés divers, un relatif consensus autour des composantes de son enseignement (avec, entre autres, l'enseignement d'au moins cinq piliers cognitifs), de certains principes fondamentaux ou gestes pédagogiques.

De ces différentes recherches sont nés plusieurs programmes d'intervention visant à concrétiser ces fameuses « recommandations de la recherche », dont notamment le programme P.A.R.L.E.R. Basé sur une série de résultats de ces recherches plus ou moins solides et destiné aux enseignants du cycle 2 (5-8 ans), ce programme propose des ateliers autour des habiletés piliers de la lecture. La recherche initiale menée par Zorman (2015) ainsi que ses « variants » partiels ont abouti à des résultats peu convergents (DEPP, EMC, & IREDU, 2014 ; Ecalle et al., 2015, 2019 ; Gentaz et al., 2013). La recherche belge a quant à elle présenté des résultats très positifs mais sur une petite cohorte d'élèves (Dejaegher et al., accepté ; Leyh et al., sous presse).

Ces résultats montrent, une fois encore, que diffuser des outils basés sur des recommandations de la recherche ne suffit pas pour parvenir à franchir avec succès le passage à l'échelle. Mais alors, comment soutenir l'appropriation d'un outil didactique innovant comme P.A.R.L.E.R. pour qu'il exprime son potentiel ?

La revue de la littérature a permis d'apporter de premiers éléments de réponse.

Le premier concerne la qualité du système d'instruments utilisés qui, pensons-nous à la suite de Goigoux (2017) et Renaud (2020a), détermine la réussite ou l'échec d'un passage à l'échelle. Comme nous l'avons montré, plusieurs courants d'ingénierie didactique se sont ainsi intéressés à la manière de concevoir des outils qui satisfassent les conditions d'un passage à l'échelle réussi. Parmi eux, nous avons choisi de présenter plus spécifiquement celui de la conception continuée dans l'usage (Cèbe & Goigoux, 2018), car les assises théoriques de ce champ sont très concordantes avec celles du courant de la didactique professionnelle dans lequel nous nous inscrivons. De plus, plusieurs outils didactiques sont nés de ce courant de conception (Phono : Goigoux et al., 2004 ; Catégo : Cebe et al., 2004 ; Lector & Lectrix : Cebe & Goigoux, 2009 ; Lectorino & Lectorinette : Goigoux & Cebe, 2013 ; Scriptum : Martinet et al., 2016 ; Narramus : Cebe & Goigoux, 2017 ; #Lecture Doc' : Renaud, 2020) et les résultats des études portant sur leur passage à l'échelle sont très encourageants (Courally & Goigoux, 2007 ; Goigoux et al., 2003, 2020 ; Goigoux & Cèbe, 2007, 2009 ; Renaud, 2020a). Cette première piste de réponse nous amène à notre premier objectif en tant que

conceptrice/accompagnatrice : améliorer la qualité du système d'instruments P.A.R.L.E.R. Toutefois, dans notre cas, les outils ont déjà été conçus ; il ne s'agit donc pas d'un travail de conception mais bien de reconception des outils. Ceci pose évidemment une deuxième question de recherche d'ordre méthodologique : comment adapter la démarche de conception continuée dans l'usage pour qu'elle devienne une démarche de reconception ? Cette deuxième question en génère d'autres telles que : comment faire concorder ces étapes d'ingénierie didactique avec celles d'ingénierie de formation ? Quelle place accorder au développement professionnel dans cette logique de reconception continuée dans l'usage ?

Selon nous, afin de soutenir l'appropriation d'un outil didactique, le second élément de réponse se situe du côté de l'ingénierie de formation. C'est précisément notre deuxième objectif de conceptrice/accompagnatrice : concevoir un dispositif afin de soutenir l'appropriation du programme P.A.R.L.E.R. Comme présenté dans la revue de la littérature, la conception d'un dispositif de formation s'envisage en didactique professionnelle selon trois étapes : l'analyse du travail prescrit et réel d'une situation professionnelle (parfois synthétisée sous la forme d'une structure conceptuelle), l'analyse de l'activité des professionnels, généralement novices (modèle opératif) et la conception d'un dispositif de formation. Toutefois, plusieurs zones d'ombre subsistent. Au niveau méthodologique d'abord, peu d'informations sont disponibles quant à la manière d'opérationnaliser ces trois étapes, et en particulier, dans le domaine de l'enseignement. Au niveau épistémique ensuite, plusieurs questions relatives au développement professionnel restent actuellement sans réponse : que peut-on dire du postulat de base de la didactique professionnelle selon lequel le développement professionnel s'amorce suite à un déséquilibre opératif ou à une rupture identitaire ? Quels liens peut-t-on observer entre développement opératif et identitaire ?

Ces deux éléments de réponse sont précieux pour baliser notre travail de thèse. Ils ne permettent pas pour autant de répondre totalement à la question de l'appropriation d'un outil didactique innovant comme P.A.R.L.E.R., et surtout, d'identifier les conditions de réussite de ce passage à l'échelle : que faudrait-il nécessairement modifier dans les outils ? Sur quoi devrait porter le dispositif de formation ?

Résumons (cf. Figure 9). En tant que conceptrice/accompagnatrice, nous poursuivons deux **objectifs** complémentaires afin de soutenir l'appropriation des outils P.A.R.L.E.R. :

- **objectif 1** : la reconception des outils P.A.R.L.E.R. afin d'augmenter leur utilité, utilisabilité et acceptabilité (Renaud, 2020) ;
- **objectif 2** : la conception d'un dispositif de formation.

En tant que chercheuse, ce projet fait émerger plusieurs **questions** d'ordre méthodologique, épistémique et pratique :

- **Question 1** : comment soutenir l'appropriation d'un outil didactique innovant comme P.A.R.L.E.R., et surtout, quelles sont les conditions de réussite du passage à l'échelle ?
  - o **Question 1a** : quels sont les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques qui sont à la fois souhaitables du point de vue des concepteurs des outils et réalisables par des enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » ?
  - o **Question 1b** : comment les enseignants débutants mettent-ils en œuvre le programme P.A.R.L.E.R. et, parmi les difficultés qu'ils rencontrent, quelles sont celles qui peuvent conduire à un développement professionnel ?
  - o **Question 1c** : que retenir des résultats des questions 1a et 1b pour l'ingénierie didactique et l'ingénierie de formation ?



- **Question 2** : comment adapter la démarche de conception continuée dans l'usage pour qu'elle devienne une démarche de reconception d'outils didactiques ?
  - o **Question 2a** : quelles étapes conserver, quelles étapes modifier ?
  - o **Question 2b** : comment faire concorder ces étapes d'ingénierie didactique avec celles d'ingénierie de formation ?
  - o **Question 2c** : quelle place accorder au développement professionnel dans cette logique de reconception continuée dans l'usage ?
  
- **Question 3** : comment opérationnaliser la démarche de conception d'un dispositif de formation telle que théorisée et préconisée par la didactique professionnelle ?
  - o **Question 3a** : comment récolter et traiter les données de l'analyse du travail afin de concevoir la structure conceptuelle et définir ainsi les balises pour le dispositif de formation ?
  - o **Question 3b** : comment récolter et traiter les données des analyses de l'activité et du développement des enseignants qui débutent le programme ?
  - o **Question 3c** : comment concilier les résultats de l'analyse du travail et de celle de l'activité pour concevoir le dispositif de formation ? Par quelles étapes passer ?

Fidèle à la démarche proposée en didactique professionnelle, pour répondre à l'ensemble de ces questions et atteindre nos deux objectifs de recherche qui constituent la clé de voute de cette thèse, nous procédons en trois temps qui correspondent à trois **études empiriques** distinctes :

- **Première étude empirique** : cette étude est composée de deux étapes. La première propose une présentation détaillée et une analyse des outils du programme P.A.R.L.E.R. afin de mieux comprendre quels sont les prescrits formulés par les concepteurs du programme. Elle analyse également la situation de travail dans laquelle ces outils sont utilisés et les conditions d'exercice du métier. La seconde étape cherche à comprendre la manière dont les enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » mettent en œuvre les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques qui le structurent.
- **Deuxième étude empirique** : cette étude comporte deux étapes complémentaires. La première étape cherche à mieux comprendre quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R. et comment ils parviennent à les dépasser. Elle s'intéresse également au rôle que peuvent jouer les outils du programme dans le développement professionnel de ces enseignants. Selon un design exploratoire classique (Creswell et al., 2006), la seconde étape vise quant à elle à interroger les convictions et les pratiques des enseignants belges francophones du cycle 2 concernant les différentes difficultés mises en évidence à l'étape 1. Ceci permettra de vérifier si les difficultés observées auprès des enseignants que nous avons accompagnés sont représentatives de l'ensemble de celles des enseignants du cycle 2.
- **Troisième étude empirique** : cette dernière étude vise à décrire la manière dont les données récoltées précédemment ont aidé à modifier les outils du programme (objectif 1) et à concevoir un dispositif de formation (objectif 2). Elle est composée de deux étapes : l'une portant sur le processus d'ingénierie didactique et l'autre sur celui d'ingénierie de formation. Ainsi, la première étape de cette étude expose les modifications apportées aux outils du programme P.A.R.L.E.R. et celles qui n'ont pas pu l'être. La seconde étape retrace quant à elle la conception itérative du dispositif de formation élaboré en équipe. Toutes deux mettent en évidence la manière dont les résultats des deux premières études empiriques ont nourri le processus de conception et l'élaboration des différents modules de la plateforme de formation en ligne.

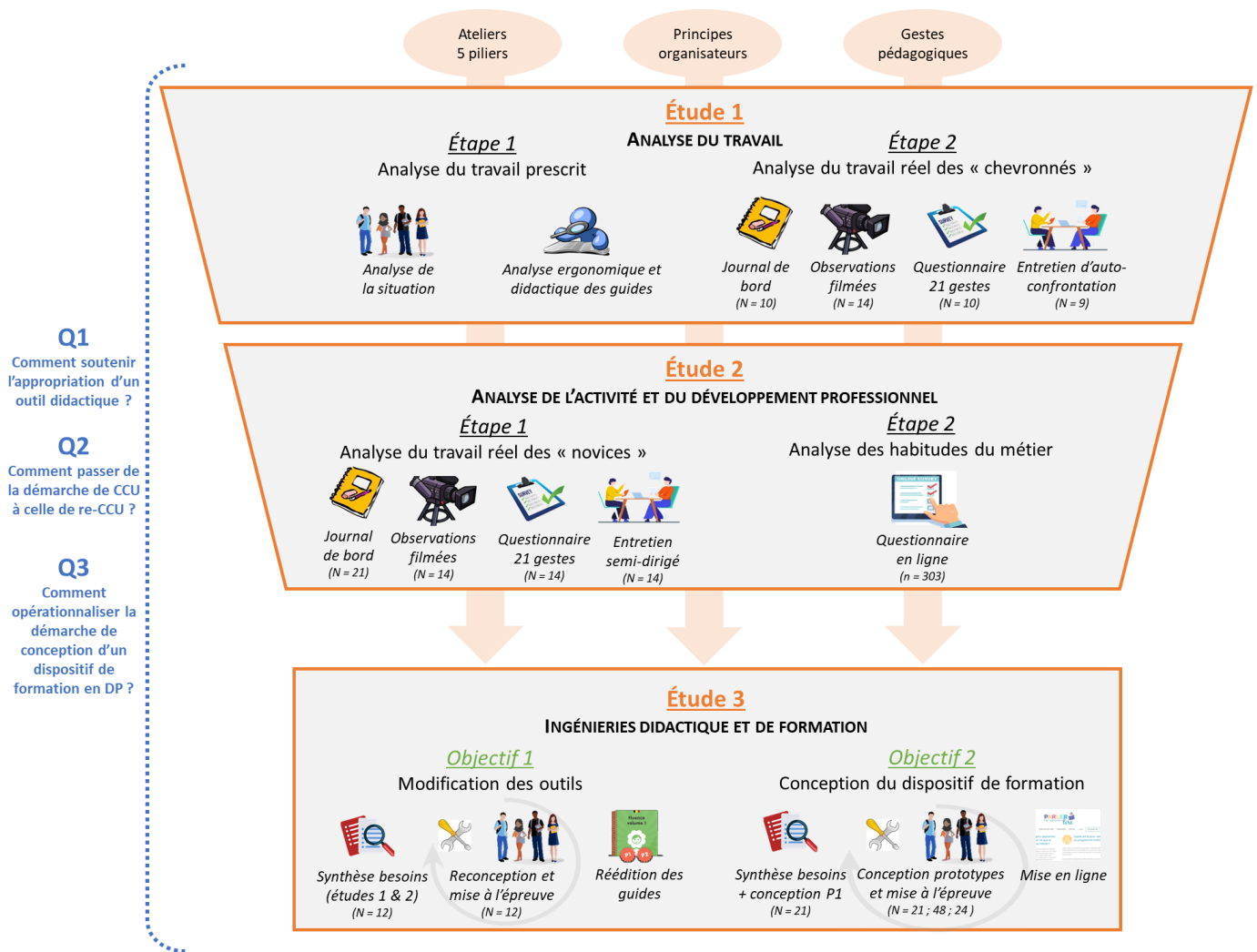


Figure 9 - Objectifs, questions de recherche et études empiriques<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Par la suite, nous ferons référence à cette figure de synthèse à plusieurs reprises. Afin d'aider le lecteur, une reproduction amovible est placée à la fin de la présente thèse.

## II. PARTIE EMPIRIQUE

### **Chapitre 1 - Orientations méthodologiques**

1. Design de recherche
2. Quelques points de vigilance méthodologiques
3. Critères de scientificité

### **Chapitre 2 - Première étude empirique**

1. Introduction
2. Étape 1 : analyse de la tâche prescrite
3. Étape 2 : analyse du travail réel d'enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. »
4. Retour sur les questions de recherche à l'issue de l'étude 1

### **Chapitre 3 - Deuxième étude empirique**

1. Introduction
2. Étape 1 : analyse de l'activité et du développement de 25 enseignants qui débutent avec les outils du programme – quelles transformations des outils et d'eux-mêmes ?
3. Étape 2 : questionner le passage à l'échelle – analyse des convictions et pratiques d'enseignants belges francophones relatives au programme P.A.R.L.E.R.
4. Retour sur les questions de recherche à l'issue de l'étude 2

### **Chapitre 4 - Troisième étude empirique**

1. Introduction
2. Étape 1 : ingénierie didactique – quels choix nécessaires, quelle reconception envisagée et quelles modifications éditées ?
3. Étape 2 : ingénierie de formation – quels choix nécessaires, quelle conception et quelle réalisation finale ?
4. Retour sur les questions de recherche à l'issue de l'étude 3



# Introduction et orientations méthodologiques

*« Il n’y a pas une méthode unique pour étudier les choses. »*

— *Aristote* —

Afin de répondre à nos différentes questions de recherche, nous menons donc trois études empiriques complémentaires dont les orientations méthodologiques générales sont décrites dans ce chapitre. Quelques points de vigilance méthodologique propres aux trois études sont également évoqués.

## **1 DESIGN DE RECHERCHE**

La méthodologie employée dans le cadre de cette thèse est mixte et s’inscrit de ce fait dans ce que Schweitzer (2020) qualifie de troisième mouvement. La démarche est également en partie itérative : les différentes phases de recherche (à savoir problématiser, collecter, analyser et rédiger) sont réalisées de manière concomitante. Si cette organisation parallèle, décrite entre autres par Lejeune (2017) est temporellement nécessaire, chacune des phases de la recherche peut de ce fait nourrir les autres.

Chacune de ces trois études empiriques est composée de deux étapes principales qui s’appuient systématiquement sur des prises de données multiples (Figure 10). En effet, ces trois études mobilisent plusieurs outils de recueil de données (telles que le journal de bord, les observations filmées, le questionnaire en ligne...) afin de pouvoir trianguler (Creswell, 2012, p. 259) les points de vue externes (observation par le chercheur) et internes (explicitation par les enseignants) et, parfois, les contextes. Ces différents angles de vues portent toujours sur un même objet : la mise en œuvre des cinq piliers de la lecture, des principes organisateurs et des gestes pédagogiques du programme P.A.R.L.E.R.

La méthodologie de recueil et d’analyse des données de ces trois empiries sera décrite précisément au début de chacune de ces études.

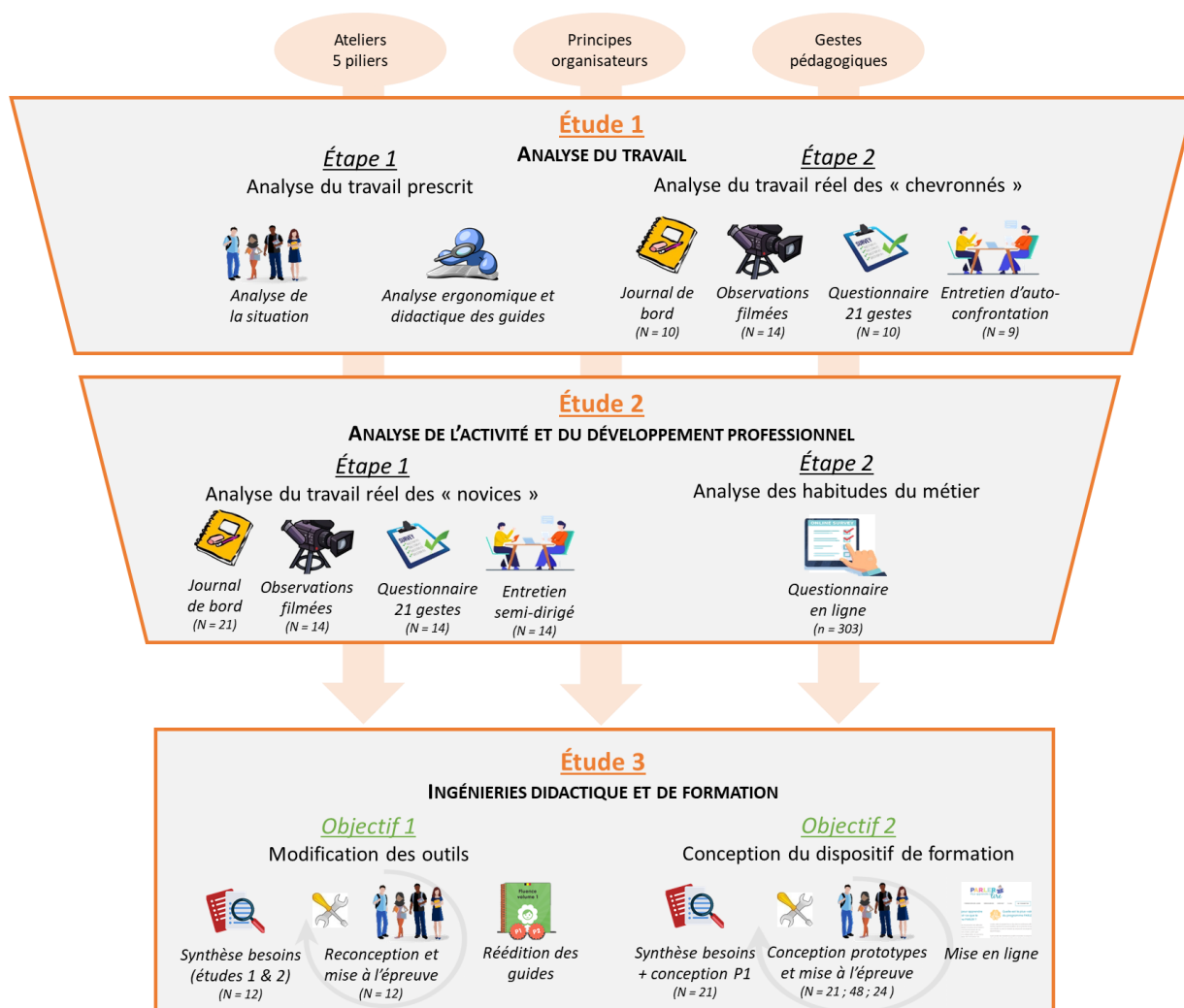


Figure 10 - Design de recherche

## 2 QUELQUES POINTS DE VIGILANCE MÉTHODOLOGIQUE QUANT À LA SUBJECTIVITÉ DU CHERCHEUR

Toute recherche comporte son lot de risques de biais ; celle-ci n'en est pas exempte. Dans ce point, nous revenons sur ce qui constitue selon nous des points de vigilance méthodologique que nous ne pouvons ignorer, ainsi que notre lecteur ; cette liste n'a donc pas vocation à être exhaustive.

De nombreux précis méthodologiques en sciences humaines mettent en évidence l'importance de prendre en considération sa propre subjectivité en tant que chercheur (Lejeune, 2014; Olivier de Sardan, 2008). En effet, la relation entretenue avec un objet de recherche tout comme le regard que l'on porte sur ce dernier peuvent colorer à la fois le processus de collecte de données et celui d'analyse (Girard et al., 2015). Afin de tendre vers davantage d'objectivité et vers une certaine confirmabilité (Proulx, 2019), il peut être utile de prendre conscience des liens, sentiments et perceptions qui nous unissent au sujet de recherche afin de mieux les contrôler et de les dépasser. Pour ce faire, il s'agira d'objectiver et de rendre transparent le contexte dans lequel se déroule la recherche et la position adoptée par le chercheur (Kemp, 2012). C'est pourquoi, il nous semble important de rendre compte en quelques lignes du travail d'introspection que nous avons réalisé.

## 2.1 LA RELATION AU PROJET - LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE P.A.R.L.E.R.

Commençons tout d'abord par le commencement : la définition du projet de thèse. Celui-ci est né d'une réflexion personnelle suite à la participation à un projet de recherche plus large portant sur le programme P.A.R.L.E.R. et missionné par le Ministère de l'Éducation. Dès 2017, nous avons pris part à une recherche de validation visant à répliquer les études françaises dans le but de mesurer les effets du programme P.A.R.L.E.R. dans le contexte éducatif belge francophone. Au cours de notre première année de recherche, il nous a été proposé d'en faire notre travail de thèse. Nous avons préféré inscrire nos travaux dans une perspective d'ingénierie didactique et de formation avec une double visée : modifier les outils du programme P.A.R.L.E.R. lorsque nécessaire (objectif 1) et concevoir un dispositif de formation en ligne afin d'aider un plus grand nombre d'enseignants (objectif 2).

Comme nous l'avons souligné, la présente thèse s'inscrit dans un projet de recherche plus large, ce qui comporte plusieurs implications importantes.

Notons tout d'abord que ce projet de recherche plus large est commandité par le Ministère et s'inscrit de ce fait dans une politique éducative et un contexte bien particulier. En effet, une majorité d'enseignants interrogés dans le cadre des différentes études sont issus d'écoles identifiées comme « en dispositif d'ajustement » sur la base de plusieurs critères non divulgués par le Ministère (mais dont font partie le climat d'école et les performances des élèves aux évaluations externes certificatives en comparaison aux écoles de même indice socio-économique). Ainsi, nous voyons là poindre deux écueils : un premier, concernant le travail de recherche qui pourrait être instrumentalisé. Être conscient de cette limite ne suffit probablement pas et nous demande de redoubler de prudence à la fois dans la communication autour des résultats récoltés et dans le respect des critères de scientificité dont nous parlerons ci-après. Le second écueil concerne quant à lui les enseignants qui se trouvent eux aussi instrumentalisés dans ce « dispositif d'ajustement » où le programme P.A.R.L.E.R. est proposé comme une ressource choisie parmi différents outils et dispositifs. Ce choix, bien qu'il soit éclairé, pourrait avoir été influencé par ce contexte de pilotage et d'évaluation. Là encore, il nous faudra redoubler de prudence quant à notre posture et bien souligner aux enseignants l'intérêt de pouvoir faire remonter anonymement la réalité du terrain dans toute sa complexité et sa singularité.

Ensuite, la participation à ce projet plus large exige d'endosser parallèlement plusieurs rôles et postures que nous souhaitons également clarifier. Bien évidemment, nous endossons le rôle de chercheuse en recueillant et en analysant des données pour répondre aux différentes questions que nous nous posons. Nous avons également la casquette d'accompagnante puisque nous étions en charge de la formation et de l'accompagnement des enseignants chevronnés et débutants dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. Enfin, toutes ces données sont récoltées dans le but de concevoir un dispositif de formation ; nous avons donc également la casquette de conceptrice. Si cette triple casquette présente plusieurs avantages indéniables (meilleure connaissance et compréhension, confiance installée...), elle engendre aussi certaines limites dont il faut être conscients. La principale est sans doute le biais de désirabilité sociale : les enseignants sont davantage susceptibles de modifier leurs réponses ou leurs pratiques pour satisfaire les attentes qu'ils pensent être les nôtres. Nous tentons de limiter ce biais en rappelant aux enseignants les objectifs de notre projet de recherche et notre volonté d'étudier, de la manière la plus objective possible, la pertinence sociale des outils pour de futurs autres utilisateurs.

## 2.2 LA RELATION AVEC LES ENSEIGNANTS PARTICIPANT À CETTE RECHERCHE

De par la combinaison de ces multiples casquettes, notre relation avec les enseignants participant à cette recherche se doit d'être commentée. Qu'ils soient chevronnés ou débutants dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R., les enseignants interrogés nous connaissent et nous côtoient régulièrement.

Ainsi, au fur et à mesure de la recherche, un certain lien de confiance s'est installé tout comme une sympathie particulière pour chacun d'entre eux. Notre regard n'est donc pas neutre et *a fortiori* concernant les enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils » que nous avons côtoyés pendant plusieurs années. Tout ce que nous savons d'eux, que cela concerne leur vie professionnelle ou personnelle, est susceptible d'avoir influé sur le processus de collecte et d'analyse des données.

Au-delà de notre propre relation avec les participants de cette recherche, il convient également de s'interroger quant au regard qu'ils portent sur notre personne. Celui-ci pourrait s'appuyer sur plusieurs critères liés à notre triple « casquette » :

- Une chercheuse : cette étiquette est parfois associée à plusieurs idées préconçues comme celle, par exemple, du manque de connaissance du terrain et de considération pour le métier enseignant.
- Une accompagnatrice : quelqu'un qui est susceptible de les aider, qui détient une partie du savoir et une certaine expertise quant à l'objet de recherche étudié. Cela peut avoir un impact important sur la manière dont ils vont décrire leur rapport à l'objet de recherche car ils pourraient se sentir « évalués » ou même, de manière inconsciente, vouloir montrer qu'ils ont bien mis en œuvre le programme P.A.R.L.E.R.
- Une conceptrice : une personne qui va modifier les outils et concevoir un dispositif de formation ; ainsi ils savent que leurs dires vont influencer l'expérience d'autres enseignants qui pourraient se lancer dans le programme P.A.R.L.E.R.

Ces différentes représentations colorent donc incontestablement la collecte et l'analyse des données. Plusieurs pistes sont toutefois envisageables pour en limiter les effets. Il s'agira tout d'abord de ne pas adopter, malgré notre rôle de chercheur, une posture trop distante ou naïve au risque de perdre en crédibilité et en confiance. Les participants à cette étude ont conscience du fait que nous connaissons bien le programme P.A.R.L.E.R. Cette solide connaissance du programme pourrait également avoir généré de l'implicite durant les échanges : les participants pourraient en effet ne pas verbaliser certains éléments, supposés connus de nous et évidents. Notre travail est donc de traquer ces évidences et de faire expliciter davantage les participants.

### 2.3 LA RELATION AU MÉTIER D'ENSEIGNANT

Issue d'une famille d'enseignants et diplômée institutrice primaire, pratiquant à raison d'une demi-journée par semaine depuis l'année scolaire 2020-2021, nous connaissons relativement bien le métier d'enseignant. Notre relation à celui-ci n'est donc pas neutre et nous en avons notre propre conception. À propos de cette dernière, nous accordons une importance notable à la qualité de l'enseignement proposé aux élèves conduisant à davantage d'efficacité et d'équité. Ainsi, à nos yeux, le but prioritaire du métier d'enseignant consiste à guider au mieux tous ses élèves vers la maîtrise et la compréhension des différents savoirs, savoir-faire et savoir-être attendus et vers leur épanouissement personnel.

### 2.4 LA RELATION AU PROGRAMME P.A.R.L.E.R.

En découvrant le programme P.A.R.L.E.R., nous avons aussi construit une relation avec cette méthodologie qui n'est pas neutre et dont il nous semble important de rendre compte (pour nous-mêmes car cela permet de chercher à s'en départir et pour le lecteur car cela lui permet d'en prendre conscience). Dès le départ, nous avons nourri une certaine curiosité plutôt positive quant aux outils du programme considérés comme relativement efficaces par certaines recherches (et décrits comme tels par les enseignants de deux écoles grenobloises rencontrés en début de projet). Parallèlement, nous avons également éprouvé une certaine réserve quant à ce type d'outil (que nous avons tout d'abord considérés comme bien utiles même si peut-être limitants). Nos croyances *a priori* sont, somme toute, plutôt positives.



### 3 CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ

Plusieurs critères de scientificité guident nos choix méthodologiques tout au long des études empiriques et de l'analyse des données. À la croisée entre les critères des méthodologies quantitatives et qualitatives, cette recherche vise donc un socle de critères de scientificité qu'il nous semble intéressant de mettre en lumière.

#### 3.1 VERS DAVANTAGE DE CRÉDIBILITÉ : ANCRAGE DANS LES DONNÉES DU TERRAIN

Un des premiers critères que nous essayons de suivre provient des recherches qualitatives : il s'agit de l'ancrage dans les données du terrain. Selon celui-ci, toutes analyses et théorisations devraient en effet être fondées et profondément ancrées dans les données du terrain. Par conséquent, les liens entre les résultats de la recherche et les données doivent pouvoir être facilement explicités. Ainsi, nous poursuivons le critère de crédibilité défendu par Proulx (2019). Il s'agit de s'assurer que le sens attribué au phénomène étudié est plausible car il est lié aux données et est corroboré par les divers participants de la recherche (Savoie-zajc, 2011).

Pour des raisons évidentes, l'anonymat de chacun des participants aux différentes études est assuré à la fois au sein de la thèse mais également des annexes. Nous cherchons toutefois à ce que cette anonymisation des participants et du contexte de leur école ne conduise pas à une déshumanisation ou une décontextualisation de leurs propos. Nous avons donc à cœur de faire exister chacun de nos participants notamment en leur choisissant un prénom d'emprunt mais également en donnant, lorsque cela peut être éclairant, davantage d'informations sur eux ou sur leur contexte.

#### 3.2 VERS DAVANTAGE DE TRANSFÉRABILITÉ : LA DIFFICILE QUESTION DE LA REPRODUCTIBILITÉ DES RÉSULTATS

Parallèlement au critère de validité externe prôné par les quantitativistes, plusieurs chercheurs proposent de s'interroger sur le critère de transférabilité (Proulx, 2019) applicables aux méthodes mixtes ou qualitatives. Ce critère rend compte de l'applicabilité des données et des résultats dans des contextes différents (Kemp, 2012). Au-delà de la description du contexte au sein duquel la recherche s'est déroulée, le chercheur s'interroge alors sur la possibilité de retrouver ces mêmes résultats avec d'autres participants ou dans une autre situation (Kemp, 2012 ; Savoie-zajc, 2011).

Au-delà des divergences et de l'individualité de chacun, ce critère implique qu'on puisse également interroger les points communs et tenter de modéliser les données. La présente thèse, basée sur une méthodologie mixte, vise donc à interroger ce critère de transférabilité : les résultats présentés seront-ils retrouvés hors du contexte du projet de recherche P.A.R.L.E.R. ? C'est ce à quoi s'attachera la deuxième étape de la deuxième étude empirique via l'analyse des habitudes du métier.

##### *3.2.1 Vers davantage de fiabilité et confirmabilité : la description des choix méthodologiques et interprétatifs*

Le critère de fiabilité (parallèle au critère de fidélité des études quantitatives), se référant au potentiel de reproduction de l'étude (Kemp, 2012), nous semble un critère important à prendre en considération. Il s'agit d'explicitier le plus possible les choix méthodologiques et des décisions interprétatives afin d'assurer une certaine cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011).

Corollairement, nous cherchons également à tendre vers une certaine confirmabilité (Proulx, 2019). Selon ce dernier critère, une recherche scientifique mixte devrait s'attacher à objectiver et à rendre transparent le contexte dans lequel se déroule la recherche et la position adoptée par le chercheur (Kemp, 2012). Le chercheur se doit également d'interroger le caractère convaincant et crédible de l'étude ainsi que la rigueur avec laquelle les données sont recueillies et analysées (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011).



# PREMIÈRE ÉTUDE EMPIRIQUE :

## ANALYSE DU TRAVAIL

### Introduction

*« Et si quelqu'un pour deviner un chiffre écrit avec des lettres ordinaires s'avise de lire un B partout où il y aura un A, et de lire un C partout où il y aura un B, et ainsi subsister en la place de chaque lettre celle qui la suit en l'ordre de l'alphabet, et que, en lisant en cette façon il y trouve des paroles qui aient du sens, il ne doutera point que ce ne soit le vrai sens de ce chiffre qu'il aura trouvé ainsi, bien qu'il se pourrait que celui qui l'a écrit y en ait mis autre tout différent, en donnant une autre signification à chaque lettre. »*

— *Descartes (1644), Principes IV, article 205* —

Le but de cette première étude vise à analyser le travail afin de déterminer les contenus à modifier dans les outils P.A.R.L.E.R. et ceux à faire figurer dans le dispositif de formation. Dans le cadre de la présente thèse, l'analyse du travail consiste à mettre en évidence les éléments relatifs à la mise en œuvre des ateliers P.A.R.L.E.R. dans sa classe. Plus précisément, nous nous intéresserons à trois points principaux liés aux composantes du programme :

- les ateliers préconisés par le programme P.A.R.L.E.R. et ceux choisis et réellement mis en œuvre par les enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » ;
- les principes transversaux à suivre afin d'organiser des ateliers P.A.R.L.E.R. dans sa classe et ceux conservés par les enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme » ;
- les gestes pédagogiques transversaux à mettre en œuvre lors des ateliers proposés et ceux proposés par les enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. ».

Deux étapes sont nécessaires pour réaliser cette analyse du travail : l'analyse du travail prescrit et l'analyse du travail réel.

Ainsi, la première étape vise à examiner les prescrits des concepteurs tels que présentés au sein des outils du programme P.A.R.L.E.R. Quels sont les différents ateliers à proposer aux élèves ? Comment les organiser et selon quels principes ? Quelles sont les balises données quant aux gestes pédagogiques à mettre en œuvre ? Que peut-on dire de la qualité ergonomique et didactique des outils du programme ?

La seconde cherche quant à elle à comprendre la manière dont les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » fonctionnent avec ceux-ci. Quels ateliers proposent-ils à leurs élèves ? Quels sont les principes réellement mis en œuvre pour organiser ces ateliers dans leur classe ? Selon quels gestes pédagogiques ?

Grâce à la comparaison des données de ces deux étapes, nous pourrions définir les éléments qui devraient être inclus au sein de notre dispositif de formation. Au-delà d'une simple énumération, c'est toute la finesse de la description et des conditions d'efficacité liées à l'application de ces principes organisateurs et gestes pédagogiques qui nous intéresse et surtout la compréhension de leur conceptualisation.



# Étape 1

## Analyse de la tâche prescrite

« Analyser le travail, c'est dans un premier temps faire la distinction entre travail prescrit et travail réel. »

— Darses & de Montmollin (2012, p. 43), *L'ergonome au travail* —

Dans ce point, nous analyserons à la fois la situation dans laquelle le programme P.A.R.L.E.R. s'inscrit et les outils proposés aux enseignants pour chacun des ateliers. Nous cherchons à déterminer, parmi les concepts théoriques qui fondent ces outils didactiques, quels sont ceux qui sont explicitement présentés aux enseignants. Plus particulièrement, nous nous centrerons sur les pages présentant les « principes », c'est-à-dire les règles générales d'organisation matérielle ou temporelle appuyées sur des concepts théoriques ou données de la recherche, ainsi que sur les pages relatives aux « gestes pédagogiques ». Ces derniers renvoient aux gestes ou aux routines que l'enseignant doit mettre en œuvre lors des ateliers. Par la suite, ces analyses permettront de comparer les principes organisateurs et les gestes pédagogiques prescrits des concepteurs à ceux observés chez les enseignants « chevonnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. ».

### 1 MÉTHODOLOGIE

Afin de procéder à cette analyse de la situation et de la tâche prescrite, nous fonctionnerons en deux temps. Dans un premier temps, nous interrogerons les composantes principales de la situation (Mayen, 2012) liée à la mise en œuvre hypothétique du programme P.A.R.L.E.R. dans une classe. Plus précisément, nous analyserons la fonction que remplit une telle situation, les différentes prescriptions à son sujet, les conditions matérielles et organisationnelles, et enfin, les personnes engagées dans cette situation. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons aux outils du programme P.A.R.L.E.R. Après avoir présentés ces derniers ainsi que les principes organisateurs et gestes qui les sous-tendent, nous analyserons la qualité ergonomique et didactique de ce matériel. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les travaux de Houssin et Demeuse (2019) à qui nous empruntons leur grille d'analyse de manuels. La première partie de cette grille (points 1 à 5) rend compte de la fiche signalétique des manuels comme proposé par Gérard et Roegiers (2009) : l'analyse de la présentation matérielle, de la structure, de la lisibilité et de la présence de facilitateurs techniques et pédagogiques. Notons que le respect de la non-discrimination et la possibilité d'une différenciation des apprentissages font également l'objet de cette analyse puisque deux décrets successifs relatifs à l'agrément et la labélisation des manuels en Belgique francophone y font référence. La seconde partie de la grille (point 6) fait quant à elle état de l'analyse des contenus abordés et de la méthodologie propre à l'enseignement-apprentissage de la lecture. Cette partie est à nouveau majoritairement basée sur les travaux de Houssin et Demeuse (2019), eux-mêmes basés sur plusieurs autres recherches comme l'étude Lire-Ecrire (Goigoux et al., 2015), l'étude de Deauvieu et al. (2013) ainsi que l'enquête internationale PIRLS (Schillings et al., 2016).

### 2 ANALYSE DE LA SITUATION

L'activité instrumentée que nous souhaitons étudier ne peut être analysée indépendamment de la situation au sein de laquelle elle se déploie. Ainsi, dans ce point, nous passerons en revue les composantes principales de la situation (Mayen, 2012) et des conditions d'exercice du métier (Cèbe & Goigoux, 2018).

## 2.1 LA FONCTION QUE REMPLIT LA SITUATION

Les ateliers P.A.R.L.E.R. remplissent une fonction de prévention des difficultés de lecture pour les élèves du cycle 2 (5-8 ans). Sur base des recommandations des recherches présentées dans le chapitre 1 de la partie « Problématique de recherche », on peut pointer qu'à eux seuls, ces outils ne peuvent suffire pour enseigner efficacement la lecture. Ils visent plutôt à soutenir l'enseignement-apprentissage et à proposer des activités visant une égalité des acquis pour les piliers fondateurs de la lecture : la compréhension, le vocabulaire, la conscience phonologique, le décodage et la fluence. En plus de ces différentes activités, des séances visant le plaisir de lire, l'écriture ou encore l'acculturation pourraient également être proposées.

## 2.2 LES DIFFÉRENTES PRESCRIPTIONS À SON SUJET

Quels sont les prescrits liés à la mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R. en Belgique francophone ? Dans ce point, nous analyserons deux types de prescrits avec un objectif différent :

- Les prescriptions primaires définies par le cadre légal de la Fédération Wallonie-Bruxelles afin de les comparer aux objets et objectifs du programme P.A.R.L.E.R. : quels liens entre les deux ? Sont-ils concordants ?
- Les prescriptions secondaires qui varient en fonction des écoles afin d'analyser quels types d'injonctions supplémentaires les enseignants pourraient également recevoir.

### 2.2.1 Prescriptions primaires

Depuis 1958, l'article 6 de la Constitution belge garantit la liberté des méthodes pédagogiques en Fédération Wallonie-Bruxelles : « à condition de respecter un programme et un horaire minimum légalement fixés, [...] chaque Pouvoir organisateur est libre en matière de méthodes pédagogiques ». Ainsi, pour autant qu'ils respectent les prescrits disciplinaires, le choix de la méthode pour enseigner les différentes compétences et contenus est laissé à la libre appréciation de chaque pouvoir organisateur qui peut éditer son propre programme, explicitant plus ou moins de quelle manière il convient d'enseigner ces savoirs et compétences.

Ces derniers sont fixés dans un document commun à l'ensemble des réseaux :

- depuis 2001 et jusqu'en 2021, il s'agissait des Socles de compétences ;
- depuis septembre 2019 pour l'enseignement maternel et septembre 2022 pour le primaire, il s'agit des nouveaux référentiels de compétences.

Nous présenterons les deux prescrits : la présentation des Socles de compétences permettra de mieux comprendre ce qui guidait et continue peut-être encore de guider les pratiques effectives des enseignants, et celle des nouveaux référentiels permettra d'analyser en quoi les outils du programme P.A.R.L.E.R. sont concordants ou non avec les nouveaux prescrits.

#### 2.2.1.1 Les Socles de compétences

Le document « Socles de compétences » reprend toutes les compétences qu'un jeune doit maîtriser en tout ou en partie à la fin de chaque cycle d'enseignement<sup>27</sup>. Concernant l'apprentissage de la lecture, les Socles se déclinent en sept compétences : orienter sa lecture en fonction de la situation de communication, élaborer des significations, dégager l'organisation d'un texte, percevoir la cohérence entre (groupes de) phrases tout au long du texte, tenir compte des unités grammaticales, traiter les unités lexicales et percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux. Plus spécifiquement, on dénombre 14 sous-compétences relatives à l'enseignement de la lecture.

---

<sup>27</sup> Jusqu'alors, il existait quatre cycles : le cycle 1 (3-5 ans), le cycle 2 (5-8 ans), le cycle 3 (8-10 ans) et le cycle 4 (10-12 ans).

Tableau 6 - Synthèse des différentes compétences à maîtriser en fin de deuxième année primaire (Socles de compétences, 2001)

Compétences à travailler sur l'ensemble du fondamental	Sous-compétences à maîtriser fin de deuxième primaire
1. Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication	Repérer les informations relatives aux références d'un livre, d'un texte, d'un document* visuel.
	Choisir un document en fonction du projet et du contexte de l'activité.
2. Élaborer des significations	Dégager les informations explicites portant sur les personnages principaux et leurs actions ou sur des informations essentielles d'un texte.
	Émettre des hypothèses sur la suite possible d'un texte simple et vérifier ces hypothèses.
	Restituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique, les liens logiques dans des récits simples à l'aide de supports.
	Reformuler et utiliser des informations d'un texte simple, bien structuré.
	Reformuler ou exécuter un enchaînement de consignes simples pour réaliser une tâche simple.
	Réagir selon la nature du document, en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs, et distinguer le vrai du faux à partir d'un document où le vrai et le faux se distinguent nettement.
3. Dégager l'organisation d'un texte	Repérer les personnages principaux, le temps et les lieux d'une histoire d'un document à structure narrative.
	Repérer le locuteur dans un document à structure dialoguée.
	Reconnaître des documents travaillés en classe grâce à leur mise en page.
4. Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte	/
5. Tenir compte des unités grammaticales	Comprendre le sens d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales ainsi qu'identifier les phrases d'un texte.
6. Traiter les unités lexicales	Émettre des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte écrit et illustré.
7. Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux	Relier un texte à des éléments non verbaux (typographie et illustrations).

Au niveau des compétences à enseigner, les sept compétences déclinées dans les Socles de compétences sont liées aux sept niveaux du texte tels que présentés par Giasson (2003) et repris des sept niveaux de concepts linguistiques de Jolibert et Crépon (1994). Les liens entre les contenus des Socles et les habiletés piliers sont parfois ténus ; il semblerait qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, un grand nombre de pratiques efficaces épinglées par la recherche n'étaient pas prises en considération dans les prescrits légaux (Eurydice, 2011). Rien n'y est par exemple défini en termes de conscience phonologique, de décodage ou de fluence.

#### 2.2.1.2 Les nouveaux référentiels

Pour rappel, la Belgique francophone a opéré un tournant important en termes de pratiques prescrites dans le cadre de la réforme du « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » ; les Socles de compétences font désormais place aux nouveaux référentiels : celui de l'enseignement maternel (2019) et celui de l'enseignement primaire (2022). Les référentiels détaillent tous les savoirs, savoir-faire et compétences qu'un élève doit maîtriser à la fin de chaque année.

Sur certains points, cette réforme est importante. Au niveau de la forme, les attendus sont maintenant applicables par année et non par cycle de plusieurs années. Aux côtés des compétences (seules maîtres à bord jusque-là), les savoirs et savoir-faire se taillent désormais une place de choix. Sur le fond, là où le code et la phonologie étaient jusqu'à présent les grands absents au sein des Socles de compétences, ils sont dorénavant dépeints comme des incontournables dans les nouveaux référentiels, et en particulier dans celui du primaire. Les savoir-faire et compétences relatifs à l'enseignement de la compréhension demeurent assez semblables, bien qu'ils soient à présent envisagés en termes d'attitudes, de savoirs, de savoir-faire et compétences. Enfin, les liens entre lecture et écriture sont très largement plébiscités.

Dans le domaine du Lire-Ecrire, selon le référentiel maternel, l'enjeu à ce stade est de « permettre aux élèves, ne sachant encore ni lire ni écrire, d'appréhender le langage écrit comme moyen de communication tant dans l'acte de lire que dans celui d'écrire » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020, p. 14). La découverte de la permanence de l'écrit et de ses codes fondamentaux en troisième maternelle est considérée comme une condition indispensable pour une entrée réussie dans le monde de l'écrit.

En primaire, selon le référentiel, l'enjeu de maîtrise du code écrit constitue l'objectif principal des premières et deuxième années primaires. En première primaire, la notion de phonème est considérée comme la pierre angulaire des apprentissages ; le référentiel préconise par ailleurs la découverte et la manipulation d'entre 9 et 15 correspondances graphophonétiques sur les neuf premières semaines d'apprentissage. Le vocabulaire et les stratégies de compréhension ne doivent toutefois pas être oubliés et doivent être travaillés dès le début de l'année. En deuxième primaire, l'heure est à l'automatisation du décodage et à l'augmentation du niveau de fluence.

Le tableau présenté en annexe 1 (p. **Erreur ! Signet non défini.**) résume les différents savoirs, savoir-faire et compétences de troisième maternelle, première et deuxième primaires concernant la visée « lire ».

Même s'il n'est ni opportun, ni souhaitable, ni même réalisable que les prescrits officiels découlent entièrement et directement des recommandations de la recherche empirique, il est logique d'espérer une certaine cohérence entre les deux. À ce propos, les liens entre les recommandations de la recherche et les deux nouveaux référentiels de compétences sont assez importants, comme on peut le voir dans le tableau présenté en annexe 2 (p. **Erreur ! Signet non défini.**).

### 2.2.1 *Prescriptions secondaires*

Plusieurs types de prescriptions secondaires balisent la pratique quotidienne des enseignants.

La première prescription est liée au pouvoir organisateur de l'école : chaque enseignant est tenu de respecter le programme d'étude proposé par son pouvoir organisateur ou son réseau d'enseignement. En effet, rappelons-le, en Belgique francophone, les référentiels présentés ci-dessus ont pour mission de fixer les contenus à enseigner et les années, mais pas la méthode, cette question du « comment enseigner » étant laissée aux pouvoirs organisateurs. Or, initialement, les programmes proposés par les différents pouvoirs organisateurs faisaient peu mention des pratiques d'enseignement attendues pour garantir la maîtrise de ces compétences par les élèves et donnaient plutôt quelques grandes orientations méthodologiques (Nyssen & Lafontaine, 2006). Depuis la refonte des programmes pour qu'ils soient adaptés aux nouveaux référentiels, la donne a quelque peu changé : certains réseaux d'enseignement ont davantage défini les méthodologies à suivre, certains indiquant même une seule et unique voie à suivre pour enseigner un contenu. Au vu de la diversité de chacun de ces programmes et leur réécriture actuelle, nous ne développerons pas davantage leur étude respective.



Une deuxième prescription secondaire jalonne également le quotidien des enseignants et pourrait influencer leur enseignement de la lecture en classe : la mise en œuvre du Plan de Pilotage. Ce plan lie chaque établissement scolaire à l'administration et définit les objectifs que l'équipe éducative s'engage à atteindre pour les trois prochaines années. Les objectifs fixés dans le cadre de ce plan sont variables d'une école à l'autre, mais concernent souvent l'amélioration des résultats des élèves aux épreuves certificatives de fin de primaire, en particulier pour le domaine de la lecture. Les moyens fixés pour améliorer ces résultats sont définis par l'école, grâce à l'aide d'un Délégué aux Contrats d'Objectifs qui s'assure que ces moyens respectent le programme d'étude et sont gérables par l'école.

Enfin, l'enseignement est une activité multi-finalisée : l'activité d'enseignement de la lecture est également régie, de manière plus opaque, par l'envie de répondre aux attentes d'autres acteurs (la direction, les collègues, les parents, les élèves...).

### 2.3 LES CONDITIONS MATÉRIELLES ET ORGANISATIONNELLES

Faire une réelle étude des conditions matérielles et organisationnelles des enseignants du cycle 2 (5-8 ans) susceptibles de mettre en œuvre le programme P.A.R.L.E.R. demanderait un certain temps au vu de la diversité des contextes et de la complexité du système éducatif belge. Nous n'investiguerons donc dans ce point que les éléments communs aux différentes écoles qui pourraient exercer une influence importante sur la mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R. et que le lecteur ne peut ignorer.

Commençons par la taille des classes. Selon la circulaire 7674 (*Circulaire 7674 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire (Année Scolaire 2020-2021)*, 2020), la moyenne d'élèves par groupe-classe en troisième maternelle doit être de 24 élèves maximum par groupe-classe<sup>28</sup> et de 20 élèves maximum en P1-P2. Ce ratio P1-P2 correspond à l'encadrement minimum à affecter à l'ensemble des élèves de P1-P2, le nombre maximum d'élèves en P1-P2 peut donc être porté à 24 élèves par groupe-classe pour autant que l'encadrement corresponde au moins au ratio pour l'ensemble des élèves de P1/P2.

En outre, les enseignants titulaires de l'une de ces trois années peuvent recevoir différents types d'aide :

- **Périodes Français Langue d'Apprentissage (FLA)** : ces périodes supplémentaires (assurées par un autre enseignant) visent à soutenir les élèves allophones. Elles sont accordées à toutes les écoles. Le ratio est calculé en fonction du nombre d'élèves allophones scolarisés dans chacune des années (0,4 période par élève).
- **Périodes d'encadrement différencié (anciennement D+)** : ces périodes supplémentaires (assurées par un autre enseignant) sont accordées aux écoles accueillant des publics plus fragiles. Selon l'indice socioéconomique de l'école<sup>29</sup>, les écoles accueillant ce type de public reçoivent des périodes allant jusqu'à l'octroi d'un temps plein complémentaire pour les écoles dont cet indice est le plus faible.
- **Périodes complémentaires P1-P2** : un complément de 6, 9 ou 12 périodes est octroyé à chaque implantation qui accueille des élèves de première et/ou deuxième primaires, pour autant que l'établissement compte au minimum 51 élèves au niveau primaire.

---

<sup>28</sup> Dans la circulaire (2020), le groupe-classe est défini de la manière suivante : « un groupe d'élèves réunis pour suivre ensemble un cours ou un ensemble de cours avec un enseignant. Dans le cas où 2 enseignants ou plus prennent en charge un groupe-classe en même temps, le nombre d'élèves dont il faut tenir compte est divisé par le nombre d'enseignants » (p. 128).

<sup>29</sup> Il doit être inférieur ou égal à 6/20 pour que l'école bénéficie de cette mesure.

Enfin, au niveau du matériel, notons que les enseignants ont la possibilité de commander du matériel pédagogique repris sur une liste définie par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les outils du programme P.A.R.L.E.R. sont repris sur cette large liste.

#### 2.4 LES PERSONNES ENGAGÉES DANS LA SITUATION

Intéressons-nous à présent aux personnes engagées dans la situation hypothétique de mise en œuvre du programme. Forcément, il y a au moins un enseignant à la manœuvre, et parfois, plusieurs. Outre les enseignants qui viennent parfois renforcer l'enseignant dans son activité (dans le cadre des périodes supplémentaires présentées *supra*), le titulaire de la classe est souvent tenu de fonctionner en parallèle de ses collègues de même niveau, mais aussi d'harmoniser ses pratiques avec les enseignants des niveaux inférieurs ou supérieurs.

Les élèves inscrits en troisième maternelle, première et deuxième primaire de l'enseignement fondamental ordinaire sont les destinataires et apprenants de cet enseignement. Ces élèves sont normalement âgés de 5 à 8 ans. Puisqu'ils sont inscrits dans l'enseignement ordinaire, soit ils ne présentent aucun trouble de l'apprentissage avéré, soit ils présentent l'un ou plusieurs troubles et sont alors généralement en situation d'intégration.

Bien qu'elles ne soient pas directement impliquées dans la situation, d'autres personnes pourraient également jouer un rôle, notamment au niveau des prescriptions secondaires : la direction, les parents, les membres du centre psycho-médico-social (CPMS)...

### 3 ANALYSE ERGONOMIQUE ET DIDACTIQUE DES OUTILS

Dans ce point, nous nous centrerons sur l'essentiel : nous décrirons tout d'abord les outils du programme P.A.R.L.E.R., tant au niveau des ateliers qui le composent, des principes qui en régissent l'organisation et des gestes pédagogiques à mettre en œuvre. Nous passerons ensuite à l'analyse didactique et ergonomique des outils.

#### 3.1 PRÉSENTATION DES CONTENUS DES DIFFÉRENTS OUTILS DU PROGRAMME

Pour rappel, les outils utilisés dans le cadre du programme P.A.R.L.E.R. sont commercialisés dans deux maisons d'édition différentes. Les manuels publiés aux Éditions La Cigale (Guides pédagogiques et supports de *Compréhension de la langue*, guides pédagogiques et supports de *Conscience phonologique* et guides pédagogiques de *Fluence*) suivent tous la même structure. Même s'il s'agit d'une édition et d'auteurs différents, on retrouve globalement les mêmes informations dans le répertoire de jeux Catégo publié chez Hatier.

Concernant la forme des outils, les cinq manuels publiés aux Éditions La Cigale sont imprimés en A5 et reliés par des spirales en plastique coloré. Le guide Catégo est lui imprimé en A4 et présente une reliure classique au moyen d'agrafes. Concernant le fond, nous avons analysé chacun des outils afin de déterminer et de décrire le type d'informations présentées. Cette analyse est synthétisée sous la forme d'un tableau présenté en annexe 3 (p. **Erreur ! Signet non défini.**).

##### 3.1.1 Ateliers travaillant les piliers de la lecture - Contenu à enseigner

Les ateliers du programme P.A.R.L.E.R. renvoient à chacun une habileté pilier de la lecture à enseigner. Nous présenterons brièvement le contenu abordé dans chacun des ateliers proposés par les concepteurs français du programme P.A.R.L.E.R. (Zorman et al., 2015), à savoir :

- l'atelier Catégo ;
- l'atelier Compréhension de la langue ;
- l'atelier Conscience phonologique ;

- l'atelier Fluence ;
- l'atelier Décodage ;
- l'atelier Groupes conversationnels ;
- l'atelier Lecture partagée.

### 3.1.1.1 L'atelier Catégo en troisième maternelle (M3/GS)

Cet atelier propose un travail du lexique au départ de cartes mobiles dans le but de travailler les habiletés de catégorisation et d'association lexicale des élèves. Ce type de matériel revêt un double intérêt : d'une part, il permet aux enfants de manipuler et de réellement construire les catégories et, d'autre part, il assure la construction de catégories selon des principes multiples et flexibles. Par conséquent, lors de ce type d'atelier, le découpage du monde n'est pas unique et figé (Cèbe et al., 2002) : un concept ne se range pas dans une seule et unique catégorie, mais bien dans plusieurs. En outre, deux types de démarches de catégorisation sont travaillées conjointement (Cèbe et al., 2002) :

- les catégories de nature taxonomique (les catégories qui regroupent des éléments qui partagent des propriétés communes ; les catégories taxonomiques sont semblables d'une personne à l'autre) ;
- les catégories de nature fonctionnelle (les concepts ne sont pas regroupés selon des propriétés communes, mais selon un lien relatif aux connaissances et au vécu de chacun ; les catégories fonctionnelles peuvent donc différer d'une personne à l'autre).

Au-delà du lexique, ce sont les démarches mentales mobilisées lors des ateliers qui font la richesse potentielle de l'outil. En effet, l'exercice et la verbalisation des démarches de catégorisation et d'association devraient aider les élèves à mieux conceptualiser et élaborer le sens de ce qu'ils lisent par la suite. Ces compétences sont donc transversales (Cèbe, 2001).

Les activités proposées sont réparties en cinq groupes correspondant aux principales fonctions des catégories et de la catégorisation ; trois niveaux de complexité sont proposés.

Tableau 7 - Les cinq types d'activités proposées au sein de l'outil Catégo (Paour et al., 2018 ) PS=petite section ; MS=moyenne section ; GS = grande section

<b>1</b> Décrire des cartes, reconnaître des catégories et chasser les intrus	PS	MS	GS
<b>2</b> Associer des cartes	PS	MS	GS
<b>3</b> Trier et découvrir des catégories		MS	GS
<b>4</b> Transposer des relations catégorielles et comparer des tris			GS
<b>5</b> Catégoriser pour organiser, résoudre et apprendre			GS

Le premier type d'activité regroupe des activités de reconnaissance ou de reproduction d'une catégorie explicitement désignée par l'enseignant, mais aussi la recherche d'intrus qui permet de comprendre l'importance de conserver la règle de tri, désignée ou choisie, de la catégorie. Nous retrouvons ensuite des activités d'appariement qui permettent aux élèves de comprendre que chaque carte est porteuse de

nombreuses propriétés et qu'elle peut donc être associée à beaucoup d'autres cartes. Le troisième type d'activité réunit quant à lui des activités de tri. Le quatrième type d'activité travaille plus spécifiquement les règles d'appariement afin d'apprendre aux élèves à rechercher systématiquement les différentes façons de catégoriser. Enfin, l'objectif du cinquième type d'activité n'est pas de catégoriser mais d'utiliser la catégorisation comme une stratégie au sein d'activités plus complexes.

### 3.1.1.2 Les ateliers Compréhension de la langue en troisième maternelle, première et deuxième années primaires (M3/GS, P1/CP et P2/CE1)

Les ateliers de compréhension de la langue sont centrés sur le développement des compétences liées au vocabulaire et à la compréhension orale de récits (incluant les aspects littéral et inférentiel). Les activités proposées aux élèves ont été élaborées par un collectif d'enseignants et de chercheurs (Bianco et al., 2004). Chaque activité cible un aspect précis de la compréhension orale (contrôle de la compréhension, interprétation des connecteurs, des anaphores et des inférences, déduction, construction d'un modèle de situation et structuration d'un récit). Par exemple, pour introduire le contrôle de la compréhension, les élèves sont amenés à trouver et à corriger l'information non cohérente contenue dans un énoncé oral en lien avec une situation illustrée dans un dessin.

Les différentes habiletés travaillées de manière ciblée sont par ailleurs mobilisées au service de l'élaboration par les élèves d'un modèle de situation et de compréhension de la structure de récits. Soulignons que l'enseignement de la compréhension tel que proposé met en œuvre des habiletés de compréhension et d'expression orale de haut niveau dès la maternelle. Les tâches proposées sont en effet conçues de manière à contenir tantôt des ambiguïtés tantôt plusieurs réponses correctes afin de favoriser l'expression et la justification, par les élèves, de leur réponse.

Au niveau de la progression des activités, les séances proposées sont réparties en quatre groupes.

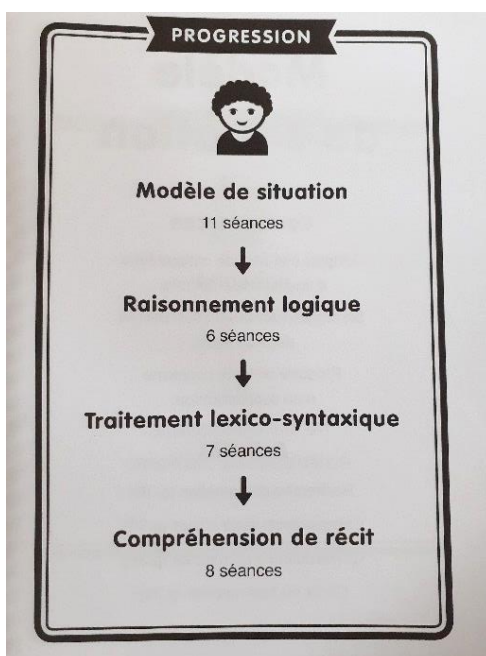


Figure 11 - Progression proposée pour les ateliers Compréhension de la langue selon quatre visées

### 3.1.1.3 Les ateliers Conscience phonologique en troisième maternelle (M3/GS) et en première primaire (P1/CP)

En troisième maternelle (M3/GS), les activités du programme sont conçues de manière à fournir un entraînement de la conscience phonologique par le biais de tâches de discrimination de sons pour ensuite travailler la conscience syllabique et le rythme, l'analyse de mots bi et trisyllabiques, l'identification et l'appariement de mots sur la base des premières et dernières syllabes, la localisation d'une syllabe dans un mot, la combinaison des syllabes pour former des mots et l'extraction de la première ou la dernière syllabe d'un mot. Au niveau primaire, après révision des aspects de conscience syllabique, les activités d'entraînement ciblent la conscience phonémique, ses liens avec les correspondances lettre-son, l'introduction des phonèmes et des graphèmes, la segmentation des syllabes en phonèmes, l'appariement de mots sur la base du phonème initial et la fusion de phonèmes.

Les activités proposées sont réparties en trois groupes selon trois objets d'étude différents :

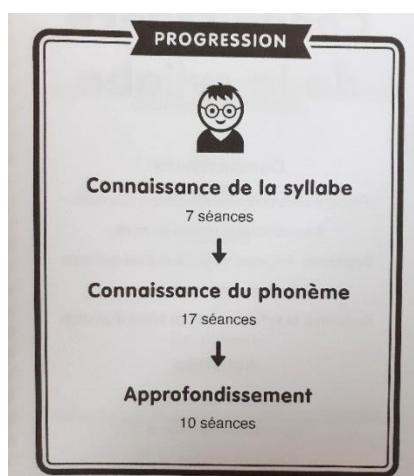


Figure 12 - Progression des activités de l'atelier Conscience phonologique réparties en trois visées

### 3.1.1.4 Les ateliers Fluence en P1 et P2

Dans le programme P.A.R.L.E.R., les ateliers de fluence visent principalement le travail de la rapidité et la justesse de lecture. Le but est d'automatiser et d'améliorer les compétences des élèves dans cette habileté. Pour y parvenir, des textes d'une complexité croissante sont proposés aux élèves de première et deuxième années primaires. Le nombre de mots lus correctement en une minute est calculé lors de chacune de leur lecture, ce qui permet aux élèves et à l'enseignant de prendre la mesure des progrès de chacun. Concrètement, les enseignants sont invités à proposer des temps d'atelier en petits groupes afin d'améliorer la fluence de lecture de chaque élève au départ d'un texte commun. Les ateliers sont également l'occasion de revoir les règles de décodage ou d'intonation que les élèves ne maîtriseraient pas encore complètement.

Le guide propose des textes de trois niveaux de difficultés différents selon plusieurs critères : le nombre de mots, les temps utilisés, la longueur des phrases, les fréquences des graphèmes rencontrés dans le texte...

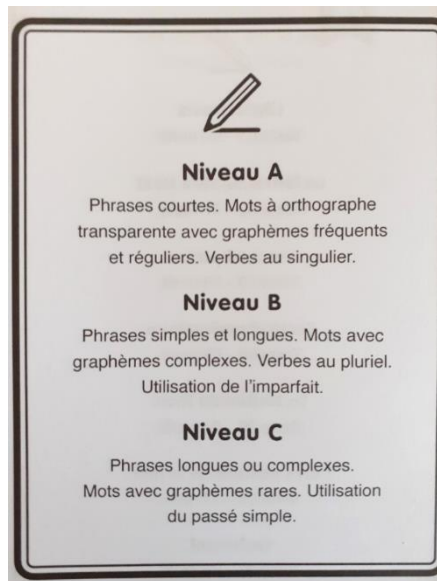


Figure 13 - Progression des activités de l'atelier Fluence réparties en trois niveaux de difficultés de textes

### 3.1.1.5 Les ateliers Décodage

Pour assurer une bonne identification des mots écrits, tout bon lecteur doit au préalable maîtriser le principe alphabétique, ainsi que les correspondances graphophonétiques. Dans le contexte français où le programme P.A.R.L.E.R. a été mis en œuvre, l'acquisition des correspondances graphophonétiques est travaillée au moyen du guide Décodage. Plusieurs activités sont proposées aux élèves : l'identification lettre-son, la lecture de mots, la lecture de phrases, la lecture de textes, la copie de mots, la copie de phrases, la dictée de mots, la dictée de phrases.

### 3.1.1.6 Les groupes conversationnels

L'objectif des ateliers conversationnels est d'encourager les prises de parole des élèves et d'accroître la confiance en soi et les habiletés sociales utiles au partage d'idées (Zorman et al., 2015). Pour cela, l'enseignante est amenée à adresser aux élèves des questions ouvertes ciblées sur la subjectivité du lecteur (qui n'attendent pas une réponse en termes de « oui-non » et ne présentent pas un caractère correct). La perspective adoptée est celle d'un échange avec les enfants à propos de la vie de la classe, d'une activité vécue en dehors ou à la maison. Un objet apporté par un enfant ou un album lu peuvent constituer un point de départ tout comme une expérience partagée en classe. Dans cette optique, plusieurs réponses correctes sont envisageables, l'enseignant ne maîtrise pas toutes les réponses. L'enjeu est d'aider progressivement l'élève à articuler ses idées et à élaborer un point de vue, une idée ou un raisonnement.

### 3.1.1.7 Lectures partagées en troisième maternelle, première et deuxième années primaires (M3/GS, P1/CP et P2/CE1)

Les activités de lectures partagées visent à transférer les compétences acquises dans les différents ateliers à l'apprentissage de la compréhension de l'implicite contenu dans des histoires et des textes longs. Les lectures partagées conçues par les chercheurs français visent la découverte en petits groupes d'histoires riches et complexes qui favorisent la réflexion et l'échange. Ces ateliers proposent des lectures interactives, répétées et fréquentes d'un même texte dans un contexte d'aide et de soutien. Les outils élaborés au départ des albums tels que *Hansel et Gretel* proposent deux séances ciblées sur l'histoire, le contexte et les personnages, suivies de quatre séances orientées sur la compréhension des relations de cause à effet et enfin de deux séances destinées à vérifier la compréhension de l'histoire par les élèves. Contrairement aux ateliers conversationnels relativement informels, les lectures partagées suivent un protocole prédéterminé destiné à appréhender des récits relativement exigeants.

### 3.1.2 Principes organisateurs

Intéressons-nous à présent au premier type de balise : les principes organisateurs. Ces principes visent à définir les conditions d'organisation matérielle et temporelle des ateliers P.A.R.L.E.R.

Dans la revue de la littérature, nous avons présenté brièvement ces différents principes qui fondent l'organisation pratique des ateliers du Programme P.A.R.L.E.R. Au nombre de six, ils trouvent en partie leur origine dans les travaux scientifiques des dernières décennies.

La présente analyse vise à déterminer si lesdits principes préconisés sont présentés pour chacun des ateliers spécifiques. Lors de l'analyse, on remarque d'emblée la cohérence parmi les manuels édités aux mêmes éditions (compréhension du langage oral, phonologie et fluence) tandis que rien n'est précisé pour le manuel Catégo qui se définit d'ailleurs davantage comme un répertoire de jeux (Cèbe et al., 2002). Dans les outils des Éditions La Cigale, les principes organisateurs sont toujours représentés par le même sigle et définis de la même manière.

Tableau 8 – Principes organisateurs énoncés dans chacun des outils P.A.R.L.E.R.

Principes organisateurs		CAT	CLO	PHO	FLU
PO1	Proposer des ateliers dirigés dans un environnement calme		X	X	X
PO2	Travailler en groupes homogènes		X	X	X
PO3	Organiser des séances régulières / Pratiquer systématiquement et tout au long de l'année	X	X	X	X
PO4	Mener des séances courtes et intensives		X	X	X
PO5	Proposer un apprentissage structuré	X	X	X	X
PO6	Différencier les parcours selon les besoins		X	X	X

#### 3.1.2.1 Proposer des ateliers dirigés dans un environnement calme

Selon le premier principe organisateur, les enseignants sont invités à proposer des ateliers dirigés avec un petit groupe d'élèves. Dans les outils, il est préconisé d'organiser des séances dans un coin calme, sans distraction. Le Tableau 8 illustre certains autres principes organisateurs conditionnant l'efficacité de cette gestion des séances en ateliers.

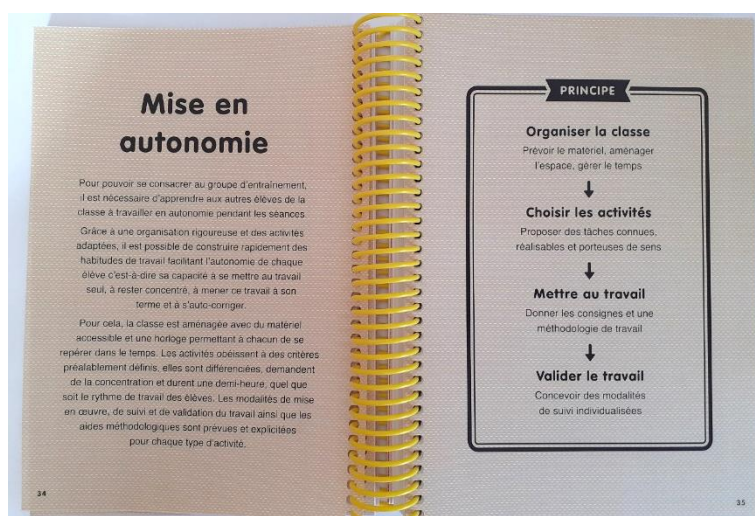


Figure 14 - Mise en autonomie des élèves - extrait d'un guide La Cigale (version 2018)

### 3.1.2.2 *Travailler en groupes homogènes*

Le programme P.A.R.L.E.R. implique aussi la formation de groupes de besoin : « Constituer des groupes homogènes de 6 à 8 élèves en veillant à réduire les effectifs des groupes ayant les plus gros besoins » (Bianco et al., 2004, p. 34). Ce principe organisationnel semble en partie soutenu par la littérature scientifique. En effet, afin d'utiliser le plus efficacement possible le temps d'interaction avec l'enseignant, certaines recherches ont montré l'intérêt de former des groupes de besoin ou de travailler en individuel, comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent. Grâce à l'organisation des ateliers en groupes homogènes, l'enseignant peut ainsi ajuster l'aide qu'il dispense aux élèves en fonction des difficultés et besoins de chacun sans risquer que ces aides individualisées ne soient pas du tout adaptées à l'ensemble du petit groupe. Par ailleurs, les élèves d'un niveau proche bénéficient bien davantage des étayages fournis aux autres enfants dans un groupe homogène que dans un groupe hétérogène. Ce regroupement implique aussi que tous les élèves ont la responsabilité de faire avancer la leçon : quelques élèves plus avancés n'occupent pas le temps de parole au détriment du reste du groupe comme c'est parfois le cas dans un groupe hétérogène. Le travail en petits groupes homogènes vise par ailleurs à accroître le nombre de prises de parole (et de positions) individuelles. Rappelons-le, trois conditions doivent être réunies afin que le recours à ce type de groupement soit bénéfique (Hall & Burns, 2018 ; Slavin, 1987 ; Slavin et al., 2011) : la formation de ces groupes homogènes dans une classe hétérogène devrait rester flexible et respecter l'évolution des élèves, elle devrait être ciblée sur une ou plusieurs habiletés spécifiques et demeurer occasionnelle à l'échelle d'une semaine !

### 3.1.2.3 *Organiser des séances régulières*

Les outils proposent un troisième principe : organiser des séances régulières. Concrètement, les enseignants sont invités à « organiser deux séances par semaine pour créer un rituel motivant qui met les élèves en confiance ». Dans la littérature, parmi les recommandations, on retrouve effectivement le fait de proposer régulièrement des séances portant sur le même contenu pour que l'enseignement soit efficace (Foorman et al., 2016).

### 3.1.2.4 *Mener des séances courtes et intensives*

En lien avec le principe précédent, les outils P.A.R.L.E.R. préconisent de mener des séances courtes et intensives. Plus particulièrement, ils proposent d'« organiser des séances ne dépassant pas trente minutes dans un coin calme, sans distraction. Préparer le matériel à l'avance, installer les élèves dans une posture favorisant l'écoute et l'attention ».

### 3.1.2.5 *Proposer un apprentissage structuré selon une progression préétablie*

Le quatrième principe vise à proposer un apprentissage structuré selon une progression préétablie et présentée dans chacun des outils. Concrètement, il est demandé aux enseignants de « suivre la démarche en respectant l'ordre des séances et des activités et de procéder systématiquement à un rappel de ce qui a été fait la fois précédente ».

### 3.1.2.6 *Différencier les parcours selon les besoins*

Enfin, le programme P.A.R.L.E.R. permet aussi la différenciation de l'enseignement. Les outils préconisent d'« adapter la programmation au rythme des acquisitions que ce soit pour consolider des apprentissages ou proposer le travail d'une autre compétence et de faire évoluer la composition des groupes en fonction des besoins ». Dans le cadre de la recherche de Zorman, deux fois plus de séances étaient proposées aux élèves en difficulté. Ce dernier élément rejoint le principe de pédagogie de la maîtrise défendu par Bloom (1976) qui postule que « la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat, si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés [...] et si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise » (p. 15). En effet, le programme P.A.R.L.E.R.



permet d'adapter la programmation des apprentissages au rythme des acquisitions et de laisser le temps d'apprendre à chacun des élèves. Ainsi, les élèves bénéficient d'un nombre différent de séances en fonction de leurs besoins réels : pour atteindre le même objectif, les élèves en difficulté pourront bénéficier de deux fois plus de temps si nécessaire. Les groupes sont bien évidemment appelés à être modifiés au fur et à mesure de l'année afin d'offrir le parcours d'apprentissage le plus adapté aux besoins de chaque élève. Par conséquent, le programme P.A.R.L.E.R. s'apparente à un programme compensatoire qui repose sur une visée équitable de l'enseignement, et partant, rompt avec une visée égalitaire. Afin que l'étayage soit le plus adapté possible, l'enseignant vise à proposer un guidage ajusté où il questionne les élèves et reformule les propositions.

### 3.1.3 Gestes pédagogiques

Au-delà de ces principes organisateurs qui visent à décrire la manière dont il faut organiser les ateliers, les concepteurs du programme décrivent également une série de gestes qu'ils nomment « pédagogiques » renvoyant aux gestes à mettre en œuvre pour animer un atelier, de manière générale et transversale à tous les ateliers du programme P.A.R.L.E.R. Ainsi, les gestes didactiques, spécifiques à l'enseignement de chacune des habiletés de chacun des ateliers ne sont pas décrits. Comme en témoigne le Tableau 9, lors de notre analyse des outils, nous avons répertorié pas moins de 15 gestes pédagogiques présentés dans les différents guides de l'enseignant.

Tableau 9 - Gestes pédagogiques présentés au sein des outils utilisés dans le cadre du programme P.A.R.L.E.R.

GESTES PÉDAGOGIQUES		CAT <sup>30</sup>	CLO	PHO	FLU
GP1	Rendre explicites les démarches cognitives	X	X	X	X
GP2	Rendre explicites les objectifs		X	X	X
GP3	Donner la consigne		X	X	X
GP4	Adapter l'aide en fonction des difficultés/de l'âge	X	X	X	X
GP5	Laisser le temps d'apprendre/de comprendre	X	X	X	
GP6	Faire le lien avec le quotidien		X	X	X
GP7	Solliciter les élèves (à tour de rôle)		X	X	X
GP8	Encourager et valoriser les réponses/les essais		X	X	X
GP9	Savoir faire des pauses			X	
GP10	Introduire la séance	X	X	X	X
GP11	Conclure le travail	X	X	X	X
GP12	Animer les échanges		X		
GP13	Questionner les élèves		X		
GP14	Reformuler les propositions		X		
GP15	Décomposer la tâche			X	

L'ensemble des gestes est décrit en annexe 4 (p. **Erreur ! Signet non défini.**). Nous présentons ici deux exemples, sur lesquels nous reviendrons lors des prochaines études : « rendre explicites les démarches cognitives » et « décomposer la tâche ».

<sup>30</sup> N'étant ni édité par la même maison d'édition, ni rédigé par les auteurs dans la volonté de s'insérer dans ce programme, le répertoire de jeu Catégo ne présente pas systématiquement les mêmes gestes pédagogiques. Nous avons donc cherché à déterminer dans quelle mesure les gestes présentés dans le cadre des autres outils pouvaient être retrouvés dans le manuel Catégo. Un certain nombre de gestes communs a pu être identifié. Notons toutefois que les termes utilisés ne sont généralement pas exactement les mêmes.

Le premier geste consiste à rendre explicites les démarches cognitives. Parfois aussi appelé « rendre explicites les activités », ce geste est décrit de la manière suivante dans les guides : « Rendre explicites et transparentes les démarches cognitives mises en œuvre par les élèves pour réussir l'activité ». Ainsi, le programme préconise un certain niveau d'explicitation : tout au long de l'activité, l'enseignant est amené à expliciter les consignes et les démarches cognitives mises en œuvre. Dans la revue de la littérature, nous l'avons vu, nombre de données probantes mettent en avant le rôle de l'explicitation ou l'enseignement explicite de démarches dans l'enseignement de la lecture, quelle que soit la composante cognitive envisagée (Bissonnette & Bouchard, 2012 ; Slavin et al., 2009, 2011 ; Torgerson et al., 2006 ; Torres, 2016).

Le geste de « décomposition de la tâche » est quant à lui formulé comme tel par les concepteurs des outils P.A.R.L.E.R. : « tous les élèves doivent être interrogés sans préjuger de leur capacité à répondre. Si l'un d'eux ne réussit pas, ne pas lui donner la bonne réponse mais décomposer la tâche à réaliser jusqu'à ce qu'il réussisse ».

### 3.2 ANALYSE ERGONOMIQUE ET DIDACTIQUE DU MATÉRIEL

En nous basant sur la grille d'évaluation conçue, nous avons analysé chacun des outils utilisés dans le cadre du programme P.A.R.L.E.R. Dans ce point, nous proposerons un compte rendu de ces analyses.

#### 3.2.1 *Partie 1 : analyse de la présentation et structure globale des outils*

Concernant la présentation matérielle tout comme la structure générale, l'ensemble des outils répondent aux critères fixés par Gérard et Roegiers (2009). Les outils sont également assez lisibles et la mise en page est facilitante tant pour les guides édités aux Éditions *La Cigale* que pour Catégo, édité chez Hatier. L'analyse, présentée sous la forme d'un tableau synthétique en annexe 5 (p. **Erreur ! Signet non défini.**), révèle la présence de plusieurs facilitateurs techniques et pédagogiques pour l'ensemble des outils. Notons que le manuel Catégo en comporte davantage (comme une présentation globale du manuel, la méthodologie d'utilisation du manuel...). Au niveau des facilitateurs pédagogiques, rappelons que le guide Catégo se définit comme un répertoire d'activités à proposer aux élèves. Ainsi, il est logique de ne pas retrouver d'éléments liés aux objectifs de chapitre, de rappel des prérequis ou de synthèse des apprentissages. On retrouve en revanche de fréquentes indications visant à décrire des compléments d'activités pour « aller plus loin » avec les élèves pour qui c'est souhaitable.

#### 3.2.2 *Partie 2 : analyse des contenus abordés et de la méthodologie propre à l'enseignement-apprentissage de la lecture*

Dans ce point, nous présenterons l'analyse des données relatives à la seconde partie de la grille (point 6) concernant les contenus abordés et celle de la méthodologie propre à l'enseignement-apprentissage de la lecture. Le tableau de synthèse est présenté en annexe 6 (p. **Erreur ! Signet non défini.**). Globalement, les différents outils du programme couvrent un large champ d'activités reprises dans la grille de Houssin et Demeuse (2019) quant à l'enseignement-apprentissage de la lecture. N'étant pas une « méthode de lecture » à proprement parler, on peut souligner l'absence d'activités de lecture-décodage de textes au sein des outils. De même, le travail explicite de la syntaxe en tant que telle et de l'orthographe n'est pas proposé au sein des outils du programme. Enfin, au rang des absents, notons également les activités portant sur l'interprétation d'un texte ou sa mise en réseau.

## Étape 2

### Analyse du travail réel : l'activité d'enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. »

*« La structure conceptuelle correspond à ce qui est commun à tous les professionnels du domaine, qui, sans être forcément des experts pointus, possèdent une pratique efficace suffisante. »*

— Pastré (2011, p. 178), *La didactique professionnelle* —

La première étape de cette étude empirique visait à examiner le travail prescrit. Nous avons ainsi mis en évidence à la fois les principes à suivre pour organiser les ateliers P.A.R.L.E.R. et les gestes pédagogiques à mettre en œuvre.

Dans cette seconde étape, nous nous intéresserons au travail réel. Nous cherchons ainsi à comprendre la manière dont les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » fonctionnent avec ceux-ci. Quels ateliers sont réellement mis en œuvre ? Selon quels principes et gestes pédagogiques ?

Ces données du terrain permettront par la suite de distinguer ce qui constitue le cœur d'une organisation réussie lors de la mise en œuvre des outils du programme P.A.R.L.E.R. par ces enseignants et, par la suite, de la comparer aux prescrits des concepteurs.

#### 1 MÉTHODOLOGIE

Pour appréhender la complexité de cette activité des enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. », pour comprendre en finesse les principes organisateurs et gestes pédagogiques mis en œuvre, c'est-à-dire non seulement les comportements observables mais également les activités mentales, perceptions sensorielles et émotions vécues de facto, ou subjectives (Créno & Cahour, 2015), nous avons eu besoin de recourir à différentes sources. Notre démarche méthodologique se caractérise ainsi par la triangulation des méthodes de recueil de données (Leplat, 2002) dans le but « d'améliorer la finesse et la richesse de notre analyse » (Guilbert & Lancry, 2007, p. 239). Notre objectif n'est donc pas d'arriver à une version « véridique » de la réalité mais bien d'en saisir la complexité et les différentes facettes.

La Figure 15 détaille les différentes méthodes de recueil de données mises en place dans le cadre de cette deuxième étape pour laquelle nous avons observé et interrogé 14 enseignants « rodés » dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. à propos des principes organisateurs et des gestes pédagogiques effectivement mis en œuvre. Les données ont été récoltées au moyen de quatre outils différents (qui seront détaillés tour à tour après avoir présenté nos participants) :

- un journal de bord dans lequel sont consignées toutes nos notes d'observation et de rencontres avec les enseignants ;
- des observations filmées et « armées » au moyen d'une grille d'observation élaborée pour les besoins de cette étude ;
- un questionnaire centré sur la facilité ou non à mettre en œuvre des gestes pédagogiques ;
- un entretien d'auto-confrontation.



Figure 15 - Méthodologie de recueil des données de la deuxième étape de l'étude empirique n°1

### 1.1 PARTICIPANTS

Pour cette deuxième étape de l'étude 1, nous analyserons les données relatives à l'ensemble de 14 enseignants considérés comme chevronnés dans leur utilisation des outils<sup>31</sup>. Ces enseignants n'ont pas été recrutés de manière aléatoire : ils participaient tous à une recherche commanditée par la Fédération Wallonie-Bruxelles et étaient issus de six écoles différentes. L'ensemble de ces écoles présentaient un indice socioéconomique inférieur à 6<sup>32</sup> et accueillaient donc un public plutôt fragilisé. Le choix de la participation à une telle recherche était porté par la direction de l'établissement et/ou par le pouvoir organisateur.

Les données concernant ces 14 enseignants ainsi que les prises de données effectuées avec chacun d'entre eux sont reprises dans le tableau ci-après. Comme nous le mettrons en évidence par la suite, ces prises de données peuvent en effet varier selon les enseignants<sup>33</sup>.

Par ailleurs, notons que la présente recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation.

<sup>31</sup> Ayant expérimenté au minimum pendant un an les outils ; en concertation entre a minima deux chercheurs qui accompagnaient les enseignants.

<sup>32</sup> En Fédération Wallonie-Bruxelles, les indices rendant compte du niveau socioéconomique moyen d'une école varient entre 1 et 20.

<sup>33</sup> Cette variabilité est due aux possibilités sur le terrain de recueillir chaque type de données ; pour les analyses « rétrospectives » (questionnaire et entretien), certains participants n'étaient plus en fonction et n'ont donc pas pu prendre part à ce type de recueil de données. Pour le journal de bord et les observations filmées, elles n'ont pu être réalisées que dans les classes des enseignants que nous avons suivis et qui avaient marqué leur accord.

Tableau 10 - Profil des 14 enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. »

Prénom <sup>34</sup>	Ancienneté 6-10 (N=3) 11-15 (N=3) 16-20 (N=3) + 21 (N=5)	Titulariat M3 (N=6) P1-P2 (N=8)	Journal de bord (N=10)	Observations filmées (N=14)	Questionnaire gestes indispensables (N=10)	Entretien d'explicita- tion (N=9)
Séverine	16-20 ans	M2-M3	X	X	X	X
Sandy	11-15 ans	P1-P2	X	X	X	X
Laura	16-20 ans	P1-P2	X	X		X
Aline	21-25 ans	M3	X	X	X	X
Romane	21-25 ans	M3	X	X	X	X
Charlène	30-35 ans	M2-M3	X	X	X	X
Noémie	25-30 ans	M3	X	X	X	X
Estelle	6-10 ans	M2-M3	X	X	X	
Gaëtan	11-15 ans	P1	X	X	X	X
Myriam	16-20 ans	P1- P2	X	X	X	X
Jade*	6-10 ans	P1-P2		X		
Sarah*	6-10 ans	P1-P2		X		
Sophie*	11-15 ans	P2		X		
Valérie	30-35 ans	P1-P2 remédiation		X	X	

## 1.2 INSTRUMENTATION

Comme présenté dans notre schéma expérimental (Figure 15), quatre outils ont permis de recueillir nos données. Chaque outil de recueil de données sera présenté de manière plus détaillée ci-après, et en particulier, les étapes ayant conduit à la mise au point d'une grille d'observation spécifique à cette étude.

### 1.2.1 *Journal de bord*

Le premier outil de recueil de données « extrinsèques » était un journal de bord consignait l'ensemble de nos notes d'accompagnement. En effet, lors de la troisième année de mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R. dans leur classe, nous avons suivi 14 enseignants, sélectionnés sur la base de leur expertise parmi un panel plus large d'enseignants que nous accompagnions. Nous avons rencontré environ quatre fois chacun des enseignants. Tout au long de ces rencontres, nous avons consigné nos notes dans un journal de bord qui s'apparente, selon Deslauriers (1991), à une consignation de notes descriptives. Ces notes concernent toutes les données liées à l'observation de ces 14 enseignants pendant une année : la description d'évènements, le compte-rendu des entretiens ou des conversations, les notes préparatoires aux observations. Systématiquement, les notes du journal de bord sont datées et on y retrouve toujours le lieu, ainsi que le nom des enseignants observés ou interrogés. Bien que ce type de journal de bord implique également une description des sentiments et impressions du chercheur (Baribeau, 2005), celles-ci sont très peu nombreuses dans le nôtre. Enfin, notons que notre journal de bord contient également les traces de nos premières notes analytiques (Deslauriers, 1991).

<sup>34</sup>Notons que nous étions deux chercheurs à accompagner les enseignants. Ainsi, les prénoms des enseignants marqués d'un astérisque sont ceux suivis par un autre chercheur de l'équipe.

### 1.2.2 Observation filmée et codage via une grille d'observation des principes et des gestes

Le second outil de recueil de données « extrinsèques » permet d'observer et coder, via une grille, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques mis en œuvre par les 14 enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R ». Nous avons observé ces 14 enseignants dont deux à plusieurs reprises (Charlène et Séverine) pour un total de 17 ateliers P.A.R.L.E.R. : 6 ateliers Catégo, 6 ateliers de Compréhension de la langue et 7 ateliers de phonologie. Les observations portent sur des groupes de niveaux différents pris en charge par les enseignants (en besoin/avancés). Le Tableau 11 reprend l'ensemble des informations relatives aux ateliers observés.

Tableau 11 - Récapitulatif des observations et entretiens menés pour construire la structure conceptuelle

N° de l'atelier	Année	Enseignant	Atelier	Groupe	Durée de la séance (min)
1	2018	Aline	Conscience phonologique	En besoin	14,32
2	2020	Sandy	Conscience phonologique	En besoin	11,24
3	2019	Sarah	Conscience phonologique	Avancé	21,58
4	2019	Jade	Conscience phonologique	En besoin	12,59
5	2019	Charlène	Conscience phonologique	Avancé	17,43
6	2018	Estelle	Conscience phonologique	En besoin	17,59
7	2020	Laura	Conscience phonologique	En besoin	15,21
8	2018	Charlène	Catégo	En besoin	11,50
9	2019	Valérie	Catégo	En besoin	14,51
10	2018	Séverine	Catégo	En besoin	14,38
				Avancé	26,56
				En besoin	17,23
11	2018	Noémie	Catégo	En besoin	7,15
12	2019	Gaëtan	Compréhension	Avancé	14,44
13	2019	Myriam	Compréhension	En besoin	14,00
14	2019	Sophie	Compréhension	Avancé	20,13
15	2020	Séverine	Compréhension	En besoin	9,06
16	2018	Romane	Compréhension	En besoin	12,13
17	2019	Charlène	Compréhension	Avancé	15,08

Pour éviter de calquer notre analyse du travail réel sur celle du travail prescrit qui agirait alors malencontreusement comme un filtre, il nous fallait élargir la liste des principes organisateurs et des gestes pédagogiques telle que présentée par les concepteurs de manière à intégrer des aspects du travail réel. Pour y parvenir, nous nous sommes appuyée sur la méthodologie proposée par Strayer et Gauthier (1982) composée de trois phases principales : une phase descriptive, une phase exploratoire et une phase d'évaluation systématique. Ceci préserve l'analyse d'un biais de sélection des gestes et permet d'identifier d'autres gestes qui n'étaient pas repris dans les prescrits des concepteurs. Ainsi, cette méthodologie vise à déterminer les ateliers, principes et gestes au cœur de l'organisation du travail et ceux qui se situent davantage à sa périphérie. Ci-après, nous détaillerons les trois phases de la construction de la grille.

### 1.2.2.1 Phase descriptive

La phase descriptive vise à définir quels seraient les gestes que nous pourrions observer dans les classes de nos 14 enseignants afin d'élargir la liste des gestes pédagogiques des manuels. Trois sources d'information sont utilisées :

- la revue de la littérature : un recensement des écrits a porté sur les principes et gestes pédagogiques épinglés comme efficaces lors de l'enseignement de la compréhension, de l'entraînement de la conscience phonologique ainsi que de l'enseignement du vocabulaire et des processus de catégorisation.
- l'observation informelle des enseignants de notre étude : parallèlement au recensement des principes et gestes sur le plan théorique, une vingtaine d'observations non structurées ont été menées dans les classes de notre échantillon *ad libitum* d'une vingtaine d'enseignants de troisième maternelle, de première et deuxième primaires. Certaines observations ont été réalisées en direct tandis que d'autres ont été réalisées sur la base de vidéos. À partir de nos observations, nous avons établi une liste de gestes observés chez ces enseignants. À ce stade, les gestes sont répertoriés sans tenir compte ni de leur fréquence au sein de l'échantillon, ni de leur pertinence.
- une première validation par un groupe de travail interprofessionnel : la synthèse des principes et gestes issus du recensement théorique (point 1.1) et de nos observations libres (point 1.2) est ensuite soumise à un groupe d'une vingtaine d'experts issus d'horizons professionnels différents : enseignants, conseillers pédagogiques, formateurs d'enseignants (en formation initiale et en formation continue) et chercheurs. Les différentes rencontres ont permis de préciser ou d'ajouter certains gestes qui n'avaient pas été observés et semblaient tout de même essentiels à la majorité des membres du groupe. La plupart des gestes ont été conservés tels quels.

### 1.2.2.2 Phase exploratoire

La deuxième phase, exploratoire, vise quant à elle à mettre à l'essai la première version de la grille afin de déterminer si elle est facilement utilisable et si la liste des gestes qui y sont repris semble complète. Dans notre cas, nous avons opté pour une observation filmée au départ de la grille. En effet, nous voulions pouvoir observer ce qu'il se passait en milieu naturel. La vidéo semblait moins perturber enseignants et élèves qu'une observation « incognito » (Norimatsu & Pigem, 2008). De plus, elle présentait l'avantage de pouvoir revoir l'atelier autant que nécessaire afin d'augmenter sensiblement la finesse des données recueillies. Concrètement, durant cette phase, nous avons observé deux à trois reprises deux enseignantes de troisième maternelle de la même école et avons filmé les ateliers dispensés. Afin d'observer les gestes les plus habituels, une période d'acclimatation a été instaurée : la caméra a commencé à filmer 5 à 10 minutes avant le début de l'activité afin qu'élèves et enseignant puissent s'y habituer et en oublier la présence. Les enseignantes ont été informées de l'usage que nous comptons faire des données vidéoscopiques. Les parents des élèves ont donné leur consentement éclairé concernant la participation de leur enfant à l'étude.

Suite à l'observation via la grille des différentes vidéos de ces deux enseignantes, certains gestes pédagogiques ont été ajoutés (car manquants dans la liste) et d'autres ont été supprimés (car jugés trop précis ou redondants lors du codage). Par ailleurs, au vu, d'une part, du volume de temps nécessaire pour le codage et, d'autre part, du peu de pertinence de ces données au regard de notre question de recherche, nous avons décidé de supprimer deux variables : celle concernant le destinataire de l'interaction ainsi que celle concernant la forme de l'interaction. En outre, vu le nombre important de gestes pédagogiques pour la variable 4, il nous fallait parfois du temps pour retrouver les gestes dans la grille ; nous les avons donc regroupés et structurés en 10 sous-variables afin de faciliter l'utilisation de la grille (numérotées de 4.1 à 4.10). Cette grille est présentée en annexe 7 (p. **Erreur ! Signet non défini.**).

### 1.2.2.3 Phase d'évaluation systématique : observation et synthèse

Grâce à la grille construite lors des deux premières phases (annexe 7, p. **Erreur ! Signet non défini.**), nous avons observé 14 enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » pour déterminer quels étaient les gestes professionnels mis en œuvre par ces derniers lors des ateliers Catégo, compréhension de la langue et phonologie. Après avoir complété la grille pour chacun des enseignants, nous en avons constitué une synthèse qui reprend les différentes données pour tous les ateliers. Afin de nous assurer de la fidélité, une analyse intrajuge a été réalisée. Nous avons d'abord sélectionné au hasard une vidéo (Charlène – compréhension). Nous avons ensuite rempli une deuxième fois la grille, à un mois d'intervalle, afin de vérifier la fiabilité de nos analyses. L'accord intrajuge obtenu est satisfaisant (84% de similitude)<sup>35</sup>.

Sur la base des grilles d'observation complétées pour chacun des 14 enseignants suivis, nous avons ensuite construit un tableau de synthèse reprenant l'ensemble des données récoltées individuellement. Afin de créer ce tableau de synthèse, nous avons préalablement lissé nos trois types de grilles complétées (ateliers Catégo, de conscience phonologique et de compréhension de la langue) afin qu'ils puissent être regroupés au sein d'un même tableau. Ainsi, pour certains gestes spécifiques à un type d'atelier, nous avons introduit des « 0 » pour indiquer l'absence de ce type de geste dans nos observations au sein des autres ateliers. Un aperçu de ce tableau de synthèse est présenté en annexe 7 (p. **Erreur ! Signet non défini.**).

Les deux premiers outils de recueil de données, le journal de bord et le codage des observations filmées via la grille, sont le reflet d'un regard extrinsèque. Ces outils, seuls, ne pourraient suffire : il manquerait alors le point de vue des enseignants. C'est celui-ci que nous avons cherché à interroger via nos deux derniers outils de recueil de données « intrinsèques ».

#### 1.2.3 Questionnaire « gestes indispensables »

Le troisième outil de recueil de données (intrinsèques) était un questionnaire papier proposé rétrospectivement aux participants toujours en fonction (10/14). Ce questionnaire visait à recueillir l'avis de ces enseignants sur la mise en œuvre des gestes pédagogiques afin de pouvoir colorer et compléter l'analyse extrinsèque basée sur les observations filmées. Au sein du questionnaire, les enseignants interrogés se sont prononcés quant à deux critères :

- 1) le caractère indispensable du geste : est-ce que ce geste doit nécessairement être observé lors d'un atelier ou non ;
- 2) la fréquence d'utilisation du geste : est-ce que ce geste doit compter un grand nombre d'occurrences par atelier ou un faible nombre d'occurrences.

Le questionnaire proposait une échelle de Likert en 4 points. Les enseignants devaient indiquer dans quelle mesure ils considéraient chacun des 21 gestes décrits (issus de la grille d'observation présentée ci-avant) facile à maîtriser ou non. Le questionnaire est présenté en annexe 8 (p. **Erreur ! Signet non défini.**).

#### 1.2.4 Entretien d'auto-confrontation

Enfin, comme quatrième et dernier outil de recueil de données (intrinsèques), des entretiens d'auto-confrontation ont été menés avec 9 des 14 participants que nous avons suivis, qui étaient toujours en fonction et qui ont accepté d'être filmés au terme de la recherche. Ces entretiens visaient à faire revenir les enseignants sur un moment observé et, sur la base d'un enregistrement vidéo de leur activité, les amener à

---

<sup>35</sup> Les principales différences provenaient du découpage des interventions plus longues de l'enseignante (qui pouvaient parfois légèrement augmenter ou diminuer le nombre total de certains gestes).



expliciter celle-ci. Ainsi, le but de cet entretien était de faire référence à l'action dans le questionnement en mobilisant la mémoire d'évocation (le re-vécu) afin d'en extraire l'implicite (sur les gestes, les indicateurs, règles d'action...). Le but de ces entretiens consistait à aller au-delà de l'observable : « le réalisé n'a plus le monopole du réel » (Clot, 2001, p. 21). Les entretiens ont duré en moyenne entre 30 et 50 minutes et ont tous été retranscrits.

### 1.3 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Ainsi, nous avons recueilli des données relatives à un même objet mais suivant des angles différents (intrinsèque et extrinsèque). Dans ce point, nous décrirons successivement la manière dont chacun des quatre types de données a été analysé, de manière séparée dans un premier temps.

Notons que, dans un second temps, les données ont été analysées de manière conjointe en suivant une méthode de triangulation. Nous avons comparé les différentes données afin de mettre en évidence les relations de corroboration et de contradiction qu'entretiennent toutes ces informations issues de l'analyse extrinsèque et intrinsèque. Comme le souligne De Sardan (1999, p. 184, cité par Guilbert & Lancry, 2007, p. 324), « il ne s'agit donc plus de “recouper” ou de “vérifier” des informations pour arriver à une “version véridique”, mais bien de rechercher des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplanir, en un mot bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives ».

#### 1.3.1 *Méthode d'analyse des données recueillies grâce au journal de bord et des entretiens d'auto-confrontation*

Les données recueillies via le premier et le dernier outil sont analysées sur la base d'une méthodologie proche de celle proposée par L'écuyer (1987). Celle-ci comporte essentiellement quatre étapes décrites ci-dessous.

1. Prendre connaissance de l'ensemble du corpus de données en réalisant des lectures répétées qui permettent une première familiarisation avec les données ainsi qu'une identification primaire des « unités d'analyse de sens ».
2. Repérer dans les données les unités d'analyse pertinentes en regard de l'objet de recherche.
3. Catégoriser et classifier les unités sélectionnées : chaque unité d'analyse identifiée au préalable se retrouve classée dans une catégorie déterminée à l'avance (informations liées aux principes organisateurs ou informations liées aux gestes pédagogiques). Au sein des catégories, une classification est opérée. Cela permet de regrouper les éléments semblables concernant un ou plusieurs principes ou gestes.
4. Décrire les données : une description des résultats obtenus lors de l'étape précédente est proposée sous la forme d'un tableau (Mucchielli, 2005).

#### 1.3.2 *Données recueillies grâce aux observations filmées*

Les données recueillies via le deuxième outil (observations filmées codées via la grille) sont analysées afin de déterminer le caractère partagé et fréquent des principes organisateurs et gestes pédagogiques. Les gestes, partagés par moins de 30 % des enseignants sont tout d'abord supprimés et les 21 gestes restants sont classés selon deux logiques différentes : le nombre d'occurrences des gestes lors d'un atelier et le caractère partagé des gestes de l'ensemble des enseignants observés (de manière déclarée ou observée).

#### 1.3.3 *Données recueillies grâce au questionnaire*

Enfin, pour les données récoltées via le troisième outil (questionnaire papier qualifiant le caractère indispensable et fréquent des gestes via une échelle de Likert de 1 à 4 points), un score moyen a été calculé pour chacun des gestes. Les scores moyens varient entre -7 et 7. Un score négatif traduit qu'une majorité

d'enseignants trouvent le geste complexe à maîtriser tandis qu'un score positif montre que la majorité des enseignants le considère comme facile à maîtriser. L'ensemble des données récoltées est présenté en annexe 9 (p. **Erreur ! Signet non défini.**). À nouveau, les gestes sont classés selon deux logiques différentes : la fréquence déclarée de mise en œuvre d'un geste lors d'un atelier et le caractère indispensable déclaré des gestes.

## **2 LES ATELIERS DU PROGRAMME MIS EN ŒUVRE PAR LES ENSEIGNANTS « CHEVRONNÉS DANS LEUR UTILISATION DES OUTILS DU PROGRAMME P.A.R.L.E.R. »**

Parmi les sept ateliers du programme P.A.R.L.E.R. tels qu'imaginés par Zorman, quels sont ceux qui sont choisis et réellement mis en œuvre par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » ? Que choisissent-ils de garder et en quelle proportion ?

De manière générale, on s'aperçoit d'emblée que quatre ateliers sont systématiquement proposés : l'atelier Catégo, l'atelier Compréhension de la langue, l'atelier Conscience phonologique et l'atelier Fluence. L'analyse du degré de mise en œuvre du programme par les 14 enseignants observés montre que 74 % des ateliers planifiés ont été dispensés aux élèves. Le taux de différenciation est en moyenne bien respecté (x 1.84), même si le principe de différenciation est abandonné pour les ateliers de lecture partagée en première et deuxième années primaires. Globalement, les enseignants ont privilégié la mise en œuvre de ce ratio (le double d'ateliers pour les élèves en difficulté) pour les ateliers de conscience phonologique et de catégorisation, avec un dépassement de ce qui était demandé.

Tableau 12 - Charge d'implémentation du programme P.A.R.L.E.R. chez les 14 enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils »

	Synthèse M3-P2						
	Groupe(s) en besoin			Groupe(s) avancé(s)			Taux de différenciation
	Réel	Planifié	% respecté	Réel	Planifié	% respecté	
Catégo	23.80	20	119 %	13.0	10	130 %	1.83
Compréhension de la langue	73.40	96	76 %	37.8	48	79 %	1.94
Conscience phonologique	41.40	40	104 %	20.4	20	102 %	2.03
Fluence	21.22	40	53 %	12.2	20	61 %	1.74
Lecture partagée	16.20	30	54 %	12.2	15	81 %	1.33
Groupes conversationnels	00.00	10	0%	00.00	5	0%	/
Décodage	00.00	10	0%	00.00	5	0%	/
<b>Total</b>	<b>176.02</b>	<b>246</b>	<b>72 %</b>	<b>95.6</b>	<b>123</b>	<b>78 %</b>	<b>1.84</b>

## 2.1 MISE EN ŒUVRE DE L'ATELIER CATÉGO

Alors que cet atelier est normalement uniquement planifié en troisième maternelle (GS), plusieurs enseignants de primaire (P1-P2/CP-CE1), parmi ceux observés, ont décidé d'animer également ce type d'atelier dans leur classe pour garantir plus de continuité dans les apprentissages entre les maternelles et le primaire. Ce type d'ajout concerne principalement les écoles qui cumulent les difficultés et donc les aides (encadrement différencié et élèves allophones). Ces ateliers étaient donc parfois dispensés par des enseignants venant aider le titulaire de classe.

De manière générale, les enseignants de troisième maternelle observés privilégient des activités des trois premiers types proposés par les concepteurs :

- 1) décrire des cartes, reconnaître des catégories et chasser les intrus ;
- 2) associer des cartes ;
- 3) trier et découvrir des catégories.

Parmi les adaptations observées, plusieurs enseignants commencent systématiquement chacune des activités Catégo par un temps où ils demandent aux élèves de nommer, et surtout, de décrire les éléments représentés sur chacune des cartes. Ce type de soutien est principalement observé chez les enseignants de troisième maternelle qui accueillent un public incluant une forte proportion d'élèves allophones.

Une deuxième adaptation réalisée concerne la complexification progressive des séances. Alors que l'organisation prévue dans le manuel se base sur la complexification des règles du jeu entre les cinq groupes de jeux, les enseignants observés graduent la progression en proposant souvent le même jeu à plusieurs

reprises mais en changeant ou en augmentant le nombre de cartes ou de catégories proposées aux enfants. Ces cartes ou ces catégories qu'ils proposent sont connues ou inconnues des élèves.

Enfin, chez les élèves qui éprouvent des difficultés à justifier leurs réponses, plusieurs enseignants observés ont proposé un modelage de la manière de faire des liens ou de caractériser une carte. Ce modelage s'appuyait chez deux d'entre eux sur un support visuel, comme en témoigne la Figure 16.



Figure 16 – Affiche « Comment caractériser une ou plusieurs cartes - que peut-on dire ? » proposée par Romane et Aline ainsi que par leur collègue de deuxième maternelle

## 2.2 MISE EN ŒUVRE DE L'ATELIER COMPRÉHENSION DE LA LANGUE

Cet atelier est planifié sur les trois années scolaires observées. De manière générale, les enseignants observés proposent les activités couvrant les quatre niveaux de progression proposés par les concepteurs.

Au-delà des micro-adaptations, une modification est souvent observée chez les enseignants qui débutent la séance par une explicitation des démarches cognitives à mettre en œuvre. Cette explicitation est proposée de différentes manières : souvent via une affiche avec des dessins représentant chacune des étapes de la démarche, parfois uniquement oralement.

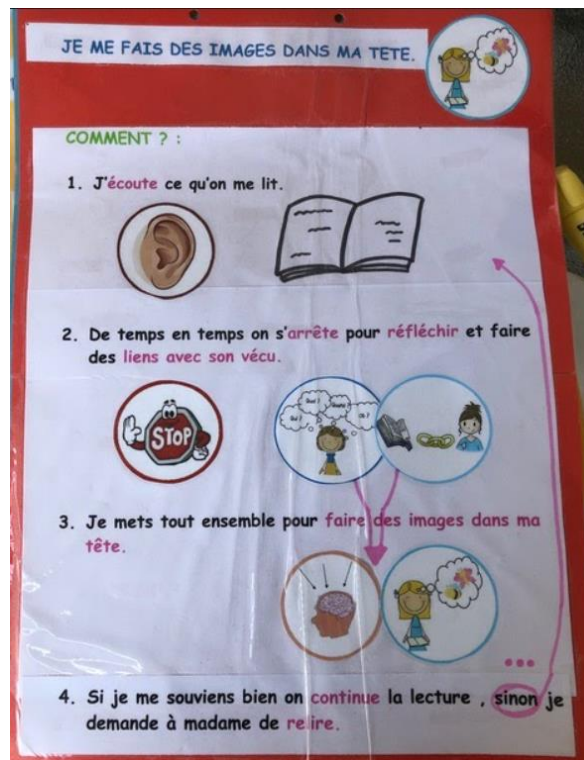


Figure 17 - Affiche « je me fais des images dans ma tête » proposée par Romane et Aline en troisième maternelle pour la visée « modèle de situation »

L'explicitation des démarches cognitives intervient aussi à des moments différents selon les enseignants observés : certains proposent plutôt une explicitation en début de séance, proche d'une logique de modelage de stratégies, tandis que d'autres la proposent plutôt en cours ou en fin de séance. Par ailleurs, l'explicitation est quasi systématiquement proposée par les enseignants, en tout cas initialement. Ce sont eux qui mettent en mots une première fois les étapes de chacune des démarches nécessaires pour mener à bien les activités proposées.

Enfin, plusieurs enseignants ont également souligné le fait qu'ils avaient l'impression que les ateliers étaient parfois trop « décrochés » de leur pratique de classe et que les élèves mobilisaient peu les acquis des ateliers Compréhension de la langue lors de la lecture de textes signifiants.

### 2.3 MISE EN ŒUVRE DE L'ATELIER CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

Alors que cet atelier est normalement uniquement planifié en troisième maternelle (M3/GS) et en première primaire (P1/CP), plusieurs enseignants de deuxième primaire (P2/CE1), parmi ceux observés, ont décidé d'animer également ce type d'atelier dans leur classe pour certains de leurs élèves qui en avaient encore besoin. Ce type d'ajout concerne, une fois encore, principalement les écoles qui cumulent les difficultés et donc les aides (encadrement différencié et élèves allophones). Ces ateliers étaient donc parfois dispensés par des co-enseignants venant en soutien du titulaire de classe.

De manière générale, les enseignants observés proposent principalement de la manipulation de syllabes et de phonèmes en troisième maternelle (M3/GS) et des manipulations de phonèmes et des activités d'approfondissement en première et deuxième primaires (P1/CP et P2/CE1).

Plusieurs adaptations ont pu être observées auprès de nos 14 enseignants. Tout d'abord, certains, comme Noémie et Estelle, ont supprimé les activités de manipulation de syllabes, jugées redondantes avec celles déjà proposées en collectif. Ensuite, d'autres ont choisi de conserver ces activités mais n'utilisent pas toujours les cartes proposées, car ce support visuel représente pour eux une aide à proposer uniquement

aux élèves qui en ont encore besoin. En outre, la plupart des enseignants de troisième maternelle observés ont choisi de ne pas proposer les activités qui permettent de faire le lien entre les phonèmes et les graphèmes, car ces activités étaient jugées trop avancées par rapport aux prescrits légaux en vigueur.

En P1, les enseignants proposent des séances souvent en fonction des besoins de leurs élèves identifiés lors du test diagnostique. Cette différenciation permet de travailler, avec certains élèves uniquement, les manipulations qui demeurent complexes pour eux et de réduire le risque que ces difficultés constituent un frein pour leur apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Au niveau du nombre d'activités à proposer aux élèves sur une même séance, la plupart des enseignants en réduisaient le nombre par rapport à celui présenté dans le guide ; ils en proposent deux ou trois la plupart du temps. Les enseignants ont également pointé la répétition d'activités identiques qui ne leur semblait pas toujours judicieuse, même pour les élèves qui présentent des difficultés en phonologie au départ. Ils ont ainsi spontanément réduit la répétition en proposant uniquement deux à trois fois la même activité aux élèves au fil des séances.

Enfin, plusieurs adaptations ont été réalisées quant à la prononciation approximative de certains phonèmes utilisés dans les séances. Prenons un exemple concret. Dans une des premières séances, les élèves sont amenés à composer des mots au départ de deux images. Une des possibilités recensées dans le guide de l'enseignant est « rideau » grâce à l'image du riz et à celle d'un dos. Or, en Belgique, le mot rideau se prononce [Rido] alors que le mot dos se prononce [ɔ]. Une autre possibilité est le mot « carnet » grâce à l'image du car et à celle du nez. Toutefois, en Belgique comme en France, le mot carnet se prononce [kaʁnɛ] alors que le mot nez se prononce [ne]. Une majorité des enseignants observés ont tout simplement décidé de ne pas valider ces approximations si les élèves les proposent.

#### 2.4 MISE EN ŒUVRE DE L'ATELIER FLUENCE

De manière générale, les enseignants de P1-P2 observés choisissent majoritairement des activités des deux premiers niveaux parmi les trois définis par les concepteurs. Les ateliers sont parfois proposés plus tardivement à certains élèves de première année primaire : tant qu'ils ne parviennent pas à lire 20 mots par minute, ils travaillent plutôt l'automatisation du décodage de mots, pseudo-mots ou de courtes phrases.

Peu d'adaptations majeures ont été observées pour l'atelier de fluence. Parmi les modifications mineures proposées par les enseignants, notons l'ajout de balises sur le graphique pour montrer les objectifs pour le trimestre et pour l'année.

Les enseignants observés ont également tendance à accélérer le rythme et/ou à supprimer des étapes au sein des ateliers proposés aux élèves qui lisent déjà de manière fluide pour leur âge. Par ailleurs, une proposition fréquente de ces enseignants consiste à proposer une séance « type » de fluence. En effet, à l'inverse des autres outils, le guide de Fluence ne proposait pas de séances « exemples » incluant les étapes et les consignes à formuler aux élèves. Selon les enseignants, le fait de ne pas disposer de cet exemple de préparation rendait la démarche moins transparente et moins facile à mettre en œuvre.

Enfin, une des enseignantes chevronnées dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R., Adèle, revient sur l'explicitation des démarches de fluence. Selon elle, le guide ne permet pas de répondre à cette attente et d'aider l'enseignant à mener à bien cette mission.

*Adèle – Entretien d’auto-confrontation (p. 10)*

Maintenant, je crois que je t’en avais parlé une fois, je trouve juste qu’il manque quelque chose pour la fluence, c’est l’enseignement explicite aussi de la fluence au final. Donner des trucs, des stratégies, des astuces aux enfants pour pouvoir mieux lire, apprendre à lire tu vois parce que ça, tu le fais de manière... oui tu le fais, pendant les ateliers quand tu les corriges, tu leur dis « ça il faut dire comme ça parce que etc. », bah je trouverais ça bien aussi de voir aussi, je ne sais pas, une fois par mois, de voir une stratégie, comment bien lire, par exemple, on va s’intéresser à la ponctuation, et le faire pour tout le monde dans le groupe classe, et avoir cette aide-là en plus qui appuie la fluence.

2.5 OBSERVATION POUR LES ATELIERS LECTURE PARTAGÉE, GROUPES CONVERSATIONNELS ET DÉCODAGE

Les contenus de ces trois ateliers sont généralement proposés mais de manière différente. Pour les ateliers décodage, comme la méthode de l’enseignement du code reste la prérogative des réseaux, l’emploi d’un manuel spécifique y est souvent déjà défini. La plupart des enseignants ont donc conservé leur méthode d’enseignement du code. Certains ont parfois ajouté les activités de cet atelier en complément pour les élèves qui en avaient besoin. Les ateliers Groupes conversationnels et « lectures partagées » ne faisaient pas l’objet (ou très peu) d’un outil clair et précis permettant de les mettre en œuvre. La plupart des enseignants ont donc arrêté les ateliers Groupes conversationnels, d’une part, par manque de balises et, d’autre part, parce qu’ils étaient animés par la conviction qu’ils travaillaient déjà ce type de compétence avec leurs élèves lors d’autres activités de la vie de la classe. Notons que, pour les lectures partagées, les enseignants étaient en effet convaincus qu’il était nécessaire de proposer des activités de compréhension au départ de textes authentiques mais trouvaient les activités proposées par les Éditions La Cigale trop longues et peu aidantes.

**3 LES PRINCIPES ORGANISATEURS MIS EN ŒUVRE PAR LES ENSEIGNANTS  
« CHEVRONNÉS DANS LEUR UTILISATION DES OUTILS DU PROGRAMME  
P.A.R.L.E.R. »**

Quels sont les principes organisateurs mis en œuvre par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » ? Sont-ils appliqués tels que décrits par les concepteurs du programme ou sont-ils adaptés ?

3.1 MENER DES ATELIERS DIRIGÉS DANS UN ENVIRONNEMENT CALME

Comme présenté dans le cadre de la première étape de cette étude, le premier principe organisateur consiste à « mener des ateliers dirigés dans un environnement calme ». Pour mettre en œuvre ce principe, les enseignants doivent donc demander au reste de la classe de travailler en autonomie pendant la durée des ateliers. Cette mise en autonomie est généralement adoptée par une majorité des enseignants observés (9/14), sauf dans les écoles qui bénéficient de périodes d’encadrement supplémentaire car elles accueillent des publics plus fragilisés. Ces écoles profitent alors souvent de la présence de ce personnel supplémentaire pour mener les ateliers ensemble (3/14) ou pour que le co-enseignant supervise les ateliers en autonomie (2/14).

Tableau 13 - Manière de gérer les ateliers autonomes

	<b>FORMULE 1</b> N = 9/14	<b>FORMULE 2</b> N = 3/14	<b>FORMULE 3</b> N = 2/14
<b>Gestion de ou des ateliers dirigés par...</b>	Titulaire seul : un atelier dirigé	Titulaire + co-enseignant : deux ateliers dirigés	Titulaire seul : un atelier dirigé
<b>Gestion des autres élèves...</b>	Autres élèves en autonomie	Autres élèves en autonomie	Autres élèves pris en charge et surveillés par un co-enseignant

Quelles sont les stratégies mises en œuvre par les enseignants observés qui demandent à une partie de leurs élèves de travailler en autonomie pendant la durée de l'atelier dirigé ? Lors des entretiens d'auto-confrontation, ces enseignants déclarent envisager ces tâches comme des tâches autonomes de valeur égale à celles qu'ils proposent habituellement ; en d'autres mots, ils ne considèrent pas ces temps d'autonomie comme de l'occupationnel mais comme un temps privilégié de réinvestissement ou d'approfondissement des acquis. Ils proposent ainsi des tâches qui revêtent plusieurs caractéristiques :

- elles sont pensées de manière à offrir un guidage suffisant aux élèves et à leur permettre de continuer à construire et à consolider leurs apprentissages ou à les réinvestir dans de nouvelles tâches ;
- elles permettent la différenciation lorsqu'il s'agit de tâches individuelles : les enseignants en profitent pour respecter le rythme de chacun ;
- elles précisent les objectifs poursuivis ainsi que les procédures à suivre et l'ordre dans lequel elles doivent être réalisées.
- elles sont réalisables en majorité sans l'aide d'un pair ou de l'enseignant.

Au-delà des tâches proposées, les enseignants ont également mis en place un cadre de travail routinier dans lequel les élèves ont eu le temps d'établir de bonnes habitudes de travail en autonomie. Parmi les éléments saillants observés chez une majorité des enseignants, on retrouve en effet une ritualisation des moments de travail en autonomie avec un ou plusieurs outils de suivi (tableau d'inscription, feuille de route, cahier d'apprentissage...).

Enfin, les données recueillies (principalement les observations filmées) montrent qu'à la fin de la séance, un certain nombre d'enseignants (N=9/12) reviennent brièvement sur les activités effectuées par les élèves lorsqu'ils étaient en autonomie.

### 3.2 FORMER DES GROUPES DE NIVEAU HOMOGÈNE

Concernant le deuxième principe (former des groupes de niveau homogène), les observations menées dans les classes des 14 enseignants révèlent que ce principe est globalement bien mis en œuvre (13/14). Ces enseignants semblent par ailleurs convaincus par ce principe, comme en témoigne l'extrait d'entretien de Séverine ci-après.



**Séverine – Entretien d’auto-confrontation (p. 5)**

Je pense que c’est mieux d’avoir un groupe homogène parce que si je mets des enfants avec ceux qui ne savent pas, ils vont être écrasés par ceux qui savent, ils vont se mettre en avant. Alors qu’ici ils s’en sortent tous bien et donc ça ne pose pas de souci, ; ce n’est pas « ah mais moi je sais mieux et je vais répondre avant toi ». Beaucoup moins ici en tout cas que si j’avais deux ou trois élèves comme ça dans l’autre groupe.

Parce qu’avec le groupe des élèves en difficulté, **ils ont chacun à leur tour la possibilité de dire ou faire quelque chose**. Et je pense que les élèves forts ils vont vite s’embêter et dire c’est comme ça et répondre à sa place alors qu’avec le groupe plus faible, ils s’attendent mutuellement, ils sont patients, ils attendent chacun à leur tour, je ne sais pas, oui ils attendent, ils sont... [Rires] gentils. Je sais pas... je sais pas exprimer euh la raison pour laquelle **ils se respectent l’un l’autre**. Oui, oui, oui oui. Ils se respectent, je pense que c’est le fait peut-être de leur donner chacun à leur tour, et on attend, et on écoute les autres.

Les enseignants constituent effectivement des groupes de 3-4 élèves en difficulté et de 5-8 élèves pour les autres. Ils s’autorisent de rares permutations s’ils jugent que deux élèves vont mal travailler ensemble et s’appuient globalement sur les résultats des évaluations diagnostiques pour former les groupes. Ils adaptent les groupes en fonction de l’évolution de leurs élèves et prennent souvent des notes d’observation pour les y aider.

**Aline – Entretien d’auto-confrontation (p. 6)**

Oui parce que ce, cette tenue du journal de bord, ça peut paraître fastidieux mais c’est super nécessaire, parce que voilà, il n’y a rien de mieux qu’un dossier individuel des élèves et qu’un suivi individuel de l’élève **pour se rendre compte de ses progrès, de son évolution**. Si on ne note pas, si on n’a pas une trace quelque part, on va garder une vision globale de l’élève en disant « ouais lui », aller on va tomber dans « ouais lui très bien, lui bof et lui ben plus ou moins ». Mais qu’est-ce qu’on met derrière le mot « plus ou moins » ? Je trouve que ce journal de bord nous **aide vraiment à mettre des mots** oui, sur ses facilités, ses évolutions, ce qui reste difficile pour lui

Notons qu’un des enseignants observés ne respecte que moyennement ce principe et change fréquemment la composition des groupes selon les affinités des élèves.

	RECONNAIS. RIMES					SUP. SYL. INITIALE					SUP. SYL. FINALE					IDENT. PHONÈMES					SUP. PHONÈMES					TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23			
zlo	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	17		
zlo	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	17		
zlo	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	11		
zlo	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	16		
zlo	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	14		
zlo	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	17		
zlo	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	15		
zlo	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	19		
zlo	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	13		
zlo	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	18		
zlo	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	8		
zlo	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	6		
zlo	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	17		
zlo	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	11		

Pour chaque item : 1 point par bonne.

Figure 18 - Tableau des résultats au test diagnostique de conscience phonologique en P1 (test de Myriam)

### 3.3 DIFFÉRENCIER LES PARCOURS SELON LES BESOINS

Concernant le troisième principe (différencier les parcours selon les besoins dans une visée d'égalité des acquis), les enseignants adaptent bien évidemment la programmation selon les besoins de leurs élèves. Afin de différencier dans une visée d'égalité des acquis, plus de la moitié d'entre eux (9/14) proposent davantage de séances aux groupes en besoin, dans la mesure du possible en tout cas. Certains enseignants (5/14) ne réduisent toutefois pas le nombre de séances pour les élèves « avancés » ; les données de l'entretien d'auto-confrontation confirment que ces enseignants-là ont une vision de l'égalité de traitement plutôt qu'une égalité des acquis.

### 3.4 ORGANISER DES SÉANCES RÉGULIÈRES

Les outils invitent aussi les enseignants à organiser des séances régulières : deux séances par semaine pour créer un rituel motivant qui met les élèves en confiance. Sur le terrain, 11/14 enseignants organisent effectivement deux séances pour les groupes en besoin et une pour les autres groupes. Parfois, seule une séance est proposée à tous afin de respecter un équilibre avec les autres apprentissages.

### 3.5 ORGANISER DES SÉANCES COURTES ET INTENSIVES

Les outils invitent à proposer des séances courtes et intensives « ne dépassant pas trente minutes ». En réalité, tous les enseignants observés proposent des ateliers qui durent en moyenne 15 à 20 minutes.

### 3.6 PROPOSER UN APPRENTISSAGE STRUCTURÉ

Enfin, les outils incitent également à proposer un apprentissage structuré, c'est-à-dire à « suivre la démarche en respectant l'ordre des séances et des activités. Parmi les enseignants observés (13/14) suivent l'ordre des séances et des activités proposées, en adaptant toutefois le rythme en fonction des besoins des élèves (proposer plusieurs fois la même séance, faire deux séances en un seul atelier...).

Les enseignants sont aussi nombreux à souligner le fait que cette planification structurée les a aidés à mieux comprendre ce que leurs collègues de cycle faisaient avec leurs élèves et, en particulier, pour la transition entre la troisième maternelle et la première année primaire. Les enseignants de maternelle expliquent qu'ils voient mieux et plus loin ce que les élèves sont sensés acquérir et pourquoi (comme en témoignent Noémie et Aline ci-après).

#### *Noémie – Entretien d'auto-confrontation (p. 10)*

Ca permet **de voir plus loin**, oui, oui, oui. On voit la vision en maternelle et de ce que ça apporte en fin de troisième, voilà il sera capable de faire ça mais aussi de ce que ça pourrait apporter dans les apprentissages futurs, ça on ne se rend peut-être pas compte de l'impact que ça a à ce niveau-là aussi, **pour le primaire**.

#### *Aline – Entretien d'auto-confrontation (p. 5)*

Euh, oui, au niveau de la **continuité au sein de cycle** je trouve que ça a fort évolué et en amont et en aval hein parce que du coup ça nous a permis de se rendre compte aussi, euh, tout le travail qui était fait au préalable par [notre collègue de M1-M2], voilà de, d'avoir cette continuité, euh, au niveau des enfants et je crois que voilà les enfants s'y retrouvent aussi, ils ont beaucoup plus de repères.

#### 4 LES GESTES MIS EN ŒUVRE PAR LES ENSEIGNANTS « CHEVRONNÉS DANS LEUR UTILISATION DES OUTILS DU PROGRAMME P.A.R.L.E.R. »

Quels sont les gestes communs à une majorité des 14 enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils » ? Ces gestes sont-ils fréquents à l'échelle d'une séance ?

Pour rappel, afin de répondre à ces deux questions, nous avons triangulé deux sources de données :

- 1) analyse extrinsèque : sur la base des observations et du journal de bord ;
- 2) analyse intrinsèque : sur la base du questionnaire papier et des entretiens d'auto-confrontation.

Les gestes, partagés par moins de 30 % des enseignants observés ou interrogés sont tout d'abord supprimés et les 21 gestes restants sont classés selon deux logiques différentes :

- 1) **le nombre d'occurrences des gestes lors d'un atelier** : la figure elliptique est composée de quatre quartiers présentés ci-dessous :
  - a. quartier 1 : les gestes omniprésents lors d'un atelier (plus de deux occurrences par minute en moyenne) ;
  - b. quartier 2 : les gestes très fréquents (entre 1 et 2 occurrences par minute en moyenne) ;
  - c. quartier 3 : les occurrences sur l'atelier), les gestes fréquents (entre 0,5 et 1 occurrence par minute en moyenne) ;
  - d. quartier 4 : les gestes peu fréquents (moins de 0,5 occurrence par minute en moyenne).
- 2) **le caractère partagé des gestes par l'ensemble des « enseignants chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » (de manière déclarée ou observée)** :
  - a. ellipse 1 : entre 30 et 60 % des enseignants mettent en œuvre ce geste ;
  - b. ellipse 2 : entre 60 et 90 % des enseignants mettent en œuvre ce geste ;
  - c. ellipse 3 : plus de 90 % des enseignants mettent en œuvre ce geste.

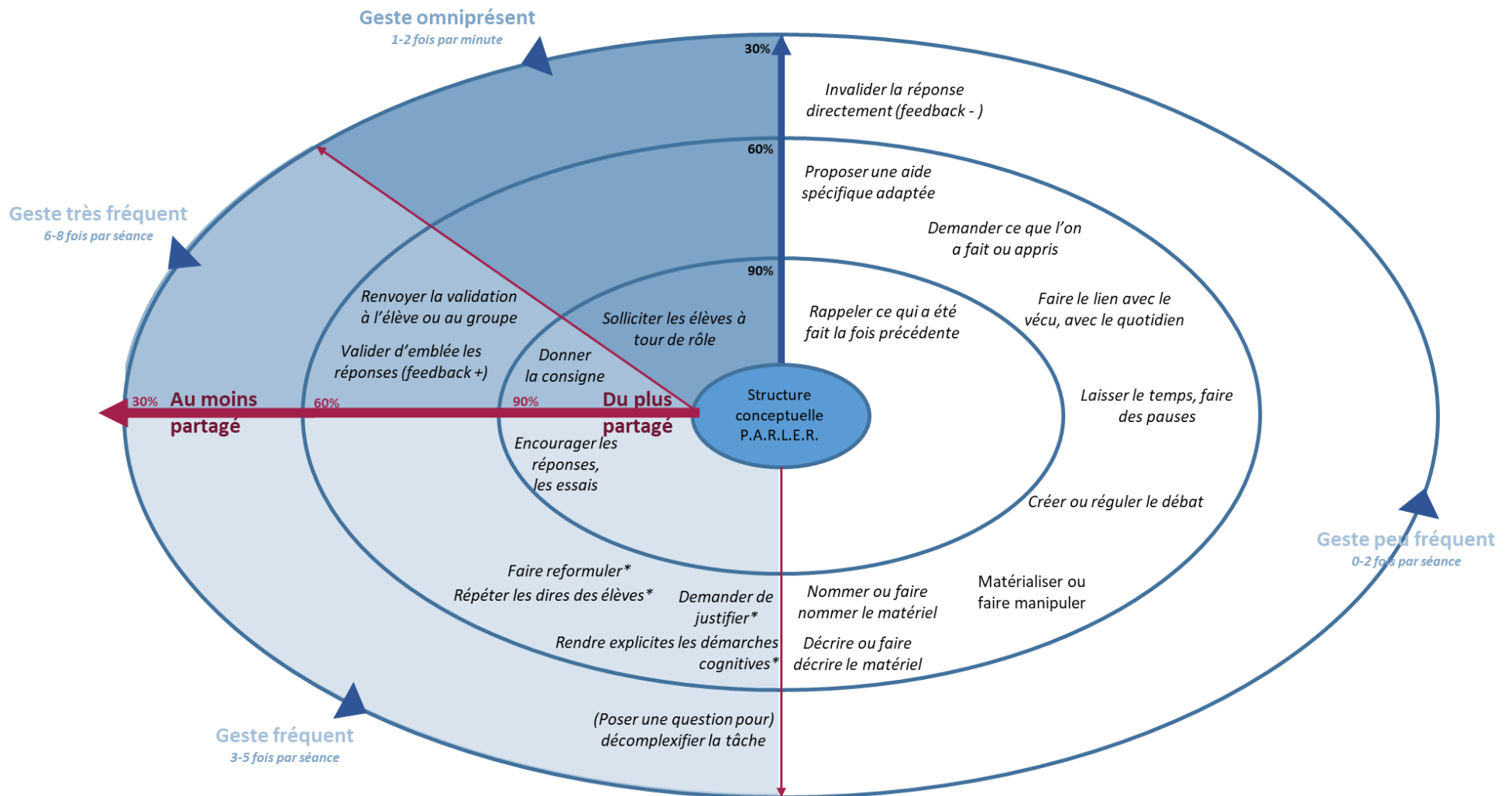


Figure 19 – Nombre d'occurrences et caractère partagé des gestes mis en œuvre par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. »

#### 4.1 UNE PART D'INVARIANCE

Ainsi, comme le montre la Figure 19, plusieurs gestes semblent être au cœur de l'activité de nos 14 enseignants : le fait de solliciter les élèves (à tour de rôle), de donner ou rappeler la consigne, d'encourager les réponses ou les essais et de rappeler ce qui a été fait la fois précédente. Ces gestes sont en effet partagés par plus de 90 % des enseignants observés ou interrogés. Parmi les 21 gestes retenus, certains sont moins fréquents comme le fait de décomplexifier la tâche. Si une majorité des enseignants observés (14/14) et interrogés (8/14) ont mis ou déclaré mettre en œuvre ce geste, c'est, semble-t-il, davantage dans le but de permettre aux élèves de saisir quelles sont les éléments constitutifs de la tâche que dans celui d'être une « béquille », de faire « à la place » ou de simplifier. Ainsi, ils semblent chercher à déplacer l'attention des élèves de la réussite vers la compréhension des conditions de cette réussite.

Dans ce point, nous allons chercher à décrire plus précisément les différents gestes qui sont partagés par les enseignants observés ou interrogés. Nous proposerons plusieurs illustrations afin de montrer concrètement comment ces gestes sont mis en œuvre lors des trois temps de la séance : la mise en route, l'activité proprement dite et la clôture.

##### 4.1.1 *Mise en route*

Lors de la mise en route, la plupart des enseignants observés (13/14) et interrogés (12/14) rappellent « ce qui a été fait » lors de la séance précédente, comme Gaëtan dans l'extrait de l'atelier de compréhension présenté ci-dessous.

#### **Gaëtan – Atelier compréhension en P1 (vidéo n° 12)**

**Gaëtan** – Alors, vous vous souvenez ce qu'on a fait la dernière fois ?

**Elèves** – Ouiiii !

**Gaëtan** – Qu'est-ce qu'on a fait, E2 ?

**E2** – En fait, on a fait... tu nous posais une question et on devait la deviner.

**Gaëtan** – On devait deviner quoi ?

**E2** – On devait deviner quelle image c'était le bon

**Gaëtan** – Voilà, quelle était la bonne image. Donc on se souvient la fois passée, il y avait plusieurs images et en fonction de la devinette on devait trouver de qui ou de quoi on parlait. Aujourd'hui, ça va être la même chose mais je vais vous donner des images.

**E3** – Ce sont les mêmes ?

**Gaëtan** – Oui, ce sont les mêmes pour tous les élèves. Mettez-les sur la table qu'on voit que ce sont bien toutes les mêmes.

##### 4.1.2 *Activité*

L'activité est le cœur de la séance ; c'est à ce moment-là qu'une majorité des gestes pédagogiques est mise en œuvre. Comme Gaëtan dans l'exemple ci-dessus, tous les enseignants observés (14/14) et interrogés (14/14) commencent quasi systématiquement par *donner la consigne*. Concrètement, les enseignants ont leur propre façon de donner la consigne et ne respectent pas en tout point l'explication fournie dans les outils P.A.R.L.E.R. (reprenre ou non le matériel, par exemple). Les invariants observés sont les suivants : la consigne est donnée, les enseignants s'assurent qu'elle est bien comprise (reformulation par les élèves, exemple, questions...), le matériel est distribué. Dans certains cas, les enseignants observés vont beaucoup répéter cette consigne au cours de l'activité pour que les élèves mènent à bien l'activité et en comprennent le sens.

**Valérie – Atelier Catégo en troisième maternelle (M3/GS) (vidéo n° 9)**

**Valérie** – Là, regardez, j'ai un paquet de cartes et il faudra bien... E1, on attend... et il faudra bien observer si la carte que vous allez voir peut être associée avec une de vos deux cartes. Mais attention, il faut me dire pourquoi elles vont bien ensemble. Attention, c'est bien ensemble, pas les différences hein ! C'est pourquoi on pourrait les associer, qu'est-ce qu'elles ont en commun. C'est moi qui vais tirer et je vais vous la montrer et quand vous pouvez... quand vous avez bien observé, vous me dites si elle va bien avec votre carte ou pas mais vous levez votre doigt. Ok ? J'en retourne une. E1, il faut attendre... Bien observer ! (Elle montre la carte à tous les élèves.) Ah, on regarde bien, pourquoi est-ce que ça irait... E1, dis-nous, pourquoi est-ce que ça irait avec ta carte ?

**E1** – Ça fait partie de l'avion.

**Valérie** – C'est pour aller dans un avion ça ? On sait ce que c'est ? Chuuut, on lève le doigt. E3 ?

**E3** – C'est pour aller dans l'eau.

**Valérie** – C'est pour aller dans l'eau. Toi (E4), tu avais levé le doigt, pourquoi ? Avec quoi tu le mettrais ?

**E4** – ... (*montre une carte*)

**Valérie** – *Attends*

**E4** – Parce que c'est bleu.

Comme on le voit dans cet exemple, après avoir donné la consigne, les enseignants lancent l'activité en *sollicitant ensuite les élèves*. Les analyses réalisées montrent que tous les enseignants observés (14/14) ou interrogés (14/14) mettent ou déclarent mettre ce geste en œuvre, et ce, de manière fréquente (plus de dix occurrences en moyenne par séance). Bien que ce geste soit proposé de manière assez différente selon les ateliers et selon leur propre « style » (à tour de rôle, lever le doigt, spontané, régulé...), deux invariants peuvent toutefois être dégagés :

- 1) les enseignants veillent à bien répartir la parole entre les élèves en « allant chercher » les élèves les plus taiseux. Dans l'exemple proposé, Valérie sollicite E3 et E4 qui s'expriment peu. Elle incite également les élèves à lever le doigt.
- 2) les enseignants freinent certaines interventions spontanées. Dans l'extrait présenté, Valérie demande aux élèves d'attendre (lors de la consigne) et leur demande également de lever le doigt. Cela permet de freiner les interventions spontanées d'E1 qui est un élève qui prend beaucoup la parole de manière générale.

L'extrait d'entretien ci-dessous montre la volonté de Séverine « d'aller chercher » tous les élèves. Cette volonté est ici liée au fait de laisser plus de temps aux élèves. Le fait de « *laisser le temps aux élèves de réfléchir* » est un geste également mis en œuvre par les enseignants observés (11/14) et interrogés (11/14).

### ***Séverine – Entretien d’auto-confrontation***

Je me dis que si moi je garde les cartes et que je les montre, j’ai peur que ce soit toujours le même qui parle et c’est pour cette raison-là que je donne une carte à chacun et que chacun à leur tour ils parlent. Maintenant, après, c’est parfois un peu plus libre, enfin pas à tour de rôle complètement quoi mais alors j’essaie d’aller les chercher, d’aller chercher plus de mots, plus de choses qu’ils peuvent en retirer et que ce ne soit pas toujours les mêmes. Du coup, tu vois E15, elle est beaucoup plus épanouie, elle est plus ouverte, ce qui n’était pas le cas avant. Je pense que c’est aussi parce que je laisse le temps et puis la place... Même si elle ne demande pas pour dire quelque chose, je vais la chercher et de voir ce qu’elle peut dire.

Dans le même ordre d’idées, l’exemple de Valérie présenté ci-avant montre également un autre geste mis en œuvre par tous les enseignants observés (14/14) et interrogés (14/14) : *elle encourage les tentatives des élèves*. De manière générale, on observe qu’environ la moitié des enseignants observés (5/14) et interrogés (11/14) proposent ou déclarent *proposer une aide adaptée* lorsque c’est nécessaire. Cette aide n’est pas proposée fréquemment : nous observons très peu d’occurrences moyennes à l’échelle d’une séance (0,5 occurrence en moyenne par séance). Notons également que quelques enseignants prennent des notes durant l’atelier pour garder une trace des apprentissages, des difficultés et des progrès de leurs élèves.

Parmi les autres gestes au cœur de la structure, nous retrouvons celui qui consiste à *renvoyer la validation à l’élève ou au groupe*. Ce geste est mis en œuvre par plus de deux tiers des enseignants observés (10/14) et interrogés (14/14) de manière assez fréquente (six à huit fois par séance). Dans l’extrait ci-dessous d’un atelier de Compréhension de la langue, les élèves de Charlène ne sont pas d’accord sur le choix de l’image correspondant à l’histoire qu’ils viennent d’entendre. Charlène leur relit l’histoire, et puis, lorsqu’ils proposent la bonne réponse, elle ne la valide pas d’emblée et leur demande de justifier leur réponse. Ce deuxième geste, « *demander de justifier* », est lui aussi proposé par les enseignants observés (8/14) et interrogés (13/14) trois ou quatre fois en moyenne par séance. Notons que dans certains cas, comme les exercices de drill par exemple, les enseignants *valident directement la réponse proposée* et ne demandent pas de justification, ce qui semble plus fréquent lors de l’atelier Conscience phonologique.

### **Charlène – Atelier de compréhension (vidéo n° 17)**

**Charlène** – Ah. E3, elle pense que c’est celle-là. Toi, E2, tu penses que c’est celle-là ? Toi, E1. Ah... Attendez... Regardez... E1, il pense que c’est celle-là ; E2, elle pense que c’est celle-là ; E3, elle pense que c’est celle-là. Je vais relire la phrase, et on va voir. « Nina fait un gros câlin à l’ours que Papa lui a rapporté ». Alors, c’est quelle image qui correspond ?

**Élèves** – c’est celle-là !

**Charlène** – C’est celle-là ? Pourquoi ?

**Élève 3** : Parce qu’il fait un câlin.

**Charlène** – Voilà. Dans la phrase, on a entendu...

**Élève 2** – Qu’elle fait un câlin.

**Charlène** – Qu’elle faisait un câlin. Et sur l’image, on... qu’est-ce qu’on a ?

**Élève 3** – On le voit !

**Charlène** – On le voit qu’elle fait un câlin. Donc, si je fais le lien entre ce que j’ai entendu et ce que je vois, c’est celle-là. Et pourquoi pas celle-là ? E1 ?

**Élève E1** – Parce qu’il l’a déjà acheté.

**Élève E3** – Non, c’est celle-là...

**Charlène** – Pourquoi est-ce que ce n’est pas celle-ci ? D’image ?

**Élève E1** – Parce qu’il donne.

**Charlène** – Oui, là, le papa lui donne tandis que quand on lit le texte, on dit que « Papa lui a rapporté ». Donc, il lui a déjà donné. Donc, c’était bien celle-là !

Dans cet extrait, on remarque aussi que Charlène *crée d’abord et régule ensuite le débat*. En effet, dans un premier temps, elle déclenche le débat en confrontant les réponses de plusieurs élèves et en mettant en évidence leurs (dés)accords. Elle régule ensuite le débat en permettant à chacun d’exprimer son point de vue. Comme elle, les autres enseignants observés (9/14) et interrogés (13/14) veillent à créer et réguler le débat. Ce geste n’est toutefois pas très fréquent : nous l’observons en moyenne moins de deux ou trois fois par séance (et davantage lors des ateliers Catégo et Compréhension de la langue. Les données des entretiens d’auto-confrontation indiquent qu’il semblerait que le concept qui guide les enseignants est celui « d’ouverture », c’est-à-dire le fait d’amener les élèves à développer une réflexion plus large et de sortir du carcan de « la bonne réponse unique ».

#### ***Séverine – Entretien d’auto-confrontation (atelier Catégo)***

Ce que je cherche à faire à ce moment-là ? Ben ouvrir... l’image et ce à quoi ça leur fait penser à eux par rapport à une image fixe, s’ils ont déjà vu, s’ils connaissent, s’ils savent ce que c’est. C’est pour ouvrir les critères, enfin les caractéristiques. J’accepte beaucoup de choses, l’important c’est qu’ils puissent justifier leur réponse. Parfois, ils ont tous des réponses différentes, j’aime bien, ça permet d’ouvrir leur réflexion et de lancer le débat.

Lors de l’activité, d’autres gestes sont également proposés par plus de deux tiers des enseignants. Comme on peut le voir dans l’extrait ci-dessous d’une séance de Catégo menée par Séverine, les enseignants s’assurent, quand c’est nécessaire pour l’activité, que les élèves connaissent les concepts représentés sur les cartes ou les images avec lesquelles ils travaillent *en leur faisant nommer le matériel* avec lequel ils vont réaliser l’activité : 12/14 des enseignants observés et 13/14 des enseignants interrogés. Ce geste dépend de l’atelier : il est forcément plus fréquent pour l’atelier Catégo (plus de 10 occurrences par séance) que pour les ateliers Phonologie (8 occurrences) et Compréhension (4 occurrences). Comme Séverine, les enseignants demandent également, lorsque c’est nécessaire pour l’activité, de *décrire le matériel présenté* (10/14 des enseignants observés et 12/14 des enseignants interrogés). Comme on le voit également dans cet extrait, de manière moins fréquente (environ une fois par séance en moyenne), les enseignants observés (6/14) et interrogés (12/14) font le *lien avec le vécu* de leurs élèves. Cette mise en lien avec le quotidien est réalisée pour deux raisons : la première, plus fréquente, est de permettre aux élèves de mieux comprendre la tâche qu’ils font et la seconde est plutôt de garder leur attention ou de les motiver. Enfin, toujours dans l’extrait de l’atelier mené par Séverine, on remarque qu’elle *répète et reformule beaucoup les dires des élèves*. Il semblerait qu’elle répète pour valoriser ou reformule lorsque c’est nécessaire pour que la phrase de l’élève soit complète ou correcte. Les enseignants sont majoritaires à recourir à ce geste (12/14 des enseignants observés et 12/14 des enseignants interrogés), et ce, environ trois ou quatre fois par séance.



### Séverine – Atelier Catégo (vidéo n° 10)

**Séverine** – Je vais vous montrer mes petites cartes et vous allez m’expliquer ce qui est dessus. D’accord ?

**E5** – Des céréales.

**Séverine** – Des céréales. Quoi d’autre ?

**E5** – Une tasse.

**Séverine** – Une tasse, un bol, très bien. Est-ce que tu sais me dire quelque chose sur l’image ?

**E5** – ...

**E2** – Des céréales.

**Séverine** – Oui, des céréales. E5, quand est-ce que tu manges des céréales ?

**E5** – Toujours.

**Séverine** – Toujours ? tous les jours ?

**E5** – À la maison.

**Séverine** : Le matin, le midi ou le soir ?

**E5** – Le soir.

**Séverine** – Le soir, tu manges des céréales ?

**E5** – Oui.

**Séverine** – Alors E3, c’est quoi ?

**E3** – ...

**Séverine** – Tu connais ça ?

**E2** – Non.

**Séverine** – Est-ce que quelqu’un peut l’aider ?

**E1** – Un croissant.

**Séverine** – Un croissant, deux croissants, je vois qu’il y en a deux : un, deux-

**E4** – Oh moi je connais.

**Séverine** – Tu connais ?

**E4** – Oui parce que j’en ai mangé beaucoup de fois quand je suis allé en Italie.

#### 4.1.3 Clôture

Enfin, l’enseignant clôture la séance en revenant sur son contenu pour permettre aux élèves de mettre des mots sur ce qu’ils ont fait et ce qu’ils ont appris. Dans l’extrait ci-dessous, Romane commence effectivement par demander à ses élèves ce qu’ils ont fait et ce qu’ils ont appris. Les autres enseignants observés (11/14) et interrogés (12/14) posent également ces deux questions à leurs élèves. Ce geste n’est forcément pas fréquent : il est proposé à la fin de la séance, généralement une seule fois. Dans l’extrait ci-après, on remarque Romane aide également ses élèves à décrire les démarches cognitives mises en œuvre. Comme elle, les autres enseignants observés (9/14) et interrogés (12/14) verbalisent souvent ces apprentissages eux-mêmes ou les font progressivement verbaliser par les élèves (environ quatre fois par séance).

### Romane – Atelier compréhension (vidéo n° 16)

**Romane** – Est-ce que vous pouvez prendre un moment maintenant pour essayer de réfléchir dans votre tête à ce qu’on a fait aujourd’hui et surtout ce qu’on a *appris*.

**E1** – À comprendre.

**Romane** – On a appris à mieux comprendre.

**E3** – Et à mieux écouter.

**Romane** – Et à mieux écouter, bravo. On a appris, souvenez-vous de la stratégie, on a appris à faire des liens entre quoi et quoi ?

**Elèves** – Le texte et l’image !

**Romane** – Entre le texte et l’image !

**E2** – Et à observer.

**Romane** – Oui, à bien observer tous les petits détails pour voir si c’était pareil. Vous avez bien travaillé, moi je vous félicite ! La fois prochaine, on travaillera avec d’autres cartes.

## 4.2 ... ET UNE PART DE VARIANCE !

Les données récoltées montrent la part d'invariance commune à une majorité des enseignants observés et interrogés lors des différents ateliers du programme P.A.R.L.E.R. Il nous a également semblé important de regarder quelles étaient les différences importantes entre les professionnels et entre les différents ateliers observés.

### 4.2.1 *Entre les professionnels*

Malgré les ressemblances identifiées entre les gestes professionnels mis en œuvre par les enseignants observés et interrogés, il nous semblait important de pouvoir déterminer les éléments qui variaient.

Parmi les gestes dont l'usage semble le plus différer entre les enseignants, nous retrouvons ceux liés à :

- la répartition de la parole : certains enseignants prennent beaucoup plus la parole que d'autres ;
- l'enseignement explicite : la manière dont les enseignants rendent transparentes les démarches cognitives n'est pas toujours identique. En effet, certains vont eux-mêmes expliciter la démarche, souvent au moyen d'un exemple, tandis que d'autres vont en revanche demander à leurs élèves de mettre en mot cette démarche. Sans que ce soit forcément lié, certains enseignants proposent cette explicitation des démarches dès le début ou en cours d'atelier tandis que d'autres attendent systématiquement la fin de l'atelier ;
- le rôle et la place du vécu : certains enseignants vont utiliser le vécu des élèves comme une incitation positive à s'engager dans la tâche et y faire souvent référence. D'autres semblent plutôt concevoir la relation au vécu comme un distracteur et auront donc tendance à ignorer les interventions des élèves qui y font référence.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces différences entre les pratiques des enseignants. Sur la base des observations, de l'accompagnement et des entretiens, nous faisons l'hypothèse que parmi ces facteurs, trois peuvent peut-être jouer un rôle explicatif important quant à ces différences entre les enseignants :

- l'âge des élèves ;
- le niveau de maîtrise de la langue et surtout du vocabulaire par les élèves ;
- le style pédagogique de l'enseignant.

Les deux premiers facteurs conduisent les enseignants des élèves les plus jeunes ou de ceux qui ont une moindre maîtrise de la langue à davantage prendre la parole, à expliciter eux-mêmes les démarches cognitives et à faire davantage référence au vécu.

Les effets du troisième facteur sont plus difficiles à circonscrire et sont pourtant, sans doute, les plus conséquents.

### 4.2.2 *Entre les ateliers*

La Figure 19 masque également la variance entre les trois types d'ateliers étudiés. Nous synthétisons ici les gestes les plus prégnants dans chacun des ateliers afin de montrer les différences entre les ateliers Catégo, les ateliers de compréhension de la langue et ceux de phonologie.

À l'inverse des ateliers Catégo et de compréhension de la langue, en phonologie, les enseignants demandent moins à leurs élèves de justifier leurs réponses. De même, il est plus rare qu'ils renvoient la validation de la réponse à l'élève ; ils préfèrent généralement valider ou invalider eux-mêmes la réponse des élèves afin de donner un feedback immédiat. Le nombre de tâches proposées aux élèves est plus important et le rythme des activités est souvent très soutenu.

Il semblerait que le geste « solliciter tous les élèves (à tour de rôle) » dépende davantage du type d'atelier proposé que du style de l'enseignant. En effet, lorsque les tâches à effectuer sont rapides et accompagnées d'un feedback, les enseignants privilégient majoritairement le tour de rôle strict. C'est le cas dans beaucoup d'activités des ateliers de phonologie et dans certaines des activités Catégo (et en particulier dans la première phase de jeu où l'enseignant demande aux élèves de nommer et décrire les cartes).

En définitive, sur la base des observations, nous pouvons dire que certains gestes de la structure sont particulièrement prégnants en fonction des ateliers, comme en témoigne le tableau ci-dessous. En effet, certains gestes sont transversaux et sont fréquents pour les trois ateliers, comme le fait de rendre explicites les démarches cognitives et de (faire) nommer et/ou décrire le matériel utilisé. Pour les autres gestes, on peut les retrouver dans les trois types d'ateliers, mais ils sont souvent beaucoup plus fréquents dans un ou deux d'entre eux. Ce résultat est intéressant à souligner puisque les gestes les plus importants à mettre en œuvre ne sont pas toujours les mêmes en fonction des ateliers.

Tableau 14 - Gestes pédagogiques prédominant dans chacun des ateliers

Atelier Catégo	Atelier Compréhension de la langue	Atelier « Phonologie »
Renvoyer la validation à l'élève ou au groupe		
Valider la réponse directement (feedback immédiat)		Valider la réponse directement (feedback immédiat)
Faire reformuler, récapituler et/ou répéter les dires des élèves		
Demander de justifier		
Rendre explicites les démarches cognitives		
Nommer ou faire nommer + Décrire ou faire décrire		
Créer ou réguler le débat		
	Laisser le temps, faire des pauses	
Faire manipuler/matérialiser		Faire manipuler/matérialiser

## 5 ÉLABORATION DE LA STRUCTURE CONCEPTUELLE DE LA SITUATION DE MISE EN ŒUVRE D'ATELIERS P.A.R.L.E.R.

L'analyse du travail réel des enseignants a été réalisée en mettant la focale sur les ateliers, principes organisateurs et gestes pédagogiques mis en œuvre par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » Cette focalisation nous a permis de décrire plus finement quels étaient les ateliers, principes organisateurs et gestes pédagogiques qui étaient communs pour ces enseignants. La description de leur activité n'est toutefois pas suffisante ; il est intéressant d'aller un pas plus loin et d'essayer de comprendre et de rendre compte de la conceptualisation qui lui est sous-jacente ou, en d'autres termes, de concevoir la structure conceptuelle de la situation.

Au départ des gestes pédagogiques communs (c'est-à-dire « partagés » et « fréquents ») des différents enseignants, nous avons inféré quelles étaient les règles d'action qui semblaient communes pour ces enseignants et sur quels indicateurs clés ils semblaient se baser. Les différents indicateurs fréquemment cités par les enseignants lors des entretiens d'auto-confrontation ont ensuite été regroupés en variables. À partir de ces variables, nous avons essayé de rendre compte des concepts qui semblaient organiser communément l'activité de l'ensemble des enseignants suivis. Il nous est apparu que ceux-ci rejoignaient plusieurs typologies proposées par des auteurs. La plus proche semblait être le modèle de Bucheton et Soulé (2009b) ; nous

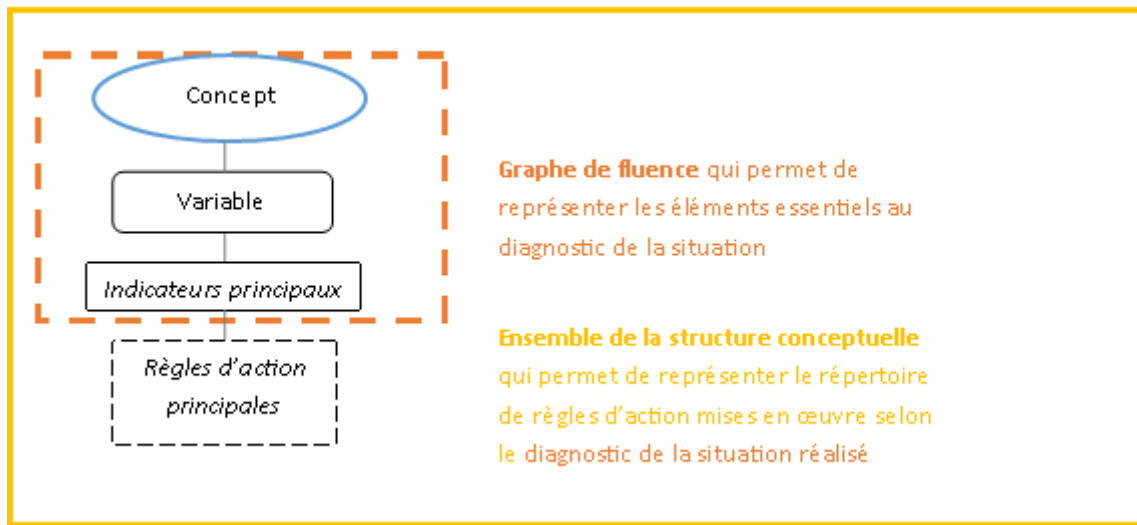
avons ainsi choisi de rendre compte de quatre macro-concepts qui semblent communément guider l'activité des enseignants observés lors de leurs ateliers P.A.R.L.E.R. Notons que ces quatre macro-concepts ne sont pas spécifiques aux ateliers, mais qu'ils sont transversaux à une très large majorité d'activités d'enseignement.

Ce travail de traitement inférentiel pour concevoir la structure conceptuelle a fait l'objet de nombreuses itérations à la suite d'une série de confrontations : entre les chercheurs du laboratoire ADPE, d'une part, et entre les enseignants eux-mêmes, d'autre part.

La Figure 20 ci-après rend compte de la représentation graphique de la version finale de la structure conceptuelle réalisée. Au cœur de cette structure, nous retrouvons quatre macro-concepts :

- L'accueil/atmosphère : une majorité d'enseignants ont effectivement fait part de leur objectif « d'accueillir » les réponses des élèves, de créer un « climat bienveillant et de confiance »... De leurs propos, nous avons inféré ce concept « d'atmosphère » que Bucheton et Soulé (2009b) définissent comme : « l'éthos et le fait de créer, maintenir des espaces dialogiques » (p. 33). Nous avons regroupé les indicateurs communs aux enseignants en quatre variables : la bienveillance/respect de chacun, la répartition du temps de parole, l'amusement et l'autorité.
- L'étagage : un des concepts qui semblait fortement organiser l'activité des enseignants interrogés était le fait de « faire comprendre, faire dire, ou faire faire » (Bucheton & Soulé, 2009b, p. 33). Les indicateurs pris en situation et les règles d'action qui y sont associées peuvent être organisés, à notre sens, en cinq variables principales qui rejoignent en partie les fonctions de l'étagage proposées par Bruner (1983) : l'implication, le maintien de l'attention, la réduction des degrés de liberté de la tâche, l'explicitation par les élèves et l'argumentation.
- Le tissage : ce troisième concept qui vise à « donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé » (Bucheton & Soulé, 2009b, p. 33) nous semblait guider communément une majorité des enseignants. Nous l'avons relié à deux variables principales : le sens de la situation et le sens du savoir visé.
- Le pilotage des tâches : enfin, ce quatrième concept nous semblait également guider l'activité d'une majorité des enseignants. Bucheton et Soulé (2009b) le définit ainsi : « Gérer les contraintes, l'espace-temps de la situation » (p. 33). Lors des entretiens d'auto-confrontation, les enseignants interrogés ont souvent fait mention de ce concept de « gestion du cadre, de l'environnement » qui devait parfois guider leur activité. Deux variables principales ont été inférées : le temps disponible et la gestion de l'espace. Seules les indicateurs principaux et les règles d'action saillantes ont été représentées sur le schéma.

Légende de la Figure 20 :



**LE RÉEL : ATELIERS P.A.R.L.E.R.** = sous-classe de situation spécifique à l'enseignement

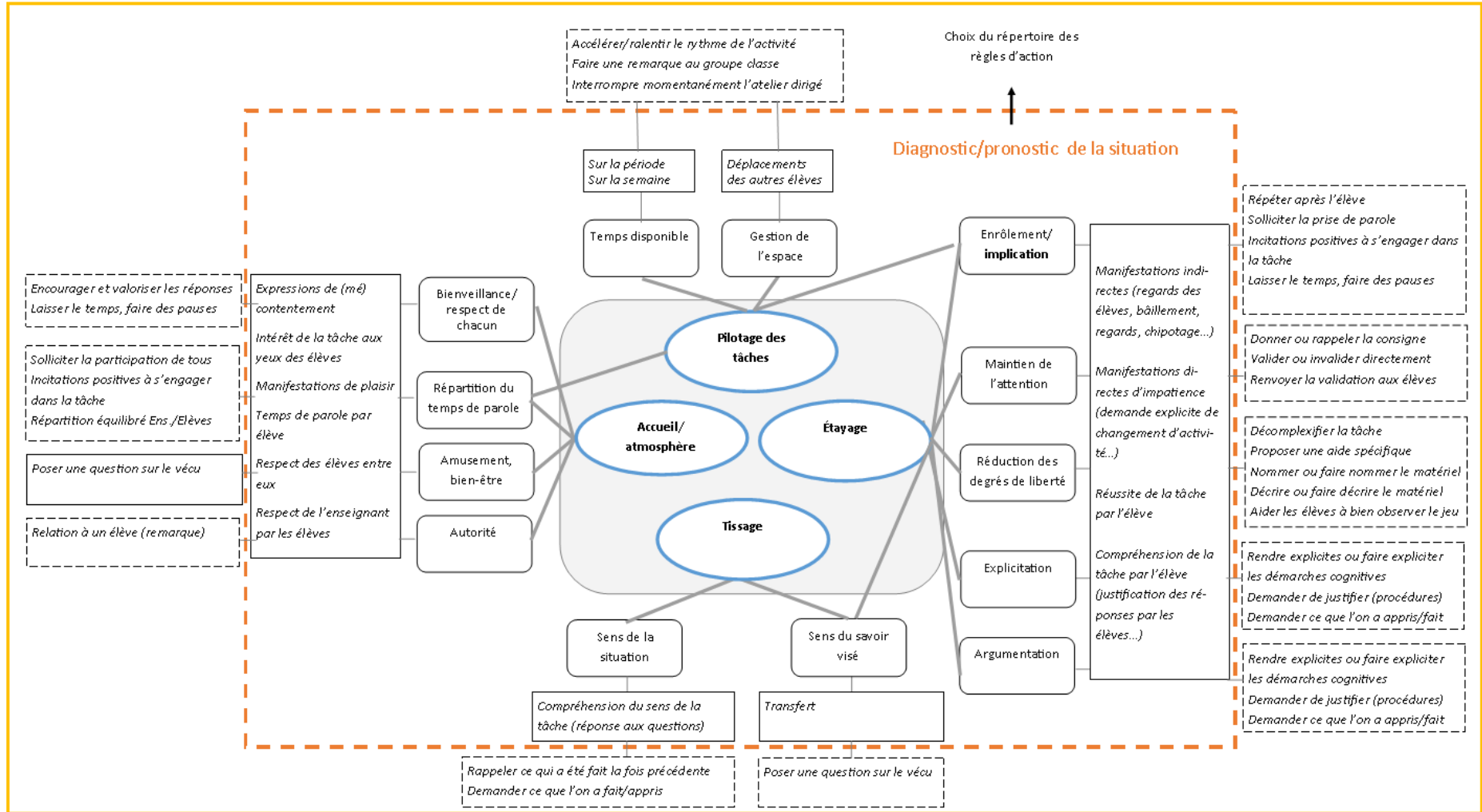


Figure 20 - Structure conceptuelle finale de la situation de mise en œuvre d'ateliers du programme P.A.R.L.E.R.



## Retour sur les questions de recherche à l'issue de l'étude 1

*« Le travail réel déborde toujours le prescrit car il y a dans le travail humain une dimension de création, d'adaptation fine à des circonstances infiniment variées, qui fait qu'un travail, même taylorisé, représente plus qu'une simple application de la prescription. »*

— *Pastré (2011, p. 28), La didactique professionnelle* —

Cette première étude visait à analyser le travail afin de déterminer les contenus à modifier dans les outils P.A.R.L.E.R. (objectif 1 de la thèse) et ceux à faire figurer dans le dispositif de formation (objectif 2). Elle est composée de deux étapes clés. Lors de la première, nous avons analysé le travail prescrit : plus précisément, nous avons cherché à identifier les principes organisateurs, les gestes et les piliers proposés par les concepteurs du programme P.A.R.L.E.R. et mis en avant dans la littérature. La deuxième étape nous a quant à elle permis d'identifier le travail réel mené par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme » et d'en présenter une synthèse.

Dans ce point, nous reviendrons sur nos questions de recherche afin de faire état des éléments de réponse dont nous disposons à l'issue de cette première étude empirique.

### **1 RETOUR SUR LA QUESTION 1 : LE SOUHAITABLE-RÉALISABLE**

Notre première question de recherche s'intéresse de manière générale à la manière de soutenir l'appropriation d'un outil didactique innovant comme P.A.R.L.E.R. Au terme de cette première étude empirique, nous disposons d'informations permettant de répondre à la sous-question 1a, à savoir « quels sont les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques qui sont à la fois souhaitables du point de vue des concepteurs des outils et réalisables par des enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » ? ».

À la lumière de ce qui précède, nous proposons dans ce point une synthèse et conciliation des résultats des deux étapes de cette étude, l'une portant sur les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques souhaitables suite à l'analyse du prescrit des concepteurs et l'autre sur ceux qui paraissent réalisables au terme de l'analyse du travail réel.

Ces éléments de réponse serviront, comme le montreront les résultats de l'étude 3, à mener à bien nos deux objectifs de conceptrice/accompagnatrice : cela nous permettra de vérifier si certains ateliers, principes organisateurs et gestes pédagogiques doivent être revus ou supprimés afin de définir ceux qui devraient idéalement figurer dans les outils P.A.R.L.E.R. ainsi que dans le dispositif de formation. Dans cette troisième étude empirique, ils seront également comparés avec ceux qui sont « surmontables » par des enseignants qui débutent avec les outils du programme (c'est-à-dire les ateliers, les principes et les gestes qui, même s'ils ne sont pas d'emblée maîtrisés ou acceptés par les enseignants, s'inscrivent dans leur zone proximale de développement et peuvent donc l'être finalement) afin de déterminer les modifications nécessaires à apporter aux outils et les éléments importants pour le dispositif de formation.



## 1.1 ATELIERS À METTRE EN ŒUVRE

Initialement, les concepteurs français du programme P.A.R.L.E.R. avaient analysé les effets de sept ateliers différents :

- l'atelier Catégo ;
- l'atelier Compréhension de la langue ;
- l'atelier Conscience phonologique ;
- l'atelier Fluence ;
- l'atelier Décodage ;
- l'atelier Groupes conversationnels ;
- l'atelier Lecture partagée.

Dans les faits, les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » ont généralement choisi de conserver quatre des sept ateliers proposés au départ des outils du programme : l'atelier Catégo, l'atelier Compréhension de la langue, l'atelier Conscience phonologique et l'atelier Fluence. Concernant les autres ateliers (Ateliers Lecture partagée, Décodage et Groupes conversationnels), ils ont choisi de conserver leur propre méthode ou de modifier les outils existants.

Pour l'atelier Catégo, initialement planifié uniquement en troisième maternelle, l'étape 2 a montré qu'une majorité de ces enseignants proposaient également des ateliers Catégo en première et deuxième années primaires (6/8 titulaires en P1-P2). Ces mêmes enseignants étaient plusieurs à juger nécessaire de pouvoir s'appuyer sur un visuel (via une affiche par exemple) permettant de rendre réellement visibles les démarches de catégorisation aux yeux des élèves. Plusieurs enseignants ont également revus la progression de la complexité (qui n'est pas vraiment définie dans cette première édition du guide Catégo) afin de respecter les besoins de leurs élèves.

Peu de changements sont observés entre les prescriptions des outils concernant l'atelier Compréhension de la langue et l'activité des participants à cette étude. Notons à nouveau le besoin de pouvoir s'appuyer sur un visuel pour rendre transparentes les démarches de compréhension.

En Conscience phonologique, les participants ont eu tendance à proposer un peu moins de séances que ce qui était prescrit dans les outils. Ceci rejoint les recommandations formulées par le National Reading Panel (2000) : nul besoin de multiplier le nombre de périodes sur l'année, les dispositifs qui proposent moins de 20 heures sur l'année semblent plus efficaces que ceux qui proposent beaucoup plus d'heures. Par ailleurs, les enseignants de maternelle ont préféré ne pas proposer les séances d'approfondissement où les liens entre les phonèmes et les graphèmes étaient abordés. Ceci peut être expliqué par les prescrits légaux en vigueur où de telles activités dépassent très nettement les attendus.

Pour l'atelier Fluence, nous observons que ce dernier est proposé plus tardivement par l'ensemble des participants à cette étude que ce que prescrivaient les concepteurs (généralement en fin de première année primaire). Cela est sans doute également lié aux prescrits légaux relatifs à l'enseignement du code en maternelle : les attendus sont moins élevés en Belgique francophone qu'en France.

Tableau 15 - Différences entre les ateliers tels que proposés dans les outils et tels que réalisés par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » : quelles balises pour l'étude 3 ?

ÉTUDE 1, ÉTAPE 1 : TRAVAIL PRESCRIT VIA LES GUIDES	ÉTUDE 1, ÉTAPE 2 : TRAVAIL RÉEL DES « CHEVRONNÉS »	BALISES POUR L'ÉTUDE 3
<b>Ateliers à mettre en œuvre</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'atelier Catégo en M3</li> <li>▪ L'atelier Compréhension de la langue en M3-P1-P2</li> <li>▪ L'atelier Conscience phonologique en M3-P1</li> <li>▪ L'atelier Fluence en P1-P2</li> <li>▪ L'atelier Décodage</li> <li>▪ L'atelier Groupes conversationnels en M3</li> <li>▪ L'atelier Lecture partagée en M3-P1-P2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ L'atelier Catégo en M3 + P1, P2 (+ ajout d'affiches d'explicitation, progression de la complexité revue)</li> <li>✓ L'atelier Compréhension de la langue en M3-P1-P2 (+ affiches pour soutenir le travail d'explicitation)</li> <li>✓ L'atelier Conscience phonologique en M3-P1 (mais en accéléré pour les syllabes)</li> <li>✓ L'atelier Fluence en P1-P2 (proposé plus tardivement en P1 + adaptations mineures)</li> <li>X L'atelier Décodage en soutien pour les élèves les plus en difficulté, méthode habituelle en collectif</li> <li>X L'atelier Groupes conversationnels selon la méthode habituelle de l'enseignant, souvent implicite</li> <li>X L'atelier Lecture partagée jugé intéressant mais pas suffisamment accessible/utile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>= L'atelier Catégo en M3, P1, P2 + activités de structuration</li> <li>= L'atelier Compréhension de la langue en M3-P1-P2 + activités de structuration</li> <li>= L'atelier Conscience phonologique en M3-P1 (mais en accéléré pour les syllabes)</li> <li>= L'atelier Fluence en P1-P2 (proposé plus tardivement en P1 + adaptations mineures)</li> <li>= L'atelier Décodage uniquement en soutien pour les élèves les plus en difficulté</li> <li>= L'atelier Groupes conversationnels selon la méthode habituelle de l'enseignant</li> <li>= L'atelier Lecture partagée en M3-P1-P2 selon de nouveaux outils plus accessibles/utiles</li> </ul>

## 1.2 PRINCIPES ORGANISATEURS

Six principes structurent l'organisation du programme P.A.R.L.E.R. et sont présentés au sein des outils. Parmi ceux-ci, tous sont globalement mis en œuvre par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. ». L'observation en classe montre toutefois que ces derniers adaptent certains de ces principes.

Tableau 16 - Différences entre les principes tels que présentés dans les outils et tels que appliqués par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » : quelles balises pour l'étude 3 ?

ÉTUDE 1, ÉTAPE 1 : TRAVAIL PRESCRIT VIA LES GUIDES	ÉTUDE 1, ÉTAPE 2 : TRAVAIL RÉEL DES « CHEVRONNÉS »	BALISES POUR L'ÉTUDE 3
<b>Principes organisateurs</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proposer des ateliers dirigés dans un environnement calme</li> <li>▪ Travailler en groupes homogènes</li> <li>▪ Différencier les parcours selon les besoins</li> <li>▪ Organiser des séances régulières</li> <li>▪ Mener des séances courtes et intensives</li> <li>▪ Proposer un apprentissage structuré selon une progression préétablie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Proposer un atelier dirigé et des <b>ateliers autonomes pour le reste des Es.</b> ou co-enseignement</li> <li>✓ Travailler en groupes homogènes</li> <li>○ Différencier les parcours selon les besoins <b>MAIS en gardant parfois un nombre de séances équivalent</b></li> <li>✓ Organiser des séances régulières <b>MAIS pas trop nombreuses !</b></li> <li>✓ Mener des séances courtes et intensives</li> <li>✓ Proposer un apprentissage structuré selon une progression préétablie <b>en l'adaptant aux besoins des élèves</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>= Proposer un atelier dirigé et des ateliers autonomes pour le reste des élèves</li> <li>= Travailler en groupes homogènes</li> <li>= Différencier les parcours selon les besoins en fonction des possibilités</li> <li>= Organiser des séances régulières (une à deux fois par semaine)</li> <li>= Mener des séances courtes et intensives (15-20')</li> <li>= Proposer un apprentissage structuré selon une progression préétablie en l'adaptant aux besoins des élèves</li> </ul>

Tout d'abord, selon le premier principe organisateur formulé par les concepteurs des guides P.A.R.L.E.R., les enseignants qui mettent en œuvre le programme devraient proposer des **ateliers dirigés** avec un petit groupe d'élèves. Dans les outils, il est préconisé d'organiser des séances dans un coin calme, sans distraction. En réalité, 9 de nos 14 participants mettent en place des systèmes favorisant le calme durant le travail en autonomie du reste de la classe. Les autres s'appuient plutôt sur des heures de co-enseignement soit pour mener des ateliers en parallèle (3/14), soit pour qu'un enseignant gère les ateliers dirigés pendant que l'autre supervise le travail du reste de la classe (2/14).

Les outils proposent ensuite de constituer des **groupes homogènes** de 6 à 8 élèves en veillant à réduire les effectifs des groupes ayant les plus gros besoins. Dans les faits, une majorité des participants (13/14) semblent apprécier ce principe et constituent effectivement des groupes d'environ 4 élèves en difficulté et environ 6 pour les autres groupes.

S'ils apprécient ce principe, c'est surtout, selon leurs propos, grâce à la **différenciation** qu'il permet. Les outils préconisent effectivement « d'adapter la programmation au rythme des acquisitions, que ce soit pour consolider des apprentissages ou proposer le travail d'une autre compétence tout en faisant évoluer la composition des groupes en fonction des besoins ». Ainsi, ils visent une égalité des acquis plutôt qu'une égalité de traitement en allouant davantage de temps aux élèves qui en ont besoin. Dans leur classe, les participants à cette étude adaptent effectivement la programmation aux besoins de leurs élèves. Plus de la moitié d'entre eux (9/14) proposent davantage de séances aux groupes en besoin, dans la mesure du possible en tout cas. Certains enseignants (5/14), guidés par une vision de l'égalité de traitement ou un besoin organisationnel, ne réduisent toutefois pas le nombre de séances pour les élèves « avancés ».

Les outils invitent aussi les enseignants à **organiser des séances régulières** : deux séances par semaine pour créer un rituel motivant qui met les élèves en confiance. Sur le terrain, 11 des 14 participants à cette étude organisent effectivement deux séances pour les groupes en besoin et une pour les autres groupes. Parfois, seule une séance est proposée à tous afin de respecter un équilibre avec les autres apprentissages.

Les outils recommandent de proposer des **séances courtes et intensives** « ne dépassant pas 30 minutes ». En réalité, tous les enseignants observés proposent des ateliers qui durent en moyenne 15 à 20 minutes.

Enfin, les outils incitent également à **proposer un apprentissage structuré**, c'est-à-dire à « suivre la démarche en respectant l'ordre des séances et des activités », l'ordre des séances étant réfléchi à la fois de manière modulaire et cyclique. La plupart des enseignants observés (13/14) suivent l'ordre des séances et des activités proposées, en adaptant toutefois le rythme en fonction des besoins des élèves (proposer plusieurs fois la même séance, faire deux séances en un seul atelier...).

### 1.3 GESTES PÉDAGOGIQUES

Les gestes mis en œuvre par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » sont globalement très proches de ceux proposés au sein des outils P.A.R.L.E.R. Nous ne présenterons ici que les gestes pour lesquels nous observons une différence entre ceux tels que présentés dans les outils et ceux tels que mis en œuvre par ces 14 enseignants durant les ateliers.

Tableau 17 - Différences entre les gestes tels que présentés dans les outils et tels que réalisés par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » : quelles balises pour l'étude 3

ÉTUDE 1, ÉTAPE 1 : TRAVAIL PRESCRIT VIA LES GUIDES	ÉTUDE 1, ÉTAPE 2 : TRAVAIL RÉEL DES « CHEVRONNÉS »	BALISES POUR L'ÉTUDE 3
<b>Gestes pédagogiques</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Donner la consigne</li> <li>▪ Adapter l'aide en fonction des difficultés</li> <li>▪ Laisser le temps d'apprendre et savoir faire des pauses</li> <li>▪ Renvoyer la validation à l'élève ou au groupe</li> <li>▪ Créer ou réguler le débat</li> <li>▪ Reformuler les propositions</li>   <li>▪ Faire systématiquement le lien avec le quotidien</li>   <li>▪ Solliciter les élèves à tour de rôle</li>   <li>▪ Encourager et valoriser les essais</li>   <li>▪ Décomposer la tâche</li>   <li>▪ Rendre explicites les démarches cognitives</li>   <li>▪ Demander ce que l'on a appris</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Donner la consigne</li> <li>✓ Adapter l'aide en fonction des difficultés</li> <li>✓ Laisser le temps d'apprendre et savoir faire des pauses</li> <li>✓ Renvoyer la validation à l'élève ou au groupe</li> <li>✓ Créer ou réguler le débat</li> <li>✓ Reformuler les propositions</li>   <li>○ Faire le lien avec le quotidien <b>quand c'est utile</b></li>   <li>○ Solliciter les élèves à <b>tour de rôle</b></li>   <li>○ Encourager et valoriser les essais en insistant sur l'importance de la <b>compréhension</b>, non de la réussite</li>   <li>○ Décomposer la tâche au service de la <b>compréhension des conditions de la réussite d'une tâche</b></li>   <li>○ Rendre explicites les démarches cognitives (explicitation réalisée par l'enseignant ou les élèves)</li>   <li>○ Demander ce que l'on a appris</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>= Donner la consigne</li> <li>= Adapter l'aide en fonction des difficultés</li> <li>= Laisser le temps d'apprendre et savoir faire des pauses</li> <li>= Renvoyer la validation à l'élève ou au groupe</li> <li>= Créer ou réguler le débat</li> <li>= Reformuler les propositions</li>   <li>= Faire ponctuellement le lien avec le quotidien</li>   <li>= Solliciter tous les élèves</li>   <li>= Encourager et valoriser les essais</li>   <li>= Décomposer la tâche au service de la compréhension des conditions de la réussite d'une tâche</li>   <li>= Rendre explicites les démarches cognitives (par l'enseignant ou les élèves)</li>   <li>= Demander ce que l'on a appris</li> </ul>

Dans les outils, l'un des gestes présentés consiste à « **Faire le lien avec le quotidien** », c'est-à-dire « faire systématiquement le lien entre les compétences de l'entraînement et les situations quotidiennes de langage et de lecture ; annoncer l'objectif en début de séance et dire concrètement à quoi cet apprentissage va servir en prenant des exemples dans la vie quotidienne et réinvestir en classe, de façon explicite, le lexique travaillé et les procédures utilisées dans les autres ateliers ». Les enseignants observés font parfois le lien avec le quotidien mais pas de manière systématique (8/14). Comme recommandé au sein des outils, le lien est bien utilisé par les enseignants pour montrer à quoi va servir un nouvel apprentissage ou pour faire comprendre les démarches aux élèves.

Un autre geste pour lequel on peut observer une légère différence entre « travail prescrit par les outils » et « travail réel des enseignants » est celui de **solliciter les élèves (à tour de rôle)**. Les outils recommandent « au début de l'activité, [de] proposer quelques essais collectifs aux élèves avant de les questionner individuellement, [de] commencer chaque tour par un élève différent et interroger chacun plusieurs fois par activité et [de] freiner les interventions spontanées afin de laisser à chaque élève le temps de réfléchir ». Concrètement, tous les enseignants mettent ce geste en œuvre mais de manière assez différente selon les ateliers ou selon leur propre « style ». Deux invariants peuvent toutefois être dégagés : (1) les enseignants veillent à bien répartir la parole entre les élèves en « allant les chercher » et (2) ils freinent certaines interventions spontanées et régulent les prises de parole.

Dans les outils, il est également recommandé « **d'encourager les prises de parole et valoriser les essais**, de prendre en compte toutes les réponses, justes ou fausses, et les faire valider. En cas d'erreur, réexpliquer puis faire recommencer. Favoriser les reprises en chœur pour permettre aux élèves de réussir ensemble ce qu'ils ne sont pas encore capables de réussir seuls ». Ce geste va de pair avec un second : **décomposer la tâche**. Dans les outils, ce geste est décrit de la manière suivante : « tous les élèves doivent être interrogés sans préjuger de leur capacité à répondre et si l'un d'eux ne réussit pas, ne pas lui donner la bonne réponse mais décomposer la tâche à réaliser jusqu'à ce qu'il réussisse ». Sur le terrain, tous les enseignants observés cherchent effectivement à encourager les prises de parole des élèves (14/14) et décomposent parfois la tâche, mais davantage dans le but de permettre aux élèves de saisir quelles en sont les éléments constitutifs

que dans le but d'être une « béquille » et de faire « à la place » ou de la simplifier. Ainsi, ils semblent chercher à déplacer l'attention des élèves de la réussite vers la compréhension des conditions de cette réussite.

Enfin, les outils recommandent également aux enseignants de **rendre explicites les démarches cognitives**, c'est-à-dire « d'expliquer [aux élèves] dans un langage clair et accessible ce qu'ils apprennent, ce qu'ils ont à faire, pourquoi et comment ils doivent le faire ». Dans la même logique, lors de chaque fin d'atelier, les outils amènent les enseignants à **demander ce que l'on a appris**. Sur le terrain, si l'explicitation des démarches cognitives est globalement proposée par les enseignants (12/14), elle prend des formes très variables, par exemple en ce qui concerne la temporalité (en début, au milieu et/ou en fin de séance) et la responsabilité (explicitation par l'enseignant et/ou par les élèves).

## 2 RETOUR SUR LA QUESTION 2 : PASSAGE D'UNE DÉMARCHE DE CONCEPTION CONTINUÉE DANS L'USAGE À LA RECONCEPTION CONTINUÉE DANS L'USAGE

Dans une logique de passage à une reconception continuée dans l'usage, la question 2 est formulée comme suit : comment adapter la démarche de conception continuée dans l'usage pour qu'elle devienne une démarche de reconception ? Elle se décline en trois sous-questions, la première portant sur la modification des étapes de cette démarche de conception continuée dans l'usage (question 2A), la deuxième sur la conciliation de ces étapes avec celles de la démarche d'ingénierie de formation (question 2B) et la troisième sur la place à accorder au développement professionnel dans cette logique de reconception continuée dans l'usage (question 2C).

Pour y répondre complètement, il faudra attendre d'avoir mené nos trois études empiriques. Mais, à l'issue de cette première étude, nous pouvons déjà avancer plusieurs éléments de réponse aux deux premières sous-questions.

Construite en trois temps, la démarche de conception continuée dans l'usage débute par une analyse des données scientifiques disponibles et la conception d'un premier prototype, fruit d'un compromis entre le souhaitable et le réalisable (Goigoux & Cèbe, 2018). Dans le cas de la présente thèse, cette première étape n'avait pas lieu d'être en l'état puisque les outils existaient déjà. Toutefois, nous nous sommes en partie appuyée sur la démarche afin de mieux baliser notre processus de reconception. Ainsi, comme l'illustre la Figure 21, l'étude 1 comporte de fortes similitudes avec trois volets de la démarche de conception continuée dans l'usage (Goigoux & Cèbe, 2018) : l'analyse des données scientifiques disponibles quant aux conditions d'exercice du métier, l'élaboration d'un premier prototype (ici : analyse des outils existants) et le test du premier prototype (ici : un premier test des outils existants).

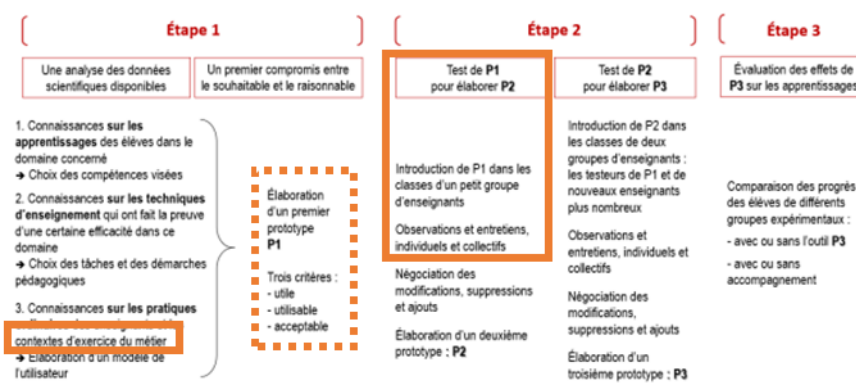


Figure 21 - Points communs entre la première étude empirique et la démarche de conception continuée dans l'usage telle que présentée par Cèbe et Goigoux (2018)

## 2.1 LES CONTEXTES D'EXERCICE DU MÉTIER

Si l'analyse des données scientifiques disponibles a été réalisée en partie dans le chapitre 1 de la problématique, nous n'avons pas pour autant décrit les contextes d'exercice du métier. L'analyse de la situation, réalisée à l'étape 1 de cette étude, a permis d'apporter de nouvelles connaissances sur les contextes d'exercice du métier.

Au niveau des prescriptions, nous avons tout d'abord analysé les prescrits légaux en termes d'enseignement de la lecture. Avant toute chose, rappelons le sacro-saint principe de liberté pédagogique : en Fédération Wallonie-Bruxelles, seuls les contenus matière à aborder sont définis, le choix de la méthodologie pour les enseigner est laissé à la libre appréciation de chaque enseignant. Si au sein des prescrits en vigueur jusque 2020, un grand nombre de pratiques efficaces épignées par la recherche n'étaient pas prises en considération (rien n'y était par exemple défini en termes de conscience phonologique, de décodage ou de fluence), l'arrivée des nouveaux référentiels marque un tournant important. Ces derniers, introduits en 2019 en troisième maternelle (GS) et en 2021 en première et deuxième années primaires (CP-CE1), présentent des liens beaucoup plus importants avec les résultats de recherche présentés au chapitre 1 de la problématique.

Plusieurs types de prescriptions secondaires jalonnent également la pratique quotidienne des enseignants, allant du programme d'étude défini par les différents pouvoirs organisateurs au nouveau Plan de Pilotage, liant chaque établissement scolaire à l'administration via la définition d'objectifs à atteindre pour les trois prochaines années. Du fait de son caractère multi-finalisé, l'activité d'enseignement de la lecture est également régie, de manière plus opaque, par l'envie de répondre aux attentes d'autres acteurs (la direction, les collègues, les parents, les élèves...).

Les conditions matérielles et organisationnelles sont assez variables au vu de la diversité des contextes d'exercice du métier en Fédération Wallonie-Bruxelles. Lors de l'étape 1, nous avons choisi de ne présenter que les règles communes qui, selon nous, sont susceptibles d'exercer une influence importante sur la mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R. : la taille des classes (24 élèves maximum en troisième maternelle et 20 en première et deuxième années primaires), les périodes complémentaires assurées par un co-enseignant (périodes « Français Langue d'Apprentissage, périodes d'encadrement différencié, périodes complémentaires P1-P2). Ainsi, différentes personnes sont engagées dans la situation de travail : les enseignants titulaires, les co-enseignants, la direction, les parents, les membres du centre psycho-médico-social (CPMS)...

Dans ce contexte, les ateliers P.A.R.L.E.R. visent, selon les concepteurs des outils, à remplir une fonction de prévention des difficultés de lecture pour les élèves du cycle 2 (5-8 ans). Sur base des recommandations des recherches présentées dans le chapitre 1 de la partie « Problématique de recherche », on peut pointer qu'à eux seuls, ces outils ne peuvent suffire pour enseigner efficacement la lecture. Ils visent plutôt à soutenir l'enseignement-apprentissage et à proposer des activités visant une égalité des acquis pour les piliers fondateurs de la lecture : la compréhension, le vocabulaire, la conscience phonologique, le décodage et la fluence. En plus de ces différentes activités, des séances visant le plaisir de lire, l'écriture ou encore l'acculturation pourraient également être proposées.

Que retenir pour nos deux objectifs ? Et pour les freins et les leviers d'un passage à l'échelle réussie ?

Très clairement, plusieurs éléments du système éducatif belge semblent concordants avec la mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R. : les prescriptions primaires (via les nouveaux référentiels en vigueur), les nombreux projets collectifs naissant de la mise en œuvre du Plan de Pilotage de chaque établissement, et enfin, le nombre croissant d'heures de co-enseignement.

D'autres éléments pourraient au contraire peser sur la mise en œuvre d'un tel programme ; le nombre d'élèves dans les classes, en particulier en maternelle (24), peut être considéré par certains enseignants comme trop important pour pouvoir mener des ateliers dirigés dans un climat calme et serein. De même, les conditions matérielles réelles au sein des écoles (taille des locaux, matériel à disposition...) sont très variables, et dans certains cas, elles pourraient ne pas être suffisantes pour mener ce type d'atelier. Enfin, si la mise en œuvre du Plan de Pilotage incite à la concertation et aux projets d'équipe, elle semble également augmenter la charge de travail des enseignants.

## 2.2 L'ANALYSE ERGONOMIQUE ET DIDACTIQUE DES GUIDES À LA PLACE DE L'ÉLABORATION DU P1

Dans la démarche de conception continuée dans l'usage telle que théorisée et appliquée par Cèbe et Goigoux (2018), l'analyse des données scientifiques disponibles conduit ensuite à l'élaboration d'un premier prototype, fruit d'un compromis entre le souhaitable et le raisonnable.

Dans notre cas, nous pourrions considérer que les outils tels qu'édités au début de cette thèse constituent ce premier prototype. Afin de disposer d'une bonne connaissance de ceux-ci, il nous a paru indispensable d'en mener une analyse ergonomique et didactique. Cette dernière nous permet de faire le point sur les choix initiaux des concepteurs et, à nos yeux, sur les compromis (ou au contraire l'absence de compromis) posés à l'époque entre le souhaitable et le raisonnable.

Au-delà du fait de disposer d'une meilleure connaissance des outils, lors de cette étape, la vision que nous avons de ces derniers au début du projet a forcément évolué. L'analyse attentive des outils nous a permis de mettre en évidence plusieurs de leurs faiblesses : certains ateliers ne disposaient pas d'un outil à part entière (comme l'atelier Groupes conversationnels), l'absence de lien avec l'enseignement de l'écriture, l'absence d'activités portant sur l'interprétation d'un texte ou sa mise en réseau dans les ateliers Compréhension de la langue et Lecture partagée, la durée importante des activités de l'atelier Lecture partagée... À l'inverse, nous avons également pris connaissance de certaines de leurs forces : des outils lisibles avec une mise en page « facilitante » au regard des critères fixés par Gérard et Roegiers (2009), des rappels des prérequis, des compléments d'activités pour « aller plus loin »...

## 2.3 LE TEST DU « PREMIER PROTOTYPE »

Après réflexion, nous pourrions dire que l'analyse du travail réel des enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » présente de nombreux points communs avec l'étape de « Test du prototype 1 » telle que définie dans la démarche de conception continuée dans l'usage (Cèbe & Goigoux, 2018). Il nous semble que le but qui y était poursuivi est assez similaire : disposer d'un retour des enseignants afin de pouvoir modifier les outils. La démarche est également semblable, du moins au demeurant : l'introduction du prototype 1 (ou, dans le cadre de la présente thèse, des outils déjà existants) dans les classes d'un petit groupe d'enseignants, suivie d'observations et d'entretiens afin de collecter des données quant à la mise en œuvre de ces outils sur le terrain.

Selon nous, une différence notable doit cependant être soulignée : le fait que nous avons choisi d'effectuer ces observations chez des enseignants qui utilisaient déjà les outils didactiques depuis à minima une année scolaire. En effet, nous l'avons montré au chapitre 3, la prise en main d'un système d'instruments peut prendre du temps. Ainsi, nous avons souhaité disposer d'une vision de la mise en œuvre des ateliers une fois les premiers processus d'instrumentation et d'instrumentalisation passés. Ainsi, nous avons pu mettre la focale sur la manière dont ces enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils » les avaient adaptés, mis à leur main.

## 2.4 EN SYNTHÈSE

Pour cette première étude empirique, correspondant à la première étape de conception d'un dispositif de formation tel qu'envisagé en didactique professionnelle, nous nous inspirons de trois volets proposés dans la démarche de conception continuée dans l'usage : l'analyse des données scientifiques disponibles concernant les conditions d'exercice du métier, l'élaboration du premier prototype (qui est remplacée par l'analyse ergonomique et didactique des outils existants) et le test du premier prototype (ici : des outils existants).

### 3 RETOUR SUR LA QUESTION 3 : QUELLE DÉMARCHE D'ANALYSE DU TRAVAIL

La question 3 porte sur l'opérationnalisation de la démarche de conception d'un dispositif de formation telle que théorisée et préconisée par la didactique professionnelle. Dans ce point, nous proposons les premiers éléments de réponse quant à la démarche d'analyse du travail mise en œuvre lors de cette première étude empirique afin de répondre à la question 3A : comment récolter et surtout comment traiter les données de l'analyse du travail pour concevoir la structure conceptuelle et définir ainsi les balises pour le dispositif de formation ? Dans la discussion, nous aurons l'occasion de prendre davantage de hauteur et de faire des liens entre notre proposition de démarche et la littérature.

Comme indiqué au chapitre 3 de la problématique (p. 45), peu d'indications concrètes sont disponibles quant à la manière de mener une analyse du travail. Sur la base des éléments disponibles, nous avons donc construit notre propre démarche, avec une part d'inventivité, de « bricolage méthodologique » (Waechter-Larrondo, 2005).

Afin de synthétiser ce qui semblait au cœur de l'organisation de l'activité d'enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils P.A.R.L.E.R. », nous avons choisi de débiter par une phase d'analyse individuelle : nous avons analysé l'activité de chacun de nos participants à cette étude, via plusieurs outils de collecte de données que nous avons ensuite triangulés. Cette analyse individuelle du travail réel des enseignants a été réalisée en mettant la focale sur les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques mis en œuvre par 14 enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. ».

Par la suite, la comparaison des données de chacun des enseignants nous a permis de décrire plus finement quels étaient les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques qui étaient communs dans l'organisation de leur activité. L'analyse a consisté à interroger les relations entre les différentes données recueillies (relations de concordance ou de discordance) afin de les synthétiser et de présenter les données.

Enfin, nous avons procédé à l'élaboration de la structure conceptuelle. Pour y parvenir, nous sommes partie des gestes pédagogiques communs (c'est-à-dire « partagés » et « fréquents ») des différents enseignants observés, afin d'inférer quelles règles d'action semblaient communes pour ces enseignants et sur quels indicateurs clés ceux-ci semblaient se baser. Les différents indicateurs fréquemment cités par les enseignants lors des entretiens d'auto-confrontation ont ensuite été regroupés en variables. À partir de ces variables, nous avons essayé de rendre compte des concepts qui semblaient organiser communément l'activité de l'ensemble des enseignants suivis. Notons que ce travail de traitement inférentiel pour concevoir la structure conceptuelle a fait l'objet de nombreuses itérations à la suite d'une série de confrontations : entre les chercheurs du laboratoire ADPE, d'une part, et entre les enseignants eux-mêmes, d'autre part.





# DEUXIÈME ÉTUDE EMPIRIQUE : ANALYSE DE L'ACTIVITÉ ET DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

## Introduction

*« Pour comprendre le rôle de ces artéfacts dans le développement, on peut à l'instar de Mayen et de Savoyant (2002) se demander quelles composantes de l'organisation de l'activité — du schème dans les termes de Vergnaud (2007) — sont prises en charge par les prescriptions : Buts ? Règles d'action, de prise d'information, de contrôle ? Invariants opératoires ? On peut également s'interroger sur la façon dont, en fonction de l'expérience, une règle est transformée au fil de l'expérience. Autrement dit : comment les instruments évoluent-ils en lien avec des invariants opératoires, les classes de situations constituées par les sujets ? »*

— Vidal-Gomel et al. (2015, p. 5), *Système d'instruments, des ressources pour le développement*

---

La première étude empirique proposait une analyse des ateliers P.A.R.L.E.R. à la lumière du prescrit et du travail réel mené par des enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils ». Si cette première étude entrouvre des pistes de modifications et de propositions de contenus de formation sur les plans de l'ingénierie didactique et de l'ingénierie de formation, cela ne suffit pas pour anticiper les difficultés potentielles d'un éventuel passage à l'échelle.

Il reste en effet à dégager la manière dont les enseignants qui débute avec le programme utilisent ou pourraient utiliser les outils : quels sont les ateliers mis en œuvre et selon quels principes organisateurs et quels gestes pédagogiques ? Quelles transformations observe-t-on ? Pour répondre à ces questions, cette étude s'appuie sur un design exploratoire classique (Creswell et al., 2006), c'est-à-dire une conception séquentielle composée de deux étapes complémentaires correspondant chacune à un niveau d'analyse, comme en témoigne la Figure de synthèse disponible en annexe (version amovible).

La première étape de cette étude vise à mieux comprendre la manière dont un échantillon restreint d'enseignants qui débute le programme P.A.R.L.E.R. mettent en œuvre les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques. De manière rétrospective, nous interrogerons également les enseignants sur les difficultés qu'ils ont rencontrées ainsi que sur les transformations (de l'outil ou de leur propre activité) effectuées lors de leur première année d'utilisation des outils du programme. Grâce à l'analyse qualitative réalisée lors de cette première étape, les obstacles principaux rencontrés par les enseignants qui débute le programme P.A.R.L.E.R. seront dégagés.

Ce premier pas pour mieux appréhender le surmontable ne permet toutefois pas à lui seul de lever le voile sur la question du passage à l'échelle ; il convient également d'interroger la certitude de retrouver les mêmes difficultés auprès d'un public plus large d'enseignants du cycle 2 qui débuteraient le programme P.A.R.L.E.R. sans aucune aide, ce à quoi nous nous attelons lors de la deuxième étape.

Ainsi, cette étude procède à une triangulation des données (Morse, 1991) à plusieurs degrés :

- une triangulation des méthodes (Polit & Beck, 2012) entre les deux étapes, avec un design exploratoire (Creswell, 2006) : un recueil qualitatif sur lequel s'appuie le recueil quantitatif dans une visée de généralisation des résultats ;
- une triangulation des contextes et des datasets : les échantillons sont différents et couvrent une diversité de contexte.

## *Étape 1*

Analyse de l'activité et du développement de 25 enseignants qui débutent avec les outils du programme P.A.R.L.E.R. : quelles transformations des outils et d'eux-mêmes ?

*« L'analyse de l'activité des seuls enseignants chevronnés ne peut suffire à comprendre comment se construisent les savoirs professionnels ni à aménager des situations qui favorisent le développement professionnel des débutants. Cette option aide à éviter deux travers : la reproduction des pratiques au détriment de l'évolution du métier et l'adoption d'une perspective déficitaire à l'égard des débutants. »*

— Beckers & Leroy (2012, p. 3), **Le rôle de la réflexivité dans et sur l'action** —

Cette première étape s'appuie sur l'analyse des données recueillies auprès d'un échantillon *ad libitum* de 25 enseignants suivis dans le cadre de l'accompagnement de six écoles expérimentales. Ces données ont été recueillies grâce à la triangulation de quatre sources différentes (journal de bord, observations filmées, questionnaire papier, entretien semi-dirigé).

Le point 1 s'attache à décrire les choix méthodologiques de recueil et d'analyse des données. Les points suivants ont pour objectif d'identifier, de décrire et de chercher l'origine des principales difficultés rencontrées par ces enseignants concernant la mise en œuvre des ateliers (point 2), des principes organisateurs (point 3) et des gestes pédagogiques (point 4). Enfin, le point 5 développe la manière dont ces difficultés (observées ou déclarées) ont conduit ou non à un développement professionnel.

L'identification de ces difficultés et du développement professionnel des enseignants est importante, car elle permet de mieux cerner ce que nous avons retenu comme « surmontable ». En effet, compte tenu des résultats de la première étude, quels sont les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques qui peuvent réellement être mis en œuvre par les enseignants lorsqu'ils débutent dans le programme P.A.R.L.E.R. et à quelle(s) condition(s) ?

### **1 MÉTHODOLOGIE**

Pour cette première étape, 25 enseignants sont observés et interrogés à propos de leur première année de mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R. Les données sont recueillies en deux temps : de manière simultanée pendant la première année d'utilisation des outils, puis de manière rétrospective, au minimum un an après cette première année. Comme l'illustre la figure ci-dessous, les données sont récoltées au moyen de quatre outils différents :

- *recueil simultané* :
  - un journal de bord qui consigne toutes nos notes d'observation et de rencontres avec les enseignants ;
  - des observations filmées et « armées » au moyen de la grille d'observation élaborée lors de notre première étude empirique ;

- *recueil rétrospectif* :
  - un questionnaire rétrospectif centré sur la facilité ou non à mettre en œuvre des gestes pédagogiques ;
  - un entretien semi-dirigé rétrospectif abordant les difficultés rencontrées, la manière dont les outils ont été transformés et la manière dont les enseignants se sont transformés sur le plan opératif et identitaire pour y faire face.



Pendant la 1<sup>re</sup> année d'utilisation  
**Recueil simultané**

Après plus de deux années d'utilisation  
**Recueil rétrospectif**

Figure 22 - Méthodologie de recueil des données de la première étape de l'étude empirique n° 2

### 1.1 PARTICIPANTS

Pour cette première étape, l'échantillon est composé au total de 25 enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R. Ces enseignants n'ont pas été recrutés de manière aléatoire : ils ont tous participé à une recherche commanditée par la Fédération Wallonie-Bruxelles et sont issus de six écoles différentes. Ces écoles ont un indice socioéconomique inférieur à 6<sup>36</sup> et accueillent donc un public plutôt fragilisé. Le choix de la participation à une telle recherche était porté par la direction de l'établissement et/ou par le pouvoir organisateur.

Le Tableau 18 reprend le prénom d'emprunt de chacun des 25 enseignants, l'année dans laquelle ou dans lesquelles ils enseignent ainsi que les prises de données auxquelles ils ont participé. Celles-ci peuvent en effet varier selon les enseignants<sup>37</sup>.

Par ailleurs, rappelons que la présente recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation.

<sup>36</sup> En Fédération Wallonie-Bruxelles, les indices rendant compte du niveau socioéconomique moyen d'une école varient entre 1 et 20.

<sup>37</sup> Concrètement, voici comment s'explique la participation ou non des enseignants aux différentes prises de données. Le journal de bord est uniquement utilisé auprès des 21 enseignants que nous avons personnellement accompagnés. La participation aux autres prises de données fluctue en fonction des accords et de la disponibilité des enseignants, certains n'étant par exemple plus en fonction au moment du recueil des données rétrospectives.

Tableau 18 - Profil des enseignants qui débutent avec les outils du programme observés

<b>Prénom</b> <sup>3839</sup>	<b>Ancienneté</b> 6-10 (N=3) 11-15(N=3) 16-20(N=3) + 21 (N=5)	<b>Titulariat</b> M3 (N=11) P1-P2 (N=14)	<b>Journal de bord</b> (N=21)	<b>Observations filmées</b> (N=13)	<b>Questionnaire rétrospectif</b> (N=14)	<b>Entretien semi-dirigé rétrospectif</b> (N=14)
<b>Noémie</b>	25-30 ans	M3	X		X	X
<b>Estelle</b>	6-10 ans	M3	X			
<i>Fabienne</i>	30-35 ans	M3	X	X		
<i>Vinciane*</i>	30-35 ans	M3		X		
<b>Gaëtan</b>	11-15 ans	P1	X		X	X
<b>Myriam</b>	16-20 ans	P1-P2	X		X	X
Mélissa	6-10 ans	P1-P2	X		X	X
Natacha	11-15 ans	P2	X		X	
<i>Véronique</i>	30-35 ans	M3	X	XX		
Sabine*	16-20 ans	P1-P2		X	X	X
<b>Aline</b>	21-25 ans	M3	X	X	X	X
<b>Romane</b>	21-25 ans	M3	X	XX	X	X
Clémentine	6-10 ans	P1	X	X	X	X
Isaline	11-15 ans	P1	X	X	X	X
Adèle	6-10 ans	P2	X		X	X
<i>Claudine</i>	30-35 ans	P2	X			
<b>Charlène</b>	30-35 ans	M3	X	X	X	X
<i>Clarence</i>	30-35 ans	P1-P2	X	X		
Nelly	6-10 ans	M3	X			
<b>Jade*</b>	6-10 ans	P1-P2				
<b>Sarah*</b>	6-10 ans	P1-P2				
<b>Séverine</b>	16-20 ans	M3	X		X	X
<i>Gabrielle</i>	20-25 ans	M3	X	X		
<b>Sandy</b>	11-15 ans	P1-P2	X	X	X	X
<b>Laura</b>	16-20 ans	P1-P2	X	X		X

## 1.2 INSTRUMENTATION

Comme présenté dans la Figure 22, quatre outils de recueil de données sont utilisés. Ceux-ci ont tous le même objet : les difficultés rencontrées par les enseignants et la manière dont ces derniers ont transformé les outils ou se sont transformés pour les dépasser. L'angle est toutefois différent : le journal de bord et

<sup>38</sup> Il s'agit d'un prénom d'emprunt. Les prénoms en gras sont ceux des enseignants ayant également été retenus pour l'étude 1 (les enseignants considérés in fine comme chevronnés dans leur maîtrise des outils).

<sup>39</sup> Notons que nous étions deux chercheurs à accompagner les enseignants. Ainsi, les prénoms des enseignants marqués d'un astérisque sont ceux suivis par un autre chercheur de l'équipe. Les prénoms en italique renvoient aux enseignants qui n'étaient plus en fonction à la fin du projet (fin ou changement de carrière, congé maladie, congé de maternité...).

l'observation conduisent à une analyse plutôt extrinsèque, réalisée par la chercheuse tandis que le questionnaire rétrospectif et l'entretien semi-dirigé rétrospectif servent à une analyse plus intrinsèque de ces difficultés par les enseignants.

Notons que le journal de bord et l'entretien couvrent trois types de difficultés différentes (celles liées à la mise en œuvre des principes organisateurs, celles liées à la mise en œuvre des gestes et celles liées aux contenus à enseigner au sein des ateliers) tandis que les observations filmées et le questionnaire rétrospectif se centrent uniquement sur un seul type (les difficultés liées aux gestes pédagogiques). Chaque outil de recueil de données sera présenté de manière plus détaillée ci-après.

### 1.2.1 *Journal de bord*

Pour rappel, nous avons rencontré à plusieurs reprises 21 des 25 enseignants qui débutaient le programme P.A.R.L.E.R. (les autres étant suivis par un autre chercheur). Tout comme pour la première étude empirique, nous gardons une trace de ces rencontres dans un journal de bord qui s'apparente, selon Deslauriers (1991), à une consignation de notes descriptives. Ces dernières reprennent à la fois la description d'événements, le compte-rendu des entretiens ou des conversations, les notes préparatoires aux observations et également les traces de nos premières analyses (Deslauriers, 1991). Systématiquement, les notes de ce journal de bord sont datées et on y retrouve toujours le lieu, le nom des enseignants observés ou interrogés. Bien que, généralement, ce type de journal implique aussi une description des sentiments et impressions du chercheur (Baribeau, 2005), celles-ci sont peu nombreuses dans le nôtre.

### 1.2.2 *Observations filmées*

Au total, 15 ateliers sont observés et filmés dans les classes de 13 enseignants de l'échantillon : 5 ateliers Catégo, 5 ateliers de compréhension de la langue et 5 ateliers de phonologie. Les observations sont réalisées afin de varier le type de groupe pris en charge par les enseignants et les niveaux. Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des informations sur les ateliers observés.

Tableau 19 - Récapitulatif des observations filmées

N° de l'atelier	Année	Prénom d'emprunt	Classe	Atelier	Groupe	Durée de la séance (min)
1	2018	Clémentine	P1	Conscience phonologique	En besoin	15,10
2	2018	Clarence	P1	Conscience phonologique	Avancé	11,20
3	2018	Sabine	P1	Conscience phonologique	En besoin	18,10
4	2017	Vinciane	M3	Conscience phonologique	En besoin	23,50
5	2018	Sandy	P1	Conscience phonologique	Avancé	15,40
6	2017	Véronique	M3	Compréhension	Avancé	8,30
7	2018	Laura	P1	Compréhension	En besoin	20,10
8	2017	Fabienne	M3	Compréhension	Avancé	11,10
9	2018	Isaline	P1	Compréhension	En besoin	11,50
10	2017	Romane	M3	Compréhension	Avancé	11,50
11	2018	Gabrielle	M3	Catégo	Avancé	14,10
12	2017	Véronique	M3	Catégo	Avancé	8,42
13	2017	Aline	M3	Catégo	En besoin	5,42
14	2017	Romane	M3	Catégo	En besoin	5,28
15	2017	Charlène	M3	Catégo	En besoin	15,40

### 1.2.3 *Questionnaire rétrospectif*

De manière rétrospective (au moins deux ans après le début de la mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R. dans leur classe), un questionnaire est proposé à l'ensemble d'enseignants de notre échantillon encore en fonction<sup>40</sup>. Quatorze d'entre eux y ont répondu. Ce questionnaire recueille leur avis quant à la facilité de maîtrise de chacun des 21 gestes observés sur la structure conceptuelle présentée précédemment. Pour ce faire, il propose une échelle de Likert en quatre points. Les enseignants doivent indiquer dans quelle mesure ils considèrent qu'il a été facile ou non de maîtriser chacun des 21 gestes pédagogiques. Le questionnaire est présenté en annexe 10 (p. **Erreur ! Signet non défini.**).

### 1.2.4 *Entretien post-recherche*

Enfin, toujours de manière rétrospective, un entretien semi-dirigé est proposé aux enseignants de notre échantillon en vue de faire le point sur leur expérience et d'interroger leur perception des transformations éventuelles des outils du programme P.A.R.L.E.R. et de leur pratique. Quatorze enseignants ont accepté et étaient encore en mesure d'y participer. Le canevas d'entretien est présenté en annexe 11 (p. **Erreur ! Signet non défini.**). Les entretiens ont duré en moyenne entre 30 et 50 minutes et ont tous été retranscrits.

## 1.3 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Dans un premier temps, les données sont analysées de manière séparée. Elles sont ensuite analysées conjointement dans le but d'en présenter une vue intégrée.

### 1.3.1 *Données recueillies grâce au journal de bord et aux entretiens semi-dirigés*

Comme pour la première étude, nous avons analysé les données recueillies grâce au journal de bord et aux entretiens semi-dirigés sur la base d'une méthodologie proche de celle proposée par L'écuyer (1987) et Mucchielli (2005). Celle-ci comporte essentiellement quatre étapes :

- 1) prendre connaissance de l'ensemble du corpus de données : en réalisant des lectures répétées qui permettent une première familiarisation avec les données ainsi qu'une identification primaire des « unités d'analyse de sens » ;
- 2) repérer dans les données les unités d'analyse pertinentes en regard de l'objet de recherche ;
- 3) catégoriser et classer les unités sélectionnées : chaque unité d'analyse identifiée au préalable se retrouve classée dans une catégorie déterminée à l'avance (informations liées aux principes organisateurs ou informations liées aux gestes pédagogiques). Au sein des catégories, une classification est opérée. Cela permet de regrouper les éléments semblables concernant un ou plusieurs principes ou gestes ;
- 4) décrire les données : une description des résultats est proposée.

### 1.3.2 *Données recueillies grâce aux observations filmées : codage via une grille*

Lors de la première étude empirique, nous avons conçu une grille d'observation englobant 6 principes organisateurs et 42 gestes, en suivant une méthodologie proposée par Strayer et Gauthier (1982). Utilisée à nouveau de manière individuelle pour analyser, sur la base des observations filmées, les pratiques de 14 enseignants (ceux qui ont marqué leur accord parmi les 25 enseignants de notre échantillon), cette grille permet ensuite l'élaboration d'un tableau de synthèse. Pour les ateliers et pour les principes organisateurs, le nombre total d'enseignants chez qui le principe a été mis en œuvre lors de nos observations a été calculé. Cela nous a permis de déterminer dans quelle proportion les ateliers et les principes sont mis en œuvre, ou

---

<sup>40</sup> Notons en effet que parmi les 25 enseignants qui débutent avec les outils du programme, 6 d'entre eux n'étaient plus en fonction lors des entretiens deux ou trois ans après leur participation au programme (pension, changement de carrière, congé de maternité ou maladie longue durée).



pas. Pour les gestes pédagogiques, un nombre moyen d'occurrences par minute pour chacun des gestes ainsi que le nombre total d'enseignants chez qui le geste a été observé au moins à une reprise ont été calculés. Enfin, une représentation graphique est proposée.

### 1.3.3 *Données recueillies grâce au questionnaire*

Sur la base des réponses qualifiant la facilité ou non à maîtriser chacun des 21 gestes pédagogiques de la structure conceptuelle (échelle de Likert de 1 à 4 points), un score moyen est calculé pour chacun d'entre eux. Les scores moyens varient entre -7 et 7. Un score négatif traduit qu'une majorité d'enseignants trouvent le geste complexe à maîtriser tandis qu'un score positif montre que la majorité des enseignants considère le geste comme facile à maîtriser. Ce questionnaire est présenté en annexe 12 (p. **Erreur ! Signet non défini.**).

### 1.3.4 *Triangulation des données*

Dans un second temps, les données sont analysées de manière conjointe un suivant une méthode de triangulation avec un double objectif :

- décrire les débuts de la mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R., identifier les difficultés rencontrées et essayer d'en comprendre l'origine ainsi que les transformations des outils ou de leur pratique qui y sont inhérentes ;
- déterminer la manière dont les enseignants observés se sont (ou non) développés sur le plan opératif et identitaire.

Les différentes données sont alors comparées afin de mettre en évidence les relations de corroboration et de contradiction qu'entretiennent toutes ces informations issues de l'analyse extrinsèque et intrinsèque. Comme le souligne De Sardan (1999, p. 184, cité par Guilbert & Lancry, 2007), « il ne s'agit donc plus de "recouper" ou de "vérifier" des informations pour arriver à une "version véridique", mais bien de rechercher des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplanir, en un mot bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives ». Cela est d'autant plus important pour l'identification des difficultés.

## **2 LES ATELIERS DU PROGRAMME MIS EN ŒUVRE PAR LES ENSEIGNANTS QUI DÉBUTENT LE PROGRAMME P.A.R.L.E.R.**

Passons maintenant aux résultats et commençons sans tarder par nous intéresser aux ateliers mis en œuvre par les enseignants qui débutent le programme. Quels sont-ils et quelles sont les difficultés rencontrées par ces enseignants ?

### 2.1 IDENTIFICATION DES ATELIERS MIS EN ŒUVRE

Parmi les sept ateliers du programme tels que conçus par Zorman, les enseignants que nous avons observés et interrogés déclarent mettre en œuvre principalement cinq d'entre eux lors de leur première année d'expérimentation du programme : l'atelier Compréhension de la langue (22/25 enseignants M3-P2), l'atelier Catégo (10/25 enseignants M3-P2, 9/9 enseignants de M3), l'atelier Conscience phonologique (20/25 enseignants M3-P2), l'atelier Fluence (10/25 enseignants M3-P2, dont 10/14 enseignants P1-P2). Les deux autres ateliers sont moins proposés aux élèves : l'atelier Décodage (2/25 enseignants M3-P2) et l'atelier Lecture partagée (5/25 enseignants M3-P2).

Tableau 20 - Identification des ateliers mis en œuvre par les enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R.

Prénom	Titulariat	Atelier Compréhension de la langue M3-P1-P2 <sup>41</sup>	Atelier Catégo M3	Atelier Conscience phonologique M3-P1	Atelier Fluence P1-P2	Atelier Décodage P1 <sup>42</sup>	Atelier Lecture partagée M3-P1-P2
Noémie	M3	X	X	X			X
Émilie	M3	X	X	X			
Fabienne	M3	X	X	X			X
Vinciane	M3	X	X	X			
Gaëtan	P1	X		X			
Myriam	P1-P2	X		X	X		
Mélissa	P1-P2	X		X	X		
Natacha	P2	X		X	X		
Véronique	M3	X	X	X			
Sabine*	P1-P2	X		X	X	X	
Aline	M3	X	X	X			X
Romane	M3	X	X	X			X
Clémentine	P1	X		X			
Isaline	P1	X		X			
Adèle	P2	X	X	X	X		X
Claudine	P2	X		X	X		
Charlène	M3	X	X	X			
Clarence	P1-P2	X		X		X	
Nelly	M3	X		X			
Jade*	P1-P2	X		X	X		
Sarah*	P1-P2	X		X	X		
Séverine	M3	X	X				
Gabrielle	M3		X				
Sandy	P1-P2	X		X	X		
Laura	P1-P2	X			X		

## 2.2 IDENTIFICATION, DESCRIPTION DES DIFFICULTÉS ET HYPOTHÈSES QUANT À LEURS ORIGINES

L'analyse des données récoltées révèle plusieurs difficultés liées à la mise en œuvre des ateliers P.A.R.L.E.R. et de l'enseignement des piliers de la lecture qu'ils représentent. Tentons d'en comprendre leurs diverses origines et la manière dont elles ont pu être dépassées.

### 2.2.1 Atelier Compréhension de la langue

En compréhension, c'est surtout le caractère structuré des séances ainsi que l'enseignement de démarches cognitives qui semblent différer des pratiques habituelles des enseignants.

<sup>41</sup> Année dans laquelle l'utilisation de l'outil était recommandé aux enseignants.

<sup>42</sup> Les enseignants de P1 étaient plutôt invités à conserver leur propre méthode d'enseignement du code.

**Sandy – Entretien semi-dirigé (p. 4)**

[On ne travaillait] pas comme ça et pas autant la compréhension, pas du tout non. D'ailleurs c'était toujours un peu notre point faible. **On devait lire des textes et répondre aux questions** et au final, ceux qui étaient à côté **n'essayaient pas de comprendre pourquoi**, c'est juste qu'ils comprenaient pas. Là maintenant je vois pourquoi en fait ils ne comprenaient pas, je vois qu'on n'a pas interpellé, on n'amenait pas le regard sur ce qu'il fallait, sur les mots importants, etc. Donc là oui, ça a complètement changé ça.

En effet, la plus grande difficulté rencontrée par les enseignants lors des ateliers de compréhension du langage est sans nul doute la mise en mots des démarches cognitives sous-jacentes aux activités. Plus encore que dans les autres ateliers, il était en effet difficile pour les enseignants de décrire la démarche cognitive mise en œuvre dans les activités proposées aux élèves. Cela semble lié au fait que l'explicitation des démarches est considérée comme plus ardue pour les ateliers de compréhension car elle est moins tangible. Plusieurs enseignants témoignent ainsi d'un manque de connaissances des démarches à enseigner ou, du moins, d'une absence de conscientisation de celles-ci.

Une autre difficulté est liée au transfert des démarches enseignées lors d'autres activités de lecture qui impliquent une compréhension fine du texte. À vrai dire, les enseignants déclarent qu'ils souhaiteraient parfois pouvoir montrer aux élèves comment transférer leurs compétences nouvellement acquises lors d'activités plus complexes et plus authentiques de lecture. Pour la plupart, le fait de disposer d'un référent visuel (une affiche avec les étapes, par exemple) semble suffisant. Toutefois, pour d'autres enseignants, ce n'est pas le cas ; ils ont déclaré éprouver des difficultés à choisir les bonnes lectures pour pouvoir réaliser ces activités de transfert et avoir besoin d'exemples d'activités. L'atelier Lecture partagée, proposé initialement par Zorman et édité aux Éditions La Cigale, ne semble pas convaincre les enseignants. Selon eux, les activités ne permettent pas de faire les liens avec les démarches enseignées au sein de l'atelier Compréhension de la langue et ne sont pas très « authentiques ».

*2.2.2 Atelier Catégo*

On peut dresser à peu près le même constat pour les activités d'enseignement du vocabulaire et de la catégorisation. Le changement qui revient le plus souvent dans les propos des enseignants interrogés, c'est le fait d'enseigner plus explicitement des processus de catégorisation et de consacrer du temps à l'acquisition et au travail du vocabulaire, surtout dans les classes de primaire.

**Romane – Entretien semi-dirigé (p. 5)**

Mais non Catégo je trouve ça aussi très intéressant parce que justement ça a aussi changé ma vision des choses parce que, avant, quand je proposais de travailler le vocabulaire avec les enfants c'était vraiment pour le mot, pour le sens du mot, mais euh, je n'avais pas du tout cette optique de me dire que un mot pouvait faire partie d'une catégorie et justement allait vraiment permettre à l'enfant d'avoir beaucoup plus de facilités à comprendre la langue française s'il savait placer ce mot dans plein de catégories différentes quoi.

Par ailleurs, la première édition du guide de l'enseignant de Catégo, utilisée par les 25 enseignants de notre échantillon, ne détaillait que très peu la manière de planifier et de gérer les échanges avec les élèves durant les ateliers. Les enseignants ont dès lors été confrontés à de nombreuses interrogations qui nous ont encouragée à définir des gestes professionnels spécifiques avec eux (ex. : faire nommer les images, modéliser des gestes de catégorisation, utiliser des connecteurs...). En 2019-2020, les Éditions Hatier ont publié une nouvelle édition du guide Catégo qui répond en majeure partie aux difficultés éprouvées par les enseignants.

Toutefois, malgré cette nouvelle édition, deux difficultés semblent encore récurrentes et largement partagées :

- le choix des cartes pour le jeu : nombre d'enseignants ont souligné qu'il leur était difficile au début de choisir correctement les cartes pour chacun des jeux. Trouver le bon équilibre afin que le jeu ne soit ni trop simple ni trop complexe est en effet souvent intrinsèquement lié au choix des cartes et donc des concepts qui composeront l'exercice. Pour dépasser cette difficulté, les enseignants semblent avoir eu besoin de consignes plus explicites quant aux critères pour effectuer le choix (fourchette pour le nombre de cartes, fourchette pour le nombre de cartes inconnues des élèves...), et surtout, d'analyser plusieurs exemples ensemble ;
- la justification par les élèves : pour que les jeux soient intéressants, dans la plupart des cas, il est impératif de faire justifier les propositions par les élèves. Lors des entretiens, les enseignants confient que les élèves éprouvent souvent de grandes difficultés à justifier : soit ils ne comprennent pas l'intérêt d'une telle démarche, soit ils n'arrivent pas à mettre en mots les raisons de leur choix. Les enseignants éprouvent alors parfois eux aussi des difficultés à justifier les associations ou appartenances catégorielles en des termes accessibles à leurs élèves. Face à ces difficultés, il semble que disposer d'un exemple d'explicitation au départ de critères (sous la forme d'une affiche comme celle présentée ci-dessous, par exemple) aide les enseignants.

### 2.2.3 *Atelier Conscience phonologique*

En maternelle comme en primaire, le travail de la conscience phonologique n'est pas une découverte pour les enseignants qui débutent P.A.R.L.E.R. La grande majorité de ceux que nous avons interrogés proposaient ce genre d'activités à leurs élèves. Ils disent toutefois avoir apprécié disposer d'une planification des activités.

Généralement, les ateliers de conscience phonologique ont donc été appréciés par les enseignants. De manière plus singulière, nous avons observé trois difficultés principales :

- en maternelle, certains enseignants ont éprouvé des difficultés à ne pas se limiter aux manipulations syllabiques et à proposer des manipulations phonémiques. Les discussions avec les collègues de primaire ont permis, semble-t-il, de les convaincre de l'importance de ce type de manipulation dès la troisième maternelle ;
- quelques enseignants de primaire ne souhaitaient pas, au départ, proposer ce genre d'activités à leurs élèves car ils pensaient qu'elles étaient uniquement destinées aux élèves du maternel. L'accompagnement a permis de mettre en lumière l'importance de lier ce travail de la phonologie avec l'apprentissage de l'écriture pour favoriser le décodage de plus en plus fluide des élèves ;
- à l'inverse, d'autres enseignants de primaire, réellement convaincus de l'utilité de ces séances de phonologie, n'ont pas souhaité arrêter les séances lorsque leurs élèves avaient pourtant atteint les acquis fixés par le programme. Ils ont donc continué d'entraîner ces habiletés chez leurs élèves. L'accompagnement a permis de montrer qu'à ce stade, le travail du code, et surtout de la fluence de lecture, était plus adéquat pour permettre aux élèves d'évoluer.

Pour certains enseignants, plus rares, les différents piliers étaient déjà enseignés de manière hebdomadaire. Le programme P.A.R.L.E.R. est alors vu comme une contrainte et non une aide, comme un changement imposé de pratiques non nécessaires, comme en témoigne Noémie.

*Noémie – Entretien semi-dirigé (p. 8)*

Non, ce qui était compliqué au départ c'était qu'on se disait que c'était déjà des activités qu'on faisait en dehors de ça mais **qu'on nous obligeait de prendre un matériel différent de celui qu'on avait mais que c'était déjà des activités qu'on avait l'habitude de faire**. Moi, je travaille par thème et donc voilà sortir du thème pour, pour aller vers d'autres activités, là c'était compliqué au départ parce que c'était pas comme ça que je travaillais. [...] mais voilà **c'est une question d'habitude et après on se rend compte que finalement ça n'a pas, ça n'empiète pas sur ce qu'on fait en dehors...** En fait moi ce que je fais maintenant c'est que je mets mes propres outils au service de la méthode aussi et donc maintenant **je peux me permettre de mélanger à tous les deux**, chose qu'on fait pas au début parce que les deux premières années on est vraiment à fond dans la méthode et qu'on ose pas mettre un pied de côté et qu'on suit vraiment à fond et après avec l'habitude on se rend compte que finalement il y a des choses qu'on peut intégrer dans une activité à côté du programme mais que les deux se combinent et vont dans le même sens, donc on arrive à utiliser encore du matériel qu'on utilisait avant et euh, et inversement, **il y a des choses que j'aurais peut-être pas faites et que la méthode a, principalement compréhension et que maintenant je m'oblige à faire et que je sais vers où je vais grâce à ces outils-là**.

*2.2.4 Atelier Fluence*

La fluence n'est pas en reste : la plupart des enseignants expliquent que le fait de la travailler de manière plus systématique a été une découverte pour eux comme le montre le témoignage de Sandy (P1-P2). Ils travaillaient bien évidemment le décodage et l'automatisation de ce dernier mais arrêtaient ce travail systématique une fois que les élèves étaient capables de déchiffrer un texte.

*Sandy – Entretien semi-dirigé (p. 4)*

La fluence c'est super important pour rentrer dans la compréhension et le fait que je me rends compte... par exemple, mon fils, il est en cinquième primaire, dès qu'il doit lire un texte à haute voix, voilà ça ne va pas, mais ça n'a pas été travaillé non plus. Et donc ça veut dire que quand il lit tout bas, il le fait hyper lentement et il met du temps, il perd le fil de ses idées, et je vois qu'il a un problème avec ça. Donc c'est pour ça que je dis... je vois que plus loin, plus tard, ils en auront besoin donc autant le travailler maintenant.

Les ateliers de fluence sont sans doute ceux qui ont été les plus facilement appréhendés par les enseignants. Les difficultés rencontrées étaient souvent d'ordre pédagogique plutôt que didactique. Deux difficultés reviennent ponctuellement lors du démarrage de l'atelier de fluence par les enseignants :

- la lassitude ou l'engagement : comme les enseignants qui débutent avec l'outil Fluence ont tendance à proposer cet atelier à des groupes importants d'élèves (6 à 10), certains de ces derniers ont tendance à s'ennuyer en attendant leur tour de lecture, ce qui pose bien évidemment des difficultés ;
- la gestion de la mémorisation : en raison de ce qui précède, certains élèves mémorisent rapidement le texte et les enseignants s'interrogent sur la manière de contrer ce biais.

La solution la plus simple, qui n'induit pas pour autant de consacrer plus de temps à ces ateliers, est de réduire le nombre d'élèves par groupe : comme le temps est fixe par élève (environ 3-4 minutes), cette réduction de la taille des groupes permet de prévenir des effets de mémorisation ou de lassitude sans prendre davantage de temps à l'enseignant. Par ailleurs, pour augmenter l'engagement dans la tâche, les enseignants peuvent proposer aux élèves de lire en chuchotant ou de manière silencieuse pendant la lecture d'un autre

élève et de leur communiquer l'endroit où ils sont arrivés. De cette manière, les enfants sont souvent très motivés, car ils peuvent constater leurs progrès au fil de leurs différentes lectures.

### 2.3 SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE : ATELIERS ET DIFFICULTÉS PASSAGÈRES ET PERSISTANTES

En guise de synthèse de ce point, le Tableau 21 reprend les différentes difficultés qui ont été observées ou exprimées chez nos participants pour les quatre ateliers fréquemment proposés. Pour chacune des difficultés épinglées, nous avons repris les informations existantes concernant :

- la durée de cette difficulté : plutôt passagère ou persistante ;
- la nature de la difficulté : soit une difficulté liée aux convictions des enseignants (les enseignants sont tiraillés entre ce qu'ils voudraient faire, ce qu'ils font réellement et ce que le programme leur propose de faire), soit une difficulté liée aux compétences des enseignants (les enseignants ne parviennent pas à mettre efficacement en œuvre un élément du programme alors qu'ils le souhaiteraient. Leurs anciens modes d'action ne leur permettent pas d'être efficaces dans la nouvelle situation et nécessitent d'être modifiés.) ;
- les besoins exprimés/observés pour dépasser les difficultés.

Tableau 21 - Tableau de synthèse - difficultés liées à la mise en œuvre des ateliers liés aux piliers de la lecture

	<b>Principaux obstacles/ difficultés rencontrés</b>	<b>Teneur de la difficulté (passagère/ persistante)</b>	<b>Nature de la difficulté (opérative/ identitaire)</b>	<b>Besoin(s) exprimé(s) ou observé(s)</b>
<b>Atelier Compréhension de la langue</b>	Changement de pratiques d'enseignement (nouvelles pratiques plus structurées, plus fréquentes, plus explicites).	Plutôt passagère	Opérative	Lié au temps d'appropriation et d'adaptation – besoin de voir les effets positifs sur les apprentissages des élèves.
	Mise en mots des démarches cognitives liées à la compréhension de la langue (comme se représenter une situation, inférer, prendre des indices...).	Plutôt persistante	Opérative	Besoin d'exemples concrets et d'outils visuels.
	Transfert des démarches enseignées lors d'autres activités de lecture qui impliquent une compréhension fine du texte.	Plutôt persistante	Opérative	Besoin d'exemples d'activités qui permettent de montrer comment transférer dans des activités de lecture authentique ce qui a été enseigné via les tâches des ateliers de compréhension.
<b>Atelier Catégo</b>	Changement de pratiques d'enseignement (nouvelles pratiques plus structurées, plus fréquentes, plus explicites).	Plutôt passagère	Opérative	Lié au temps d'appropriation et d'adaptation – besoin de voir les effets positifs sur les apprentissages des élèves.
	Mise en mots des démarches cognitives liées à la catégorisation et justification des réponses par les élèves.	Plutôt persistante	Opérative	Besoin d'exemples concrets et d'outils visuels.

	Choix des cartes pour une activité d'un niveau équilibré.	Plutôt persistante	Opérative	Besoin de consignes plus explicites quant aux critères pour effectuer le choix et analyser plusieurs exemples.
<i>Atelier Conscience phonologique</i>	Combinaison avec les pratiques existantes.	Plutôt passagère	Opérative	Besoin de pouvoir adapter la méthode.
	En M3, difficultés à ne pas se limiter au travail au niveau syllabique pour se concentrer sur des manipulations phonémiques.	Plutôt persistante	Identitaire	Les discussions avec les collègues de primaire → importance de ce type de manipulation déjà en troisième maternelle.
	En P1, réticences à proposer ce genre d'activités à leurs élèves, car conviction qu'elles étaient uniquement destinées aux élèves du maternel.	Plutôt persistante (mais rare)	Opérative	Importance de lier ce travail de la phonologie et l'apprentissage de l'écriture pour favoriser le décodage de plus en plus fluide des élèves.
	À l'inverse, en P1, réticences à arrêter les séances de phonologie pour passer au travail de la fluence lorsque leurs élèves ont atteint les acquis fixés par le programme.	Plutôt persistante (mais rare)	Opérative	L'accompagnement a permis de montrer qu'à ce stade, le travail du code, et surtout de la fluence de lecture, était plus adéquat pour permettre aux élèves d'évoluer.
<i>Atelier Fluence</i>	La lassitude ou l'engagement : comme les enseignants qui débutent avec l'outil Fluence ont tendance à proposer cet atelier à des groupes importants d'élèves (six à huit), certains élèves ont tendance à s'ennuyer en attendant leur tour de lecture.	Plutôt persistante	Opérative	Réduire le nombre d'élèves par groupe. Proposer aux élèves de lire en chuchotant ou de manière silencieuse pendant la lecture d'un autre élève.
	La gestion de la mémorisation : comme les enseignants qui débutent avec l'outil Fluence ont tendance à proposer cet atelier à des groupes importants d'élèves (six à huit), certains élèves mémorisent rapidement le texte.	Plutôt persistante	Opérative	Réduire le nombre d'élèves par groupe.

### 3 LES PRINCIPES ORGANISATEURS MIS EN ŒUVRE PAR LES ENSEIGNANTS QUI DÉBUTENT LE PROGRAMME P.A.R.L.E.R.

Intéressons-nous à présent aux principes organisateurs mis en œuvre par les enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R. et aux difficultés qu'ils peuvent engendrer.

#### 3.1 IDENTIFICATION DES PRINCIPES ORGANISATEURS MIS EN ŒUVRE

Comme l'indique le Tableau 22, parmi les six principes organisateurs du programme tel que conçu par Zorman, les enseignants que nous avons observés et interrogés déclarent en mettre en œuvre principalement cinq lors de leur première année d'expérimentation : proposer des ateliers dirigés dans un environnement calme (N=22/25 dont 19 sans aide d'un co-enseignant et 6 avec aide), travailler en groupes homogènes

(N=21/25), organiser des séances régulières (N=18/25), mener des séances courtes et intensives (N=20/25), proposer un apprentissage structuré selon une progression préétablie (N=22/25). Différencier les parcours selon les besoins est un principe moins appliqué par les enseignants observés et interrogés (N=11/25).

Tableau 22- Identification des principes organisateurs mis en œuvre par les enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R.

Prénom	Titulariat	Ateliers dirigés		Groupes homogènes	Séances régulières	Séances courtes et intensives	Progression structurée	Différenciation des parcours selon les besoins
		Sans aide	Avec aide					
Noémie	M3		X	X	X	X	X	
Émilie	M3		X	X		X	X	
Fabienne	M3		X	X	X		X	
Vinciane	M3		X	X				
Gaëtan	P1	X		X		X	X	
Myriam	P1-P2	X		X		X	X	
Mélissa	P1-P2	X		X		X		
Natacha	P2	X		X	X	X	X	
Véronique	M3	X			X		X	X
Sabine*	P1-P2	X		X			X	
Aline	M3	X		X	X	X	X	
Romane	M3	X		X	X	X	X	
Clémentine	P1		X	X	X	X	X	
Isaline	P1		X	X	X	X	X	
Adèle	P2	X		X	X	X	X	X
Claudine	P2	X		X	X	X	X	X
Charlène	M3	X		X	X	X	X	X
Clarence	P1-P2	X		X		X	X	X
Nelly	M3	X			X			
Jade*	P1-P2	X		X	X	X	X	X
Sarah*	P1-P2	X		X	X	X	X	X
Séverine	M3	X		X	X	X	X	X
Gabrielle	M3	X			X	X	X	X
Sandy	P1-P2	X		X	X	X	X	X
Laura	P1-P2	X			X	X	X	X
<b>Total</b>	/	19	6	21	18	20	22	11

### 3.2 IDENTIFICATION, DESCRIPTION DES DIFFICULTÉS ET HYPOTHÈSES QUANT À LEURS ORIGINES

De manière générale, le fait de devoir proposer les ateliers en suivant les principes organisateurs semble avoir été source de tensions et/ou d'appréhensions pour certains enseignants. C'est véritablement le fait de « tout mener de front » qui semble avoir posé problème. Ceci invite à interroger la temporalité de la formation et/ou de la mise en place de ce type de programme dans sa classe : une temporalité courte, comme celle qui a été proposée aux enseignants interrogés, a conduit dans la plupart des cas à générer du stress.



*Sandy – Entretien semi-dirigé (p. 1)*

Au tout début, c'est vrai que ça nous a fait un peu peur, parce qu'on devait gérer pas mal de choses de front et tout de suite. Donc c'est vrai que quand on a vu tout ça on s'est dit « ouille ça va être quand même quelque chose de lourd », mais au final on se lance, et on voit que c'est plus ou moins chaque fois quand même les mêmes choses qui reviennent, la même manière de procéder et donc voilà. Au final ça a été quand même assez facile, voilà.

*3.2.1 Proposer des ateliers dirigés dans un environnement calme – mise en autonomie de certains élèves*

Au niveau de la mise en autonomie du reste des élèves, une majorité d'enseignants déclarent avoir ressenti des difficultés à y parvenir au début de la mise en œuvre du programme. Plusieurs cas de figure se sont présentés. La plupart des enseignants du primaire, comme Sandy, n'avaient absolument pas l'habitude de fonctionner de cette manière et étaient très sceptiques.

*Sandy – Entretien semi-dirigé (p. 1)*

Bah en début de première année, on se dit qu'ils n'arriveront pas à s'occuper seul et à faire du travail ». Pour d'autres enseignants, il s'agit plutôt d'une redécouverte : « Tu sais, avant de commencer le programme P.A.R.L.E.R., je n'avais jamais dû dire aux enfants non c'est pas le moment. [...] Je faisais des activités en dirigé, mais j'étais toujours interrompue. Ben c'était jamais en totale autonomie. On a toujours dit il y a les ateliers dirigés et les ateliers en autonomie, mais ça n'a jamais vraiment été... effectif.

Dans l'un ou l'autre cas, cela semble souvent être lié au sentiment de ne pas être disponible pour tous ces élèves, sentiment que formule très bien Romane.

*Romane – Entretien semi-dirigé (p. 1)*

La gestion donc de l'atelier P.A.R.L.E.R. nécessitait que les enfants, pendant 25 minutes, ne viennent pas me demander de l'aide ou m'interrompre toutes les deux minutes et euh, or dans une classe maternelle, souvent, surtout en début d'année, les enfants ont beaucoup besoin de l'adulte pour plein de petites choses et de petits détails même organisationnels de la classe euh, « Madame j'ai besoin d'une feuille, Madame je peux aller aux toilettes ? », **donc ça c'était, ça allait un peu à l'encontre de, de mon image d'enseignante ou je dois être toujours euh, disponible pour les enfants pour qu'ils soient euh, le mieux en classe avec moi quoi. [...] je me sentais mal par rapport à ça parce que je me disais, mais bon c'est bien je mets toute mon énergie pour que l'atelier de compréhension, de Catégo se déroulent correctement mais euh, j'avais l'impression que c'était un peu au détriment de, du bien-être de mes autres élèves.**

Cette enseignante, tout comme la majorité de ses collègues, a pourtant changé de vision. Ce changement semble être lié à trois facteurs principaux.

- 1) Le facteur « temps » (le fait que les élèves comme l'enseignant puissent s'habituer à travailler de la sorte) qui conduit à un changement de vision et à davantage de confiance.

*Gaëtan – Entretien semi-dirigé (p. 1)*

Au final, c'est **une question d'habitude**... Au départ c'était effectivement difficile, j'avais toujours des élèves qui intervenaient « Monsieur, Monsieur, Monsieur » et au final en **posant un cadre**, en expliquant bien les choses au final ça marche. Voilà et on voit aussi d'une année à l'autre qu'on récupère un autre groupe, enfin quand je récupère un autre groupe, que le groupe précédent a entre guillemets été formé à ça et ils savent ce que c'est, évidemment il y en a toujours un ou deux qui va intervenir mais de manière générale ils comprennent le principe et ils, le font... **et donc finalement bah si, tous les élèves sont capables il faut, peut-être que ça prendra plus de temps chez nous**, ça a sans doute pris plus de temps que dans d'autres écoles, ça a pris du temps chez nous mais on y est arrivé je pense, c'est **une discipline à avoir**

2) Le constat que cela fonctionne et que les élèves en sont capables.

*Séverine – Entretien semi-dirigé (p. 2)*

S – J'imaginai pas que les enfants allaient être aussi autonomes non.

C – Et qu'est-ce qui t'a fait changer d'avis et qui t'a convaincu du contraire ?

S – C'est pas quelque chose qui m'a convaincu, **c'est le fait que ça fonctionne**. Je ne sais pas comment...

C – C'est le fait de voir que les enfants le faisaient quoi ?

S – Oui !!

3) Le fait de réfléchir aux activités autonomes pour qu'elles soient significatives, qu'on puisse vérifier le travail réalisé et que les élèves y apprennent réellement quelque chose... Tous ces changements sont importants et prennent du temps. Romane explique par exemple qu'il lui a fallu quelques mois avec sa collègue Aline pour se rendre compte qu'il fallait assigner un objectif spécifique et explicite à chacun des ateliers afin de pouvoir vérifier par la suite que les élèves avaient réellement travaillé et appris.

*Romane – Séverine – Entretien semi-dirigé (p. 1)*

On a instauré un système où l'enfant sait pertinemment bien qu'à la fin des 25 minutes, je vais venir voir son travail, je vais pouvoir lui dire si ça, ça allait, ce qu'il avait à améliorer et des choses comme ça quoi. **Donc on a, on a réussi à trouver une manière de faire où l'enfant est prévenu qu'à un moment donné je vais venir m'occuper de lui. La seule chose c'est que pendant que je suis dans l'atelier de compréhension, lui a une mission c'est de, de travailler, de, d'essayer, de réaliser l'activité et euh, de respecter la consigne et qu'après je viendrai l'aider quoi qu'il arrive. Donc non, je le vis, je le vis bien.** Le fait de leur mettre un petit défi ça, ça les a vraiment motivés et je pense qu'après ça rentre vraiment dans une **culture de classe** où tout le monde sait bien que ben voilà pendant ces 25 minutes là il y a des petits défis à réaliser et que c'est chouette si on arrive à les atteindre.

De manière générale, les effets constatés sur l'autonomie des élèves et la productivité sont soulignés par de nombreux enseignants, comme Sandy.

*Sandy – Entretien semi-dirigé (p. 2)*

Alors là, ça a été un grand changement, enfin c'est drôle parce que je me le suis encore dit aujourd'hui. Au final, je ne sais pas à quoi je sers parce qu'ils sont devenus... **ils ont une autonomie de dingue**, ils ne me posent pas de questions, ils vont prendre, enfin ils savent où ils doivent aller, ils se gèrent et dès qu'ils ont fini ils vont mettre dans le bac et je sais que je dois corriger. Non ça, franchement pour eux c'est top, voilà, ça c'est dur au début, c'est très dur mais au final, là maintenant les deuxièmes années moi je vois **ils savent travailler seuls et vraiment bien, ce n'est pas juste remplir trois calculs et jouer pendant ou rêver, c'est... ils font leur travail quoi, c'est vraiment chouette.**

Toutefois, certains enseignants déclarent encore éprouver des difficultés au niveau de cette mise en autonomie, et ce, pour plusieurs raisons. La première est liée au rapport au bruit, comme en témoignent Clémentine ou sa collègue Isaline : « il ne faut pas de bruit sinon on ne sait pas, on ne sait pas travailler au niveau de l'atelier donc c'est ça l'inconvénient de P.A.R.L.E.R., c'est qu'on ne doit pas entendre les autres enfants. En tout cas moi j'ai, voilà j'ai une tolérance du bruit assez faible donc voilà ». Noémie, qui grâce à sa co-enseignante n'a jamais testé le fait de les mettre en autonomie, préfère encore fonctionner sans une autonomie complète : « je trouve que tu es trop souvent dérangé dans nos classes que pour pouvoir s'occuper d'un groupe et laisser les autres en autonomie ».

*3.2.2 Travailler en groupes homogènes*

La constitution de groupes de besoin est l'un des piliers du programme ; cette pratique est totalement nouvelle pour une grande majorité des enseignants que nous avons accompagnés. En effet, la plupart ne proposaient (quasiment) jamais ce type de regroupement au sein de leur classe. Cette absence de formation de groupes homogènes dans leur pratique semblait assez liée à une conviction forte : ce type de regroupement n'est pas utile et risque de stigmatiser certains élèves. Ainsi, lorsque ce principe leur a été présenté, un certain nombre d'entre eux n'étaient pas vraiment favorables à sa mise en œuvre. Ils étaient d'avis que les élèves les plus en difficulté risquaient de ne pas évoluer si un élève plus avancé n'était pas présent pour « tirer le groupe ».

*Gabrielle – Entretien semi-dirigé (p. 11)*

Ben je pense que le gros problème c'est les deux enfants du fond qui ne parlent pas. D'ailleurs, c'était vraiment flagrant au test parce qu'ils n'avaient rien. Mais bon, il fallait bien les mettre quelque part et pas qu'à deux. Mais est-ce qu'on ne pourrait pas re-meltingpoter les deux groupes du bas ? [...] Dans le but de... (*Pause et soupir*), dans le but de retirer X d'un groupe où il y a déjà quelqu'un qui est très faible pour qu'il soit tiré vers le haut et que W soit aussi dans un groupe où il est tiré vers le haut. Chez nous, ce qu'on essaie de toujours faire à l'école c'est de prendre des troisièmes maternelles et de mettre quelques deuxièmes **pour tirer vers le haut.** [...] Et je me demande si le fait qu'ils soient en groupes de niveaux, c'est pas un problème aussi parce qu'ils sont pas poussés par les autres parce que ce groupe-ci avec J qui est là qui est plus fort, j'ai l'impression **que c'est plus gai** que ici il n'y en a pas un pour amener l'autre, il faut les tirer quoi.

Une grande majorité des enseignants observés a tout de même formé des groupes de niveau homogène, choisissant ainsi de respecter le principe organisateur « pour voir ce que cela donne » (Charlène – entretien semi-dirigé, p. 4). Suite à la mise en œuvre de ce principe, beaucoup témoignent ainsi d'un changement de conviction, comme Aline qui souligne avoir découvert un intérêt non négligeable dans la formation de groupes homogènes ponctuels.

*Aline – Entretien semi-dirigé (p. 2)*

Un gros changement qui nous a vraiment éclairées, c'est la mise en groupe de même niveau. À notre époque, **on avait tendance à croire qu'il fallait mettre des forts avec des faibles parce que les forts allaient tirer les faibles** et ainsi de suite. Donc c'était vraiment une redécouverte pour nous de nous resituer, « non, non, non, il faut aussi faire des groupes homogènes » et ça c'est vrai qu'on a, qu'on a vu vraiment une évolution chez les enfants parce qu'ils sont moins intimidés et ils se retrouvent vraiment avec des enfants du même niveau qu'eux, ça les aide également.

Pour certains, la première innovation consistait simplement à enseigner à un petit groupe d'élèves, cette pratique (que le groupe soit homogène ou hétérogène) étant jusque-là assez rare.

*Sandy – Entretien semi-dirigé (p. 2)*

Moi je trouve que ça m'a ouvert, en fait, qu'est-ce que ça m'a vraiment apporté, c'est le fait de passer du temps en petits groupes et plus en grand groupe-classe tout le temps. **Ça a changé complètement ma manière de voir les enfants et de leur faire confiance justement.** Parce que parfois, on a une étiquette sur les enfants, on se dit eux, ils vont pas y arriver, ça va pas aller, et c'est des craintes de notre part et au final je vois qu'avec des petits ateliers comme ça, eux ils prennent une confiance justement de dingue, et il y a vraiment l'estime de soi qui remonte et ça avance beaucoup plus vite, et du coup bah le groupe-classe est plus chouette aussi quelque part, parce qu'on voit vraiment les enfants différemment et on prend le temps, même si c'est que 20 minutes on prend le temps avec eux.

Comme Sandy, la plupart des enseignants pointent l'importance et l'intérêt de pouvoir observer finement leurs élèves lors des ateliers en petits groupes qui leur permettent de mieux cibler et comprendre les difficultés de leurs élèves. D'ailleurs, certains enseignants, comme Aline, Clémentine ou Charlène, déclarent que le fait de noter les difficultés des élèves au fur et à mesure les aide à affiner leur diagnostic et à apporter une aide plus efficace.

*Clémentine – Entretien semi-dirigé (p. 4)*

Avant il me fallait quand même 3-4 mois pour me dire « lui il est plus faible en compréhension, lui il est plus faible en fluence »... Là, dès 4-5 ateliers je sais dire ben voilà cet enfant-là ça ne va pas là là là [...] et **cerner beaucoup plus vite les problèmes.** Donc le fait de les cerner beaucoup plus vite, j'arrive à désamorcer les problèmes beaucoup plus vite et à les éviter donc c'est un gain de temps franchement.

Dans le même ordre d'idée, les tests diagnostiques sont globalement considérés au début comme une tâche chronophage, voire titanesque. Au fur et à mesure des années, une majorité d'enseignants semblent convaincus de leur intérêt. Leurs bénéfices motivent ces derniers à continuer à les proposer individuellement à leurs élèves, même après la fin de la recherche. L'extrait ci-dessous témoigne d'un changement de vision : la passation du test était au départ très chronophage et fastidieuse, car elle était associée à une correction systématique, elle est par la suite devenue beaucoup plus rapide car l'enseignante a pris conscience qu'il s'agissait d'un temps dédié au diagnostic et non à l'enseignement.

*Clémentine – Entretien semi-dirigé (p. 4)*

La première fois où on les faisait, **on prenait énormément de temps** pour les enfants. Maintenant c'est plus : s'ils ne répondent pas tant pis donc on prend moins de temps pour dire « allez, cherche ». Au début, pour un test, ça nous prenait 20 minutes, c'était un petit peu fou et on en avait 45 à tester et c'est quand même compliqué. Donc, s'ils ne répondent pas c'est tant pis, je passe pour aller plus vite et euh.... C'est un diagnostic... !

Enfin, un dernier point semble avoir convaincu une majorité des enseignants de l'intérêt de proposer des ateliers en groupes homogènes : la manière dont certains élèves en difficulté se sont alors « révélés » ou, selon certains enseignants, « réveillés », c'est-à-dire qu'ils ont enfin pu ou dû prendre une place dans le groupe et être partie prenante de la construction des apprentissages.

*3.2.3 Proposer des séances régulières*

Si, au début de la recherche, les enseignants étaient parfois effrayés du nombre de séances et de leur récurrence au niveau du semainier, une majorité des enseignants interrogés déclarent qu'ils se sont rendu compte des effets positifs de cette planification régulière sur les apprentissages de leurs élèves.

*Romane – Entretien semi-dirigé (p. 6)*

Je trouvais qu'on faisait ça de façon tellement régulière et répétitive que j'avais l'impression, en tout cas au début, que **je ne faisais plus que ça**, du parler, de la compréhension, de la phono, du Catégo et que j'avais envie par moment de me dire « Bon stop, on arrête avec tout ça, on fait quelque chose, une fois autre chose quoi » et euh, mais ça heureusement, ma collègue partageait cet avis-là aussi et donc souvent ce qu'on fait c'est que la dernière semaine avant les congés souvent on a un rythme plus light où on, on fait d'autres choses quoi. Après ça roule et pour du bonus pour les enfants parce que ce qui est vraiment intéressant c'est que tu vois vraiment tes élèves progresser et ça, ben rien que pour ça, ça mérite de préparer des tas de choses.

Si les enseignants sont convaincus des effets bénéfiques sur les apprentissages du caractère intensif du programme, celui-ci peut parfois être usant pour eux, surtout en fin de trimestre. Cela pose tout de même la question de la viabilité du projet sur le long terme : les enseignants ne risquent-ils pas d'être lassés par ce caractère intensif ?

Par ailleurs, le caractère intensif du programme semble souvent lié à une crainte des enseignants qui débutent avec les outils du programme : ne faire que cela au détriment d'autres apprentissages. Assurément, la mise en œuvre du programme demande une réorganisation du semainier. Ainsi, dans plusieurs classes de maternelle, la place laissée aux jeux libres est plus réduite et ceux-ci sont proposés en fin de journée plutôt qu'en matinée. Si la majorité des enseignants considèrent ces changements comme positifs et comptent les maintenir dans le temps, d'autres choix pour parvenir à un équilibre sont moins assurés. En effet, certaines activités pourtant porteuses de sens sont sans doute moins proposées qu'avant dans certaines classes. Il conviendra donc d'en tenir compte lors de la création du dispositif de formation et de la modification du programme en lui-même.

*Aline – Entretien semi-dirigé (p. 2)*

Ce qui a beaucoup changé chez nous bah c'est le, clairement c'est le fonctionnement de la répartition au niveau matière. Euh, les jeux libres, c'est un mot chez nous qui n'existe plus vraiment comme au début de notre carrière. Il y a toujours des jeux libres mais qui sont plus proposés en fin de journée ou en fin de matinée, quand le travail est terminé puisque pour travailler parler bah il fallait proposer des ateliers en autonomie. [...] **il y a quand même des choses qu'on ne sait plus faire autant qu'avant.** Mais voilà, c'est pas un point négatif non plus parce que ça a positivé aussi plein d'autres aspects des choses.

*3.2.4 Proposer des séances courtes et intensives*

La toute grande majorité des enseignants interrogés ont déclaré être convaincus de l'importance de proposer aux élèves de 5 à 8 ans des séances courtes et intensives, de manière générale. Les observations réalisées auprès de 13 des 25 enseignants montrent que les enseignants respectent globalement ce principe, avec des ateliers durant en moyenne entre 10 et 20 minutes. Toutefois, les enseignants avaient parfois tendance à composer des groupes nombreux, ce qui tendait à allonger considérablement le temps en ateliers et leur posait quelques difficultés.

*Adèle – Entretien semi-dirigé (p. 2)*

Le seul truc aussi qui était parfois problématique c'est le temps d'un atelier parce que [...] l'année avant on arrivait quand même à un groupe de huit à un moment donné et ça, ça commence à être beaucoup pour pouvoir les faire tous participer et pour pouvoir être dans le timing, 25 minutes. C'était chaud, ça on n'y arrivait pas toujours et donc c'était un peu frustrant de ne pas pouvoir les faire tous parler correctement, parce que c'est le but aussi de verbaliser beaucoup, de les faire verbaliser, donc voilà.

*3.2.5 Proposer un apprentissage structuré selon une progression préétablie*

Le fait de suivre une progression préétablie et assez conséquente a effrayé au début la plupart des enseignants que nous avons accompagnés. Finalement, le fait que le programme soit très structuré au niveau de la planification des apprentissages a davantage soulevé de résistances qu'il n'a réellement posé une difficulté aux enseignants. En effet, très vite, la plupart d'entre eux se sont dit très convaincus de ce caractère structuré en mettant en avant les effets positifs de cette planification sur la qualité et la cohérence de leur enseignement, et partant, sur les apprentissages de leurs élèves.

*Romane – Entretien semi-dirigé (p. 6)*

En fait ça m'a vraiment permis de, comment dire, d'apporter une structure dans justement les différents moments d'apprentissage et euh, le fait que ce soit, que **les ateliers soient répétitifs, ça c'est vraiment...**, **ça apporte une aide aux enfants, ça c'est clair** et net, mais aussi à l'enseignante parce que justement ça nous oblige de façon indirecte à faire ça tous les jours et donc euh, c'est dans ce sens-là que c'est, c'est vraiment une aide parce que sans ça, avant, bah oui on faisait de la phonologie, oui on faisait du vocabulaire mais de façon beaucoup plus éparpillée j'ai envie de dire, donc la régularité et la répétition du, du programme P.A.R.L.E.R. vraiment permet de structurer les apprentissages aussi je trouve.

### *Charlène – Entretien semi-dirigé (p. 4)*

Ben, comment, euh, je ne sais pas s'il y a une grosse, grosse différence, mais en tout cas **on marque le coup** en le faisant, en faisant des activités vocabulaire, catégorisation qu'on ne faisait pas avant. On parlait comme ça mais on ne, on ne s'arrêtait pas pour faire une activité de vocabulaire. On ne s'arrêtait pas pour faire une activité de catégorisation. C'était englobé dans tout le reste en fait. **Ici là c'est vrai qu'on s'arrête vraiment sur ces activités là et ça permet de se rendre compte que vraiment là ben, ils coïncent vraiment quoi.** En compréhension c'était aussi, c'était, on ne s'arrêtait pas non plus. Si à certains moments peut-être, quand tu racontes une histoire, des choses ainsi mais sinon non, je ne pense pas.

#### *3.2.6 Différencier les parcours selon les besoins*

Au départ, les enseignants qui débutent avec les outils du programme – même s'ils se déclarent en accord avec le principe d'égalité des acquis (équité) – sont souvent assez réticents à différencier le nombre d'ateliers proposés aux élèves. Trois raisons principales semblent expliquer cette réticence :

- *Une difficulté organisationnelle* : pour certains enseignants, il apparaît relativement complexe de différencier le nombre d'ateliers, en particulier dans la mesure où cette différenciation devrait avoir lieu en fonction des besoins spécifiques des élèves et diffère donc en fonction des ateliers. Les enseignants qui souhaitaient fonctionner « en plateau » et dispenser des ateliers en même temps à plusieurs groupes d'élèves différents étaient donc gênés par le fait que la composition des groupes différait selon l'habileté travaillée. La solution la plus simple à implémenter consiste à privilégier alors un fonctionnement parallèle (chaque enseignant s'occupe d'un ou plusieurs groupes et travaille la même habileté que les autres).

### *Aline – Entretien semi-dirigé (p. 2)*

Ce qu'il y a c'est que on s'est un peu perdu par facilité d'organisation, c'est vrai aussi, on s'est dit « **Oh maintenant tout le monde fait le même et comme ça c'est facile** », enfin c'est beaucoup plus facile pour nous adultes de gérer les ateliers en autonomie puisque faut pas se dire « Oh mais ceux-là », c'est ça la difficulté. C'est que, ça c'est une réelle difficulté, c'est que, alors, il y a des, des ateliers en autonomie qui sont très importants parce que ce n'est pas un atelier prévu pour occuper les enfants, ils font partie du processus d'apprentissage et les groupes faibles n'auront pas accès à tous ces ateliers en autonomie ou en tout cas c'est encore les forts qui auront plus ces ateliers en autonomie donc si on récupère, quelque part, en parler avec ces groupes faibles, c'est pas pour que l'écart se creuse dans d'autres matières.

- *La peur de « perdre trop de temps »* : pour certains enseignants qui débutent avec les outils du programme, donner plus de temps aux élèves qui en ont besoin est considéré comme important mais pas réalisable en conditions réelles. C'est pourtant en mettant en œuvre cette différenciation que Sandy s'est aperçu qu'elle gagnait en réalité beaucoup de temps, ce qui l'a conduit à un changement de vision.

### *Sandy – Entretien semi-dirigé (p. 5)*

**S** – Et bien en fait avant je ne me serais jamais dit que en faisant ça, **en faisant autant de différenciation, c'était possible de quand même avancer quelque part dans le programme** dans mon programme à moi, pas le programme P.A.R.L.E.R. Et bah en fait je vois que je me trompais, puisque voilà grâce au programme P.A.R.L.E.R., je vois que plus on en fait mieux c'est au final.

**C** – Quelque part si je reformule, t’avais peur qu’en passant autant de temps avec les élèves faibles, du coup tu ne puisses pas avancer avec toute la classe ?

**S** – Oui, voilà, je perdais les forts quelque part. Mais pas du tout. Pas du tout puisque pendant les séances qu’eux n’ont pas en programme P.A.R.L.E.R., ils font autre chose mais ils vont plus loin aussi dans les autres matières donc quelque part c’est différent... oui c’était une erreur de ma part quoi.

**C** – En tout cas un changement de vision.

**S** – Grâce au programme.

- *Une préférence pour une égalité de traitement* : dans les faits, un certain nombre d’enseignants sont plus familiers avec le principe d’égalité de traitement. Pour certains, différencier ce traitement va à l’encontre de leur conviction. Ils se sentent alors en tension et expriment leur malaise de ne pas traiter tous les élèves de manière similaire.

Si au départ, les enseignants semblaient plutôt opposés à ce principe et/ou ne le mettaient pas en œuvre, finalement, lors des entretiens semi-dirigés, une majorité d’entre eux disent avoir changé de vision quant à la différenciation (N=12/14), comme en témoignent Charlène et Gaëtan ci-après en soulignant l’importance de garder un degré d’exigence similaire et de ne pas simplifier les tâches pour les élèves en difficulté mais de leur donner plus de temps et de moyens.

#### *Charlène – Entretien semi-dirigé (p. 6)*

Ben moi je trouve que ce qui est très chouette, c’est que le programme il est fait comme ça et quelque part **tu l’adaptes dans le nombre de séances que tu donnes**, mais tu ne l’adaptes pas en vocabulaire. Tu ne te dis pas « Ah bah non, eux ils ont plus de difficultés donc on va parler plus simplement » et ça, c’est important aussi parce que c’est ce qu’on a un peu tendance à faire quand on a les enfants un petit peu plus faibles, ben tu leur parles autrement. **Qu’ici, t’essayes de leur apporter la même chose en le travaillant plusieurs fois ou en le travaillant plus longuement mais le programme il est le même pour tout le monde quoi.** Et tu te dis « Ben de toute façon à la fin les enfants, ils doivent arriver au même CEB, ils doivent arriver aux mêmes, aux mêmes finalités », donc c’est important de leur amener la même chose, même si on l’apporte de façon, plus euh, comment est-ce que je vais dire ? **Plus détaillée, mais le contenu est le même quoi, donc ça c’est intéressant je trouve, c’est-à-dire que les enfants ils ont, ils ont le droit à avoir chacun, à avoir tous le même le même bagage, même s’ils arrivent dans nos classes avec des bagages différents, mais c’est important qu’ils arrivent à avoir un maximum de bagages communs** pour vivre ensemble, pour évoluer ensemble, pour leur permettre de faire les études qu’ils ont envie plus tard et voilà.

#### *Gaëtan – Entretien semi-dirigé (p. 3)*

Ça a changé vraiment ma vision du truc, oui, parce que pour moi au départ, remédiation, différenciation c’était : « **en classe on travaille, ceux qui ne suivent pas sur le côté avec quelqu’un d’autre** » alors que non, il y a moyen de l’imbriquer dans la, dans la classe, dans le mode de fonctionnement de la classe quoi. Et voilà, de nouveau je le fais aussi en math, je le fais en français, je le fais en éveil mais voilà ça c’est vraiment je trouve en plus d’être bénéfique, le programme P.A.R.L.E.R., au niveau du français je pense que la structure est tout à fait post-posable à toutes les matières en classe et donc ça a un double bénéfice je pense.



### 3.3 SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE : PRINCIPES ORGANISATEURS ET DIFFICULTÉS PASSAGÈRES ET PERSISTANTES

Le Tableau 23 synthétise les principales difficultés observées ou exprimées chez les 25 enseignants qui débutent avec les outils du programme P.A.R.L.E.R. Pour chacune des difficultés épinglées, nous avons repris les informations existantes concernant :

- la durée de cette difficulté : plutôt passagère ou persistante ;
- la nature de la difficulté : soit une difficulté liée aux convictions des enseignants (les enseignants sont tiraillés entre ce qu'ils voudraient faire, ce qu'ils font réellement et ce que le programme leur propose de faire), soit une difficulté liée aux compétences des enseignants (les enseignants ne parviennent pas à mettre efficacement en œuvre un élément du programme alors qu'ils le souhaiteraient. Leurs anciens modes d'action ne leur permettent pas d'être efficaces dans la nouvelle situation et nécessitent d'être modifiés) ;
- les besoins exprimés/observés pour dépasser les difficultés.

En guise de conclusion, rappelons que la majorité des enseignants proposent des ateliers dirigés dans un environnement calme (N=22/25 dont 19 sans aide d'un co-enseignant et 6 avec aide), travailler en groupes homogènes (N=21/25), organiser des séances régulières (N=7/25), mener des séances courtes et intensives (N=20/25), proposer un apprentissage structuré selon une progression préétablie (N=22/25). Différencier les parcours selon les besoins est un principe moins appliqué par les enseignants observés et interrogés (N=11/25).

Tableau 23 - Tableau de synthèse - Difficultés liées à la mise en œuvre des principes organisateurs

	<b>Principaux obstacles / difficultés rencontrés</b>	<b>Teneur de la difficulté (passagère/persistante)</b>	<b>Nature de la difficulté (opérative/identitaire)</b>	<b>Besoin(s) exprimé(s) ou observé(s)</b>
<b>Atelier dirigé</b>	Conviction que les élèves ne sont pas capables d'une telle autonomie.	Plutôt passagère	Identitaire	Lié au temps d'appropriation et d'adaptation.
	Peur de ne pas être disponible pour les élèves qui travaillent en autonomie.	Plutôt persistante	Identitaire	Réfléchir au sens des activités autonomes proposées aux élèves.
	Niveau de bruit important pour les élèves en autonomie.	Plutôt persistante <sup>43</sup>	Opérative	Constater que les élèves en sont capables et laisser le temps aux habitudes de s'installer.
<b>Groupes homogènes</b>	Mise en place d'une nouvelle pratique freinée par la conviction que ce type de regroupement ne permettra pas aux élèves en difficulté d'évoluer.	Plutôt passagère / Persistante pour une minorité	Identitaire	Constater les effets positifs, surtout pour les élèves en difficulté.
	Mise en place d'une nouvelle pratique freinée par la peur que ce type de regroupement pourrait stigmatiser certains élèves.	Plutôt passagère	Identitaire	Constater que ce n'est pas le cas.
<b>Séances régulières</b>	Peur de la « lourdeur » (du temps investi) quant aux autres apprentissages.	Plutôt persistante	Opérative	Arrêt d'un atelier quand les élèves n'en ont plus besoin, périodes « tampons ».
	Peur de la « lourdeur » (lassitude) quant à soi-même ou aux élèves.	Plutôt passagère	Identitaire	Lié au temps d'appropriation et d'adaptation.
<b>Séance courte</b>	/	/		/
<b>Progression</b>	Peur d'une progression trop structurée et non flexible.	Plutôt passagère	Identitaire	Lié au temps d'appropriation et d'adaptation.
<b>Différenciation des parcours</b>	Difficulté organisationnelle : complexe de différencier le nombre d'ateliers, surtout que cette différenciation devrait avoir lieu en fonction des besoins spécifiques des élèves et donc différer en fonction des ateliers.	Plutôt persistante	Opérative	Pour fonctionner en plateau tout en différenciant, pour privilégier un fonctionnement parallèle.
	La peur de « perdre trop de temps » : donner plus de temps aux élèves qui en ont besoin est considéré comme important mais pas réalisable en conditions réelles.	Plutôt persistante	Identitaire	Constater les effets bénéfiques sur les apprentissages des élèves.
	Une préférence pour une égalité de traitement pour une minorité d'enseignants.	Plutôt persistante	Identitaire	Constater les effets bénéfiques sur les apprentissages des élèves.

<sup>43</sup> Cette difficulté dure en général d'un à trois mois chez les enseignants qui ne reçoivent pas l'aide d'un co-enseignant. Parmi les 25 enseignants observés ou interrogés, notons que 6 d'entre eux ont (presque) toujours été aidés par un co-enseignant ; pour certains (Noémie, Émilie, Fabienne et Vinciane), il s'agissait d'une condition *sine qua non* pour mener les ateliers du programme.

## 4 LES GESTES PÉDAGOGIQUES MIS EN ŒUVRE PAR LES ENSEIGNANTS QUI DÉBUTENT LE PROGRAMME

Dans ce point, nous présenterons tout d'abord de façon synthétique les gestes pédagogiques mis en œuvre par les enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R. (modèle opératif générique). Nous tenterons ensuite d'identifier, de décrire et d'interroger les origines des difficultés qui semblent avoir été rencontrées par les enseignants qui débutent le programme pour cinq de ces gestes pédagogiques.

### 4.1 IDENTIFICATION DES GESTES PÉDAGOGIQUES MIS EN ŒUVRE

Commençons par identifier les gestes pédagogiques mis en œuvre par les enseignants qui débutent le programme. Cette identification ne pouvait être réalisée sur la seule base d'une analyse extrinsèque (réalisée par la chercheuse) ou intrinsèque (réalisée par les enseignants). Ainsi, nous avons croisé quatre types de données afin d'établir une synthèse de ce qui pourrait constituer un « modèle opératif » générique.

Pour rappel, de la même façon que la structure conceptuelle, le modèle opératif « générique » mis en œuvre par les enseignants qui débutent le programme classe les gestes selon deux logiques différentes :

- **le nombre d'occurrences des gestes lors d'un atelier** : la figure elliptique est composée de quatre quartiers présentés ci-dessous :
  - quartier 1 : les gestes omniprésents lors d'un atelier (plus de deux occurrences par minute en moyenne) ;
  - quartier 2 : les gestes très fréquents (entre 1 et 2 occurrences par minute en moyenne) ;
  - quartier 3 : les gestes fréquents (entre 0,5 et 1 occurrence par minute en moyenne) ;
  - quartier 4 : les gestes peu fréquents (moins de 0,5 occurrence par minute en moyenne) ;
- **le caractère partagé des gestes par l'ensemble des enseignants débutants dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. (de manière déclarée ou observée)** :
  - ellipse 1 : entre 30 et 60 % des enseignants mettent en œuvre ce geste ;
  - ellipse 2 : entre 60 et 90 % des enseignants mettent en œuvre ce geste ;
  - ellipse 3 : plus de 90 % des enseignants mettent en œuvre ce geste.

Si les analyses individuelles montrent bien les variations importantes entre les enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R., l'examen de cette représentation (Figure 23) indique que trois gestes sont fréquemment utilisés, et ce, par une majorité des enseignants : 1) donner ou rappeler la consigne, 2) solliciter les élèves, 3) valider d'emblée les réponses, répéter les dires des élèves et décomplexifier la tâche. Certains gestes, au contraire, sont mis en œuvre par une minorité des enseignants qui débutent le programme : décrire ou faire décrire le matériel, rendre explicites les démarches cognitives, créer ou réguler le débat...

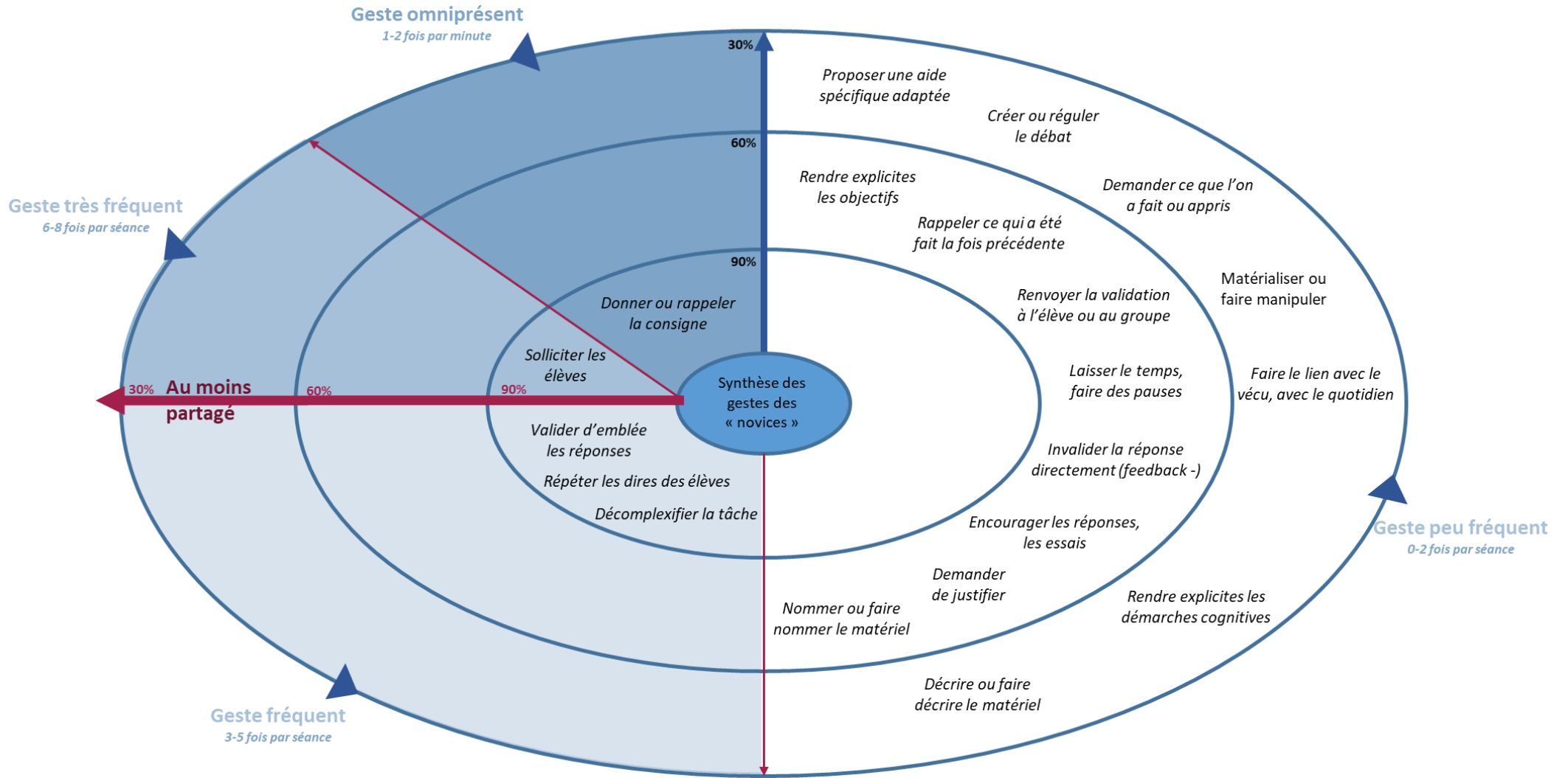


Figure 23 - Synthèse des gestes professionnels communs aux enseignants qui débutent avec les outils du programme P.A.R.L.E.R. (modèle opératif « générique »)

## 4.2 IDENTIFICATION, DESCRIPTION DES DIFFICULTÉS ET HYPOTHÈSES QUANT À LEURS ORIGINES

Dans les pages qui suivent, nous tentons d'identifier les difficultés liées aux gestes pédagogiques à mettre en œuvre qui ont été rencontrées par les enseignants au moment où ils ont débuté le programme P.A.R.L.E.R. grâce à nos quatre instruments de recueil de données. La comparaison de ces données montre qu'une majorité des 21 gestes pédagogiques sont considérés comme faciles à maîtriser par la plupart des enseignants interrogés. À l'inverse, cinq gestes sont souvent observés ou considérés comme difficiles à maîtriser :

- créer et réguler le débat (renvoyer la validation aux élèves et les faire justifier leur réponse) ;
- expliciter les démarches cognitives (rendre transparentes les démarches cognitives et demander ce que l'on a appris) ;
- répartir la parole et solliciter tous les élèves ;
- laisser le temps, être exigeant et faire confiance ;
- décomplexifier intelligemment la tâche lorsque c'est nécessaire.

### 4.2.1 *Créer et réguler le débat : renvoyer les validations aux élèves et les faire justifier*

Lors des ateliers menés par les enseignants qui débutent avec les outils du programme, on observe que les appels aux justifications des réponses par les élèves sont plus timides chez eux que chez les enseignants plus « chevronnés dans l'utilisation des outils » ; les enseignants qui débutent avec les outils du programme se contentent souvent de poser une question et n'attendent pas forcément d'obtenir une réelle justification. Dans l'extrait illustratif ci-dessous, Gabrielle demande à un élève de justifier sa réponse, c'est-à-dire le lien qui unit la carte choisie à la catégorie demandée. Or, l'enfant décrit simplement la carte, mais ne met pas en mots le lien avec la catégorie demandée. Gabrielle valide tout de même sa réponse sans l'approfondir davantage ou mettre elle-même en lumière ce lien. Comme Gabrielle, la plupart des enseignants observés qui débutent avec les outils du programme peinent à créer un réel débat entre les élèves. Cette difficulté s'observe surtout dans l'atelier Catégo et dans l'atelier Compréhension de la langue.

#### ***Gabrielle – Retranscription d'un atelier Catégo (p. 3)***

Gabrielle – Je voudrais qu'on choisisse les images de ... l'école !

E1 – Choisit la carte des marqueurs et la montre à l'enseignante.

Gabrielle – Ok, et pourquoi tu as pris ça ?

E1 – Parce que... parce que c'est pour dessiner.

Gabrielle – C'est pour dessiner et ?

E1 – Pour... aussi dessiner sur le cahier.

Gabrielle – Pour dessiner sur le cahier. Tu peux la mettre.

Ainsi, comme le montre cet exemple, les enseignants qui débutent avec les outils du programme (in)valident fréquemment les réponses de leurs élèves, mais ce n'est pas toujours à propos. À l'inverse des enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils », qui usent des feedbacks immédiats majoritairement dans les situations de tâches courtes et ciblées, les enseignants qui débutent dans le programme ont tendance à les utiliser aussi dans les autres types de situations où le débat – et donc le renvoi de la validation au groupe – devrait être prôné. Dans l'extrait suivant, et comme nous l'avons observé chez une proportion importante d'autres enseignants de l'échantillon, Gabrielle va proposer une phase de drill qui ne présente en fait aucun intérêt sur le plan didactique : les élèves doivent réaliser une série de micro-tâches assez simples sans jamais justifier leur réponse. L'enseignante valide ou invalide elle-même les réponses et les corrige si nécessaire. Ce genre de tâches semble être utilisé afin de garder l'attention des élèves.

**Gabrielle – Retranscription d'un atelier Catégo (p. 4)**

**Gabrielle** – *En prenant une carte* : est-ce que ça se mange ?

**E1** – Non

**Gabrielle** – *En montrant la casserole* : ok et est-ce que ceci ça se mange ?

**Es** – Non, non

**Gabrielle** – Mais est-ce que ce qu'il y a dedans, ça se mange ? Ah oui, parce que quand maman elle cuisine dans une casserole, peut-être que ça se mange.

**Gabrielle** – *En montrant une salière et un moulin à poivre* : est-ce que ceci ça se mange ?

**Es** – Non, non

**Gabrielle** – Si, si, ça s'appelle du sel et du poivre. C'est ça qu'on met sur la nourriture pour que ce soit bon.

**Gabrielle** – Est-ce que les chats se mangent ?

**Es** – Non

**Gabrielle** – Est-ce que les cartables se mangent ?

**Es** – Non !

**Gabrielle** – Est-ce que les chaises se mangent ?

**Es** – Non !

Cette difficulté est mise en mots par Sandy, qui verbalise également une tension, une frustration, car elle sentait qu'elle « n'allait pas assez loin » lors de ses premiers ateliers.

**Sandy – Entretien semi-dirigé (p. 1)**

**S** – **On avait tendance à passer beaucoup trop vite et à pas aller chercher vraiment l'argumentation chez les enfants et donc moi je me sentais pas maîtriser la chose**, c'était plus en ça donc... dans le fait de re-questionner les enfants, les relancer dans leur argumentation, c'était pas simple. [...] Donc il y avait des groupes, certains enfants, où je me disais ils ne comprennent pas où je voulais aller. Je posais vraiment mal, je n'arrivais vraiment pas à les aider, à comprendre. Alors parfois c'était vraiment un manque de consignes pour certaines leçons, en tout cas dès le début. **C'était pas assez explicite pour moi et je voyais pas vraiment... je voyais pas jusqu'où je pouvais aller avec eux en fait**. Et puis au final, [...] je pense que maintenant on les pousse pas mal dans leurs retranchements quoi.

**C** – Et qu'est-ce que tu as modifié, qu'est-ce que tu as fait pour t'en sortir ?

**S** – Alors, j'avais quand même préparé pas mal de questions sur le côté. En me disant voilà, probablement qu'ils vont me dire ça, qu'est-ce que je peux poser en plus ? Donc voilà je trouvais aussi des petites idées donc voilà. **J'ai plus préparé le fait de pouvoir leur reposer ces questions avec plus d'idées quoi surtout sur le moment même. En 20 minutes il faut être vif d'esprit quoi. [...] Parce qu'au final on donne la consigne de base, on dit mener le débat, mais mener le débat parfois c'est difficile**. Des petites idées en plus ça pourrait aider quoi style des petits genres de questions, on peut poser ça, etc.

#### 4.2.2 *Expliciter les démarches cognitives (rendre transparentes les démarches et demander ce que l'on a appris)*

Ainsi, parallèlement à la création et l'animation d'un réel débat entre leurs élèves, les enseignants qui débutent avec les outils du programme semblent parfois démunis face à l'explicitation des démarches cognitives et considèrent le geste de l'explicitation comme complexe à maîtriser. Parallèlement, une doxa semble guider les pratiques des enseignants observés : celle d'une forme de socioconstructivisme extrême dans lequel l'explicitation des démarches cognitives par le maître est vue négativement. Or, la scénarisation pédagogique des outils P.A.R.L.E.R. invite les enseignants à adresser aux élèves la question « qu'est-ce qu'on a appris ? » à chaque fin de séance d'atelier. Plusieurs enseignants se sont alors retrouvés « coincés » entre l'incapacité récurrente des élèves à mettre en mots leurs apprentissages et leurs propres réticences à davantage expliciter les démarches cognitives enseignées. Ainsi, ils sont moins d'un tiers à le proposer, et ce, très rarement. En situation, ils posent souvent simplement la question « qu'est-ce qu'on a appris » et se contentent de réponses de l'ordre du domaine du « faire », c'est-à-dire ce qui a été effectué en termes d'activités. Certains insistent parfois et posent plusieurs fois la question à leurs élèves qui, sans aide à la mise en mots, ne parviennent pas à satisfaire leur demande. Dans l'extrait ci-dessous, qui illustre bien cette difficulté observée chez la plupart des enseignants qui débutent avec les outils du programme, Laura peine à faire répondre les élèves de deuxième primaire à sa deuxième question « qu'est-ce qu'on a appris... à faire ! » qui est exactement la même que la première.

#### ***Laura – Retranscription d'un atelier Compréhension de la langue (p. 10)***

**Laura** – Alors, maintenant je vais vous demander « tiens qu'est-ce qu'on a appris à **faire** pendant la séance ? » Qui veut dire ce qu'on a appris à **faire** pendant cette séance ? Qu'est-ce que vous avez dû **faire** pendant cette séance ?

**E5** – Réfléchir

**E5** – Voir

**Laura** – Regarder, observer

**E5** – Entendre

**Laura** – Bien entendre, oui, et puis ? Vous avez dû faire quoi ?

**E4** – Choisir

**Laura** – Choisir. Choisir quoi ?

**E5** – Les images

**Laura** – Les images ?

**Es** – La bonne image

**Laura** – Par rapport à quoi ?

**E1** – Au texte

**Laura** – Par rapport au texte que moi j'avais dit, d'accord ? Super les enfants. **Alors, qu'est-ce que vous avez appris... à faire maintenant ? Vous devez faire quoi ?**

**E3** – Bien regarder

**Laura** – Bien regarder et quoi ? Se sou...

**Es** – ... venir !

**Laura** – Se souvenir ! Pour faire quoi après ? Pour se souvenir pour choisir quoi ?

**E1** – L'image !

Comme dit précédemment, le fait de mettre eux-mêmes en mots les démarches cognitives apparaît donc pour beaucoup comme un enseignement traditionnel « rétrograde », en décalage avec leur formation initiale et parfois continue, comme en témoigne Clémentine : « je me disais « ben non ce n'est pas ce qu'on m'a appris, c'est pas bien ! » (p. 14).

Ainsi, comme le rapportent Sandy, Aline et Charlène, deux éléments ressortent des entretiens : les enseignants déclarent souvent qu'ils méconnaissaient l'enseignement explicite et l'associaient à de l'enseignement frontal et/ou rétrograde. Au final, beaucoup déclarent avoir changé leur vision des choses, en grande partie parce qu'ils ont eu l'impression d'être plus efficaces et que leurs élèves apprenaient plus facilement.

*Aline – Entretien semi-dirigé (p. 3)*

**Je crois que on le faisait, je crois qu'inconsciemment tout enseignant le fait à certains moments de sa vie maintenant forcément on ne le faisait pas de manière structurée comme on l'a appris avec les modelages** et encore en voyant qu'il y a pleins de modelages possibles à faire donc oui, c'est vraiment une prise de conscience sur nos pratiques. Et donc on perd moins de temps aussi parfois euh, maintenant ça ne veut pas dire qu'on ne fait plus que de l'explicite mais avec ma collègue, avec Romane, parfois on attendait aussi que les choses enfin que les enfants soient conscients par eux-mêmes et que ça vienne d'eux-mêmes (et ça a du bon aussi on le fait encore à certains moments hein !!) mais parfois on trouvait que les résultats étaient pas top donc euh depuis deux-trois ans, il y a certaines choses, on s'est dit « **Et si on les introduisait au lieu de perdre du temps à essayer que ça vienne de par eux-mêmes, on va faire ça de manière explicite** » et on a vu des résultats tout autres et beaucoup moins de perte de temps donc oui, c'est bénéfique pour nous-mêmes et pour nos pratiques au quotidien, oui.

Toutefois, la plupart des enseignants sont lucides sur le fait qu'il s'agit d'une aide, mais que cette dernière ne permet pas de gommer instantanément les difficultés des élèves (ou même celles des enseignants). Il n'en demeure pas moins complexe, tant pour les enseignants que pour certains élèves, de mettre en mots les démarches cognitives pour que cela soit porteur d'apprentissage pour les élèves en difficulté, comme l'explique Séverine.

*Séverine – Entretien semi-dirigé (p. 7)*

Bah en fait les enfants comprennent pourquoi ils le font et comment ils le font, mais est-ce que ça les aide à pouvoir l'appliquer et à pouvoir le faire, c'est une bonne question. Tu vois pour certains... par exemple pour les forts, ils comprennent ils entendent bien ce que tu es en train d'expliquer ils disent « ah oui ». Après pour les plus faibles, **est-ce qu'ils captent, je ne suis pas certaine**. Après ça me parle, moi, cette année-ci, mais c'est vrai que l'année passée, parfois je me dis « bon bah je leur ai dit », je me rassure dans ce sens-là mais je ne suis pas certaine que les faibles aient quand même bien capté.

*4.2.3 Répartir la parole et solliciter tous les élèves*

À l'inverse des enseignants « chevronnés », ceux qui débutent avec les outils du programme semblent privilégier un dialogue avec l'ensemble du groupe sans tour de parole : ils donnent davantage la parole quand les élèves la demandent que de manière anticipée et établie. Les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. », quant à eux, sollicitent eux-mêmes les élèves qu'ils souhaitent interroger et répartissent davantage la parole sans nécessairement utiliser un tour de parole



strict. Dans l'extrait de l'atelier de compréhension de la langue mené par Véronique et présenté ci-dessous, on voit qu'elle laisse les élèves répondre librement à ses questions. Le débat est riche entre trois élèves (E1-E2-E3) qui font évoluer la discussion et mènent à la réussite de la tâche. Pendant ce temps, et de manière générale pendant tout l'atelier, les deux autres élèves du groupe (E4 et E5) ne prennent pas part au débat. Leur implication est minime et l'activité cognitive qui est sollicitée spécifiquement pour eux est très limitée.

**Véronique – Retranscription d'un atelier Compréhension de la langue (p. 2)**

**Véronique** – Pourquoi tu sais qu'il va au tennis ?

**E1** – Parce qu'il a une raquette et qu'il a un sac.

**E2** – C'est pas au tennis qu'il doit aller avec un sac comme ça.

**Véronique** – Il doit aller où ?

**E1** – Au travail.

**E2** – Il va au tennis.

**E3** – Il a des balles pour jouer.

**Véronique** – Et qu'est-ce qu'il va faire au travail, dans mon petit texte ?

**E1** – Ben il va au tennis.

**Véronique** – Non, dans le texte que je vous ai lu.

**E1** – Ah ben alors il va travailler avec le directeur.

Si la parole n'est pas équitablement répartie entre les élèves, elle semble aussi parfois monopolisée par les enseignants observés. En effet, par rapport aux enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » (répartition des interventions – 52 % des interventions sont celles de l'enseignant et 48 % celles des élèves), les enseignants qui débute avec les outils du programme laissent moins de place à leurs élèves dans les interactions (enseignant : 65 % - Élèves : 35 %). Une majorité d'entre eux témoignent en début de projet d'une difficulté à faire participer leurs élèves.

Au-delà de la répartition de la parole en tant que telle, certaines interventions fortement répétitives des enseignants ne semblent pas aider les élèves. En effet, si les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » recouraient à la répétition/reformulation/synthèse des dires des élèves dans le but d'approfondir les propos des élèves et de créer du débat, les enseignants observés semblent davantage utiliser ce type de geste pour garder l'attention de leurs élèves. Ainsi, c'est souvent après un rappel à l'ordre qu'ils répètent les propos des élèves en miroir. À d'autres moments, les répétitions des dires des élèves ne sont pas aidantes et complexifient la tâche.

*4.2.4 Laisser le temps, être exigeant et faire confiance*

Il apparaît ainsi que pour certains enseignants, comme Clémentine, il était difficile au début de donner la parole à certains élèves car ils participaient très peu. Ces élèves étaient jugés trop timides ou étiquetés par certains enseignants comme de « petits parleurs » : « Quelqu'un de très timide et qui n'ose pas prendre la parole et pour moi c'est compliqué parce qu'ils ont peut-être des bonnes idées mais ils ne parlent pas » (Clémentine, p. 8). En comparaison avec les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. », on observe une réelle difficulté à laisser le temps à tous les élèves.

De manière générale, les observations des enseignants qui débute avec les outils du programme rendent compte de leur proactivité face au silence de certains élèves : ils multiplient les aides (simplification de la tâche, « appel à un ami »...) afin de surmonter la difficulté... ou simplement de faire avancer la leçon.

Plusieurs enseignants soulignent qu'ils ont, au fil du temps, appris à faire davantage confiance à leurs élèves et à se laisser la possibilité « d'être positivement étonnés », comme en témoigne Romane.

***Romane – Entretien semi-dirigé (p. 3)***

Parfois je me suis dit « ouille ouille ouille, ça ne marchera jamais ! », et au final, **j'étais chaque fois étonnée** quand je leur demandais tout de suite « donnez-moi des mots en deux ou trois syllabes » là je me suis dit ils vont me dire n'importe quoi et au final ça a fonctionné donc c'est plutôt moi qui ai des craintes plutôt que le contraire. Je crois que j'avais une vue tout de suite « Ah non ça n'ira pas, je ne vais pas me lancer » enfin voilà, plus de peurs. C'est plus des craintes de ma part que, voilà, **je dois faire plus confiance à mes élèves.**

*4.2.5 Décomplexifier la tâche*

Lors des premiers ateliers, on observe que les découpages proposés par les enseignants qui débutent avec les outils du programme sont majoritairement au service de la réussite de la tâche et non de la compréhension, comme en témoigne l'extrait ci-dessous des devinettes proposées par l'enseignante pour simplifier la tâche. Cette difficulté vécue du côté des enseignants semble fortement liée à la maîtrise de l'explicitation des démarches, et de manière générale, à une prise de conscience de l'objectif des ateliers.

***Romane – Retranscription d'un atelier Catégo (p. 1)***

Romane – Comment s'appelle-t-il cet animal ?

Tesniem – Une girafe.

Romane – On peut la mettre à côté du crocodile, de l'éléphant parce que... est-ce que c'est un légume ?

Tesniem – Non.

Romane – Comment ça s'appelle, comme tous les autres ? Ce sont des... ?

Filles – Des animaux.

Romane – Ce sont des animaux. Et ce sont des animaux mais pas comme n'importe quels animaux, ce sont des animaux sau...

Filles – Sauvages !

Romane – Très bien, ce sont des animaux sauvages. On continue. Donc ça c'est vraiment la catégorie des animaux sauvages et celui-là, on le veut bien.

Si l'on n'observe pas de différences flagrantes pour le geste « nommer ou faire nommer le matériel » entre les enseignants « chevronnés » et ceux qui débutent avec les outils du programme, ce n'est pas le cas quand il s'agit de le décrire. En effet, les enseignants qui débutent avec les outils du programme semblent moins prompts à demander à leurs élèves d'observer et de décrire les images utilisées pour les ateliers. Dans le cadre des ateliers Catégo, et dans une moindre mesure, dans ceux de compréhension, la description des cartes fait pourtant partie de la démarche pour pouvoir comprendre et réussir la tâche. Dans ce cas, la mise en mot de cette description pour que tous les élèves puissent prendre conscience de l'importance de cette étape est primordiale et pourtant peu réalisée par les enseignants observés. Dans l'exemple de l'activité de Romane proposé ci-dessus, l'absence de description de la carte oblige l'enseignante à recourir à un étayage soutenu et à une simplification de la tâche pour permettre la réussite de celle-ci. Cela l'éloigne et l'empêche de proposer à ses élèves un étayage signifiant qui porte plutôt sur la compréhension des démarches cognitives qui mènent à la réussite.

#### 4.3 SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE : GESTES PÉDAGOGIQUES ET DIFFICULTÉS PASSAGÈRES ET PERSISTANTES

Le Tableau 24 résume les principales difficultés liées à la mise en œuvre des gestes pédagogiques qui ont été observées ou exprimées chez les 25 enseignants qui débutent avec les outils du programme. Pour chacune des difficultés épinglées, nous avons repris les informations existantes sur la durée de cette difficulté (plutôt passagère ou persistante), sur sa nature (opérative ou identitaire), ainsi que sur les besoins exprimés/observés pour dépasser les difficultés.

Tableau 24 - Tableau de synthèse - Difficultés liées à la mise en œuvre des gestes pédagogiques du programme P.A.R.L.E.R.

	<b>Principaux obstacles / difficultés rencontrés</b>	<b>Teneur de la difficulté (passagère/persistante)</b>	<b>Nature de la difficulté (opérative/identitaire)</b>	<b>Besoin(s) exprimé(s) ou observé(s)</b>
<b>Créer et réguler le débat</b>	Difficultés à réellement créer le débat et réguler, demander une justification.	Plutôt persistante	Opérative	Voir les leviers liés à l'explicitation des démarches.
	En parallèle, sentiment chez plusieurs enseignants de ne « pas aller suffisamment loin » dans la réflexion ou le débat.	Plutôt persistante	Opérative	
<b>Expliciter les démarches</b>	Difficultés à faire expliciter les démarches mises en œuvre et à mettre en mots les apprentissages réalisés par les élèves (et non uniquement les tâches réalisées).	Plutôt persistante	Opérative	Le fait de disposer des démarches écrites simplifie le travail des enseignants et leur permet beaucoup plus facilement de mettre des mots sur les démarches.
	Plusieurs enseignants considèrent le fait de mettre eux-mêmes en mots les démarches comme une pratique d'enseignement « rétrograde » et peu valorisée.	Plutôt persistante	Identitaire	Évolution surtout liée au fait de constater les effets sur les apprentissages des élèves (en particulier ceux en difficulté).
<b>Répartir la parole et solliciter les élèves</b>	Temps de parole beaucoup plus important pour les enseignants que pour leurs élèves.	Plutôt passagère	Opérative	Lié au temps d'appropriation et d'adaptation.
	Tendance à réagir en fonction des prises de paroles spontanées.	Plutôt passagère	Opérative	Lié au temps d'appropriation et d'adaptation.
<b>Laisser le temps</b>	Difficultés à laisser le temps sans solliciter un autre élève.	Plutôt passagère	Opérative	Lié au temps d'appropriation et d'adaptation.
<b>Décomplexifier la tâche</b>	Difficultés à proposer un étayage (réduction des degrés de liberté de la tâche) au service de la compréhension. Cela semble lié à la difficulté d'explicitation ou faire expliciter les démarches cognitives.	Plutôt persistante	Opérative	Voir leviers explicitation.

## 5 LE PROGRAMME P.A.R.L.E.R. : UN OUTIL VECTEUR DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Face à chacune de ces difficultés ressenties ou observées se pose toujours la même question : cette difficulté requière-t-elle une modification des outils du programme et/ou une transformation des enseignants et de leurs pratiques ? Pour y répondre, nous étudierons en premier lieu la manière dont chacune des difficultés identifiées a conduit ou non à un développement professionnel chez les 25 enseignants de notre échantillon. Nous examinerons alors ensuite les leviers et puis les freins qui influencent ce développement professionnel. Ces données seront précieuses afin de modifier les outils (objectif 1 de la thèse) et concevoir un dispositif de formation (objectif 2).

### 5.1 DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES 25 ENSEIGNANTS DE NOTRE ÉCHANTILLON – HYPOTHÈSES

Débutons par la présentation de nos hypothèses quant au potentiel développement professionnel des 25 enseignants qui débute le programme P.A.R.L.E.R.

#### 5.1.1 Des déséquilibres opératifs et ruptures identitaires...

Après avoir successivement étudié les difficultés inhérentes à la mise en œuvre des ateliers P.A.R.L.E.R. (point 2), des principes organisateurs (point 3) et des gestes pédagogiques (point 4), nous avons finalement épinglé au total une trentaine de difficultés de deux types différents :




- **les difficultés identitaires (11/32)** : les difficultés liées aux convictions des enseignants ; les enseignants sont tiraillés entre ce qu'ils voudraient faire, ce qu'ils font réellement et ce que le programme leur propose de faire ;
- **les difficultés opératives (21/32)** : les difficultés liées aux compétences des enseignants ; les enseignants ne parviennent pas à mettre efficacement en œuvre un élément du programme alors qu'ils le souhaiteraient. Leurs anciens modes d'action ne leur permettent pas d'être efficaces dans la nouvelle situation et nécessitent d'être modifiés.

Comme l'indique le Tableau 25, parmi ces difficultés opératives (21) et identitaires (11), nous avons déterminé celles qui étaient plutôt passagères (11/32) et celles qui étaient plutôt persistantes (21/32).

Tableau 25 - Synthèse des difficultés recensées pour des enseignants qui débute la mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R.

	Opératives (21)		Identitaires (11)		Total (32)	
	Passagères (6)	Persistantes (15) = Déséquilibres	Passagères (5)	Persistantes (6) = Ruptures	Passagères (11)	Persistantes (21) = Déséquilibres ou ruptures
<b>Ateliers (12)</b>	3	8	0	1	3	9
<b>Principes (12)</b>	0	3	5	4	5	7
<b>Gestes (8)</b>	3	4	0	1	3	5

Parmi toutes les difficultés, recensées ci-avant, en lien avec les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques, nous avons ciblé celles qui pouvaient être sources de développement professionnel, soit parce qu'elles provoquent un déséquilibre opératif, soit parce qu'elles provoquent une rupture identitaire. La Figure 24 présente de manière synthétique les 15 déséquilibres et 6 ruptures identifiés.

-  Les tensions : rupture identitaire
-  Les impuissances : déséquilibre opératif
-  Tensions et/ou impuissances qui s'opposent

## DIFFICULTÉS PRINCIPALES RENCONTRÉES PAR LES ENSEIGNANTS QUI DÉBUTENT LE PROGRAMME P.A.R.L.E.R.

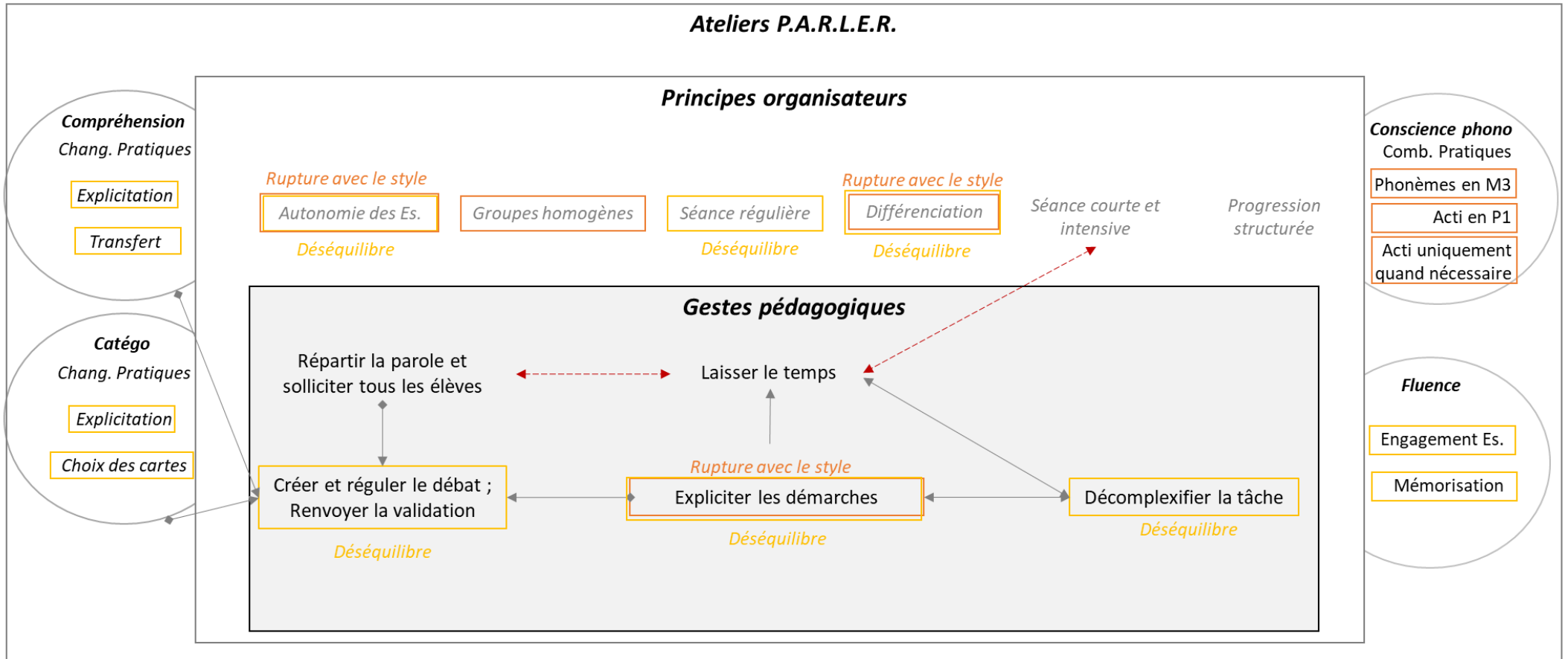


Figure 24 – Principales difficultés rencontrées par les enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R. - Synthèse réalisée sur la base des entretiens et du journal de bord

Commençons par les difficultés liées aux différents ateliers P.A.R.L.E.R. Pour l'atelier Compréhension de la langue et pour l'atelier Catégo, la mise en mots des démarches cognitives mises en jeu ainsi que le transfert de ces démarches enseignées semblent complexes à mettre en œuvre pour une majorité d'enseignants qui débutent le programme. Chez certains enseignants, cela est vraiment vécu comme un déséquilibre : ils souhaiteraient y parvenir mais n'y arrivent pas. Pour l'atelier Catégo, le choix des cartes et toute la préparation du matériel reste source de difficulté pour les enseignants qui ne savent pas toujours comment procéder au mieux. Pour l'atelier Conscience phonologique, une difficulté est source de « tensions » : en troisième maternelle (5-6 ans), certains enseignants préfèrent se concentrer sur le travail au niveau syllabique et n'abordent pas les manipulations phonémiques alors que l'inverse est préconisé dans le guide Conscience phonologique. Certains le vivent comme une tension existentielle au sens défini par Bajoit (2003). En primaire, plusieurs enseignants éprouvent des tensions à proposer ce type d'activité à leurs élèves, car ils le jugent réservé à la maternelle tandis que d'autres sont réticents à l'arrêter lorsque cela est proposé (quand les élèves maîtrisent les manipulations travaillées), car ils préfèrent quant à eux continuer l'entraînement et l'activité de ces nouveaux apprentissages. Enfin, pour l'atelier Fluence, deux déséquilibres sont identifiés : l'un lié à l'engagement des élèves et l'autre à la gestion de la mémorisation des textes.

Passons maintenant à l'application des principes organisateurs ; comme le montre la Figure 24, quatre d'entre eux provoquent un déséquilibre et/ou une rupture. La mise en autonomie des élèves induite par la conduite d'un atelier dirigé constitue un vrai nœud développemental : elle est à la fois source de rupture et de déséquilibre. En effet, de nombreux enseignants sont convaincus de l'utilité de proposer ce travail en autonomie mais peinent à y parvenir dans de bonnes conditions. D'autres, moins nombreux, sont au départ opposés à ce principe et considèrent que le rôle de l'enseignant est de prendre en charge l'intégralité de la classe. Ils sont donc plutôt frileux à l'idée de laisser un groupe travailler en autonomie pendant la durée d'un atelier dirigé : ils vivent cela comme un abandon de certains de leurs élèves. La formation de groupes homogènes peut également créer une rupture avec le style des enseignants qui débutent le programme : ils n'ont pas l'habitude de procéder ainsi et cela heurte leur conviction liée au principe d'émulation : tous les élèves vont se tirer ensemble vers le haut et profiter de leurs différences. Il est donc important de leur montrer comment le fonctionnement ponctuel en groupes homogènes peut faciliter une réelle différenciation afin de mettre en avant la complémentarité des deux types de formations de groupes. Cette rupture est elle-même souvent liée à une autre : le fait de proposer plus de séances aux élèves qui en ont besoin se heurte aux convictions de certains enseignants qui prônent plutôt une égalité de traitement entre les élèves (donner la même chose à tous). Enfin, le fait de proposer une séance courte, intensive et structurée n'est pas toujours facile pour les enseignants qui débutent. Au début, certains ne parviennent pas à proposer une séance de 15-20 minutes.

Concernant la mise en œuvre des gestes pédagogiques, une contradiction apparaît entre le fait de répartir équitablement la parole entre tous les élèves et celui de laisser suffisamment de temps à chacun. L'équilibre est souvent difficile à trouver pour un enseignant qui débute le programme, d'autant plus que laisser suffisamment de temps aux élèves est une condition essentielle pour expliciter correctement les démarches : en effet, si les élèves en difficulté n'ont pas suffisamment de temps pour réfléchir et assimiler les informations d'un haut niveau cognitif, l'explicitation des démarches risque de ne pas rencontrer les résultats attendus. Le geste de l'explicitation semble lui aussi constituer un nœud développemental<sup>1</sup> : d'une part, il est parfois en rupture nette avec le style pédagogique des enseignants qui, souvent, n'ont pas l'habitude de

---

<sup>1</sup> Pour rappel, par « nœuds développementaux », nous entendons les difficultés qui sont à la fois sources d'un potentiel déséquilibre opératif et d'une potentielle rupture identitaire.

mettre eux-mêmes en mots les démarches cognitives pour les rendre accessibles aux élèves. Les enseignants sont alors tiraillés entre ce qu'ils ont appris en formation, ce qu'ils font... et ce que les outils P.A.R.L.E.R. leur demandent de faire. Pour beaucoup, il s'agit là d'une *rupture identitaire*. D'autre part, le geste « rendre explicite » peut être source d'un déséquilibre : certains enseignants désirent s'y essayer mais éprouvent des difficultés à mettre en œuvre ce geste. Ces difficultés à expliciter efficacement les démarches cognitives sont parfois liées au fait que les enseignants proposent un étayage en vue de décomplexifier la tâche sans que celui-ci ne soit au service de la compréhension. Cette réduction de la complexité leur permet donc de mener à bien l'atelier mais ne permet pas à leurs élèves de se saisir des enjeux cognitifs sous-jacents aux activités proposées. À nouveau, proposer un étayage qui simplifie la tâche au service de la compréhension (c'est-à-dire qui permet de concentrer l'attention sur les démarches cognitives mobilisées) demande de prendre et surtout de laisser du temps aux élèves. Ce geste de décomplexification au service de la compréhension et non de la réussite est donc difficile à maîtriser pour les enseignants et provoque un déséquilibre : ceux-ci ne savent pas comment faire pour y parvenir. Enfin, l'explicitation est bien évidemment liée au fait de créer et réguler un débat dans lequel les élèves eux-mêmes doivent valider les propositions. Animer ce genre de débat et décentrer l'attention des élèves de la simple réussite de la tâche pour la diriger vers la compréhension des conditions de cette réussite pose souvent problème aux enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R.

#### 5.1.2 ... vers un développement professionnel

Pour rappel, face à ces déséquilibres opératifs ou ruptures identitaires identifiées, plusieurs cas de figures sont envisageables. Lorsqu'il est en déséquilibre, l'enseignant peut :

- a) rester bloqué, sans parvenir à agir efficacement face à une situation donnée (phase de déséquilibre) ;
- b) modifier sa façon de faire pour être efficace sans toutefois adapter cette façon de faire pour la rendre habituelle et personnelle (phase d'abstraction réfléchissante) ;
- c) modifier sa façon de faire pour être à nouveau efficace et l'adapter de sorte qu'elle devient habituelle et personnelle (phase de reprise en « je »).

De même, à la suite d'une rupture identitaire, on peut observer trois issues différentes. L'enseignant peut :

- a) rester en tension et être toujours émotionnellement impliqué (phase de rupture) ;
- b) accepter et relativiser les tensions ; il est à la recherche de solutions (phase de rupture assumée) ;
- c) modifier ou affirmer son « style » à la suite des tensions ressenties initialement et marquer un changement dans sa façon de voir les choses (phase d'ouverture vers d'autres possibles).

Dans la suite de ce point, nous allons formuler des hypothèses quant au développement opératif et identitaire des enseignants que nous avons suivis pour ensuite étudier les leviers de développement.

##### 5.1.2.1 Développement opératif : quelles tendances générales ?

Au niveau opératif, on remarque chez plusieurs enseignants des indicateurs d'un passage à une « abstraction réfléchissante » ou à une « reprise en « je » » concernant plusieurs des déséquilibres identifiés. Sur la base de la triangulation des données, on peut formuler l'hypothèse d'un développement pour certains enseignants ; la non-mention d'un enseignant ne veut pas dire qu'il ne s'est pas développé mais que nous ne disposons pas d'informations suffisantes pour pouvoir formuler une hypothèse.

Ainsi, comme on peut le constater à la lecture de l'annexe 14 (p. **Erreur ! Signet non défini.**), parmi les 15 difficultés opératives relevées au Tableau 25, 9 conduisent vraisemblablement plusieurs enseignants à un développement de nouvelles compétences tandis que 6 n'autorisent pas tout à fait le même constat. Ce non-

développement est vraisemblablement plus marqué pour les ateliers P.A.R.L.E.R. (3/8 déséquilibres conduisant à un développement opératif) que pour les principes organisateurs (3/3) et les gestes pédagogiques (3/4).

### 5.1.2.2 Développement identitaire

Quelles hypothèses peut-on formuler pour le versant identitaire ? Observe-t-on des indicateurs de développement identitaire ? Sur la base de la triangulation des données, on peut prudemment affirmer que plusieurs indicateurs d'un passage à une « rupture assumée » ou à une « ouverture vers d'autres possibles » ont pu en effet être identifiés. À nouveau, rappelons que la non-mention d'un enseignant ne veut pas dire qu'il ne s'est pas développé au niveau identitaire mais que nous ne disposons pas d'informations suffisantes pour pouvoir formuler une hypothèse.

Parmi les 6 ruptures identifiées au Tableau 25, on peut faire l'hypothèse qu'elles conduisent toutes plusieurs enseignants à un développement identitaire (cf. annexe 15, p. **Erreur ! Signet non défini.**). Toutefois, il semble important de souligner que le développement ou le non-développement semblent assez similaires selon les individus : en effet, un enseignant qui assume une rupture et s'ouvre vers d'autres possibles, pour une des ruptures identifiées, va souvent se développer sur d'autres versants. À l'inverse, pour certains enseignants, comme Gabrielle par exemple, on constate qu'ils restent majoritairement en rupture.

### 5.1.2.3 Synthèse

Pour les difficultés plutôt persistantes (21/32), et donc à l'origine d'un déséquilibre (15/21) ou d'une rupture (6/11), les analyses présentées dans ce point donnent à penser que certaines nécessiteraient plutôt un soutien des enseignants (15/21) alors que d'autres, ayant peu débouché sur un développement, nécessiteraient plutôt une modification des outils du programme P.A.R.L.E.R. (6/21).

Tableau 26 - Synthèse des difficultés recensées pour des enseignants qui débutent la mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R.

	Opératives (21)			Identitaires (11)		
	Passagères (6)	Persistantes (15) = Déséquilibre		Passagères (5)	Persistantes (6) = Rupture	
		Soutien Ens.	Modifs outils		Soutien Ens.	Modifs outils
Ateliers (12)	3	3	5	0	1	0
Principes (11)	0	3	0	5	4	0
Gestes (8)	3	3	1	0	1	0
<b>Total (32)</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>0</b>

Ainsi, de manière générale, une majorité des enseignants que nous avons suivis expriment à différents niveaux avoir dépassé les déséquilibres et ruptures présentés ci-dessus. Sur les enseignants encore en fonction quatre ans après le début du projet, seule un d'entre eux n'a pas souhaité poursuivre (Gabrielle)<sup>2</sup>. La plupart des enseignants portent un regard très positif sur leur propre développement et sur celui de leurs élèves lors des entretiens semi-dirigés, comme en témoignent Aline et Sandy.

<sup>2</sup> Nous proposerons une analyse de cas ci-après pour tenter de mieux en comprendre les raisons.



*Aline – Entretien semi-dirigé (p. 10)*

Ben de manière générale ce sont des effets tout à fait bénéfiques parce que ça a changé **ma manière d'être, ma manière d'agir** euh, **ma manière de réfléchir en équipe** et ça a changé **mes pratiques** avec mes élèves ; c'est bénéfique pour moi mais c'est bénéfique pour eux aussi. Donc euh, oui je crois quelque part, tout ce que j'ai dit en tant qu'enseignante, donc : ça a changé ma manière d'être, ma manière d'agir, ma manière de réfléchir, j'ai l'impression qu'on peut transposer ça sur l'élève. L'élève aussi ça a changé sa manière d'agir, de réfléchir et d'interagir avec les autres, d'interagir avec son enseignante euh, ouais donc voilà.

*Séverine – Entretien semi-dirigé (p. 6)*

J'ai l'impression qu'en trois ans de temps, j'ai totalement évolué. En positif. Et j'ai même pris confiance en moi. En fait, le fait que je réussisse à faire le programme P.A.R.L.E.R., et que les enfants évoluent, m'a donné la confiance pour moi continuer. **Je me sens mieux dans mon travail** depuis que je fais le programme P.A.R.L.E.R. **parce que je vois que les enfants évoluent encore plus qu'avant**. C'est motivant et ça te donne une bonne confiance et tu te dis bah c'est bien ce que je fais, c'est bon pour le moral.

## 5.2 LES LEVIERS DE DÉVELOPPEMENT

Les leviers qui semblent avoir favorisé le dépassement des déséquilibres et des ruptures peuvent être regroupés en quatre grandes catégories que nous aborderons successivement :

- les leviers relatifs aux outils P.A.R.L.E.R. ;
- les leviers intrinsèques, propres à l'individu, avec l'expérience ;
- les leviers relatifs à l'aide apportée par les chercheurs (accompagnement et formation) ;
- Les leviers relatifs à la communauté de pratiques formée par les collègues de l'école et les collègues des autres écoles participant au projet.

### 5.2.1 *Leviers relatifs aux outils P.A.R.L.E.R.*

Tout d'abord, il semblerait que les artefacts en eux-mêmes aient également joué un rôle de levier. Au-delà de la facilité de prise en mains et des qualités *didactiques* de l'outil, certains enseignants semblent en souligner les qualités *au niveau du développement professionnel*.

*Aline – Entretien semi-dirigé (p. 8)*

Nous non plus [avant on ne suivait pas un manuel tel quel] : on a des manuels où on, où on, où on puise pour des idées, pour créer nos propres leçons mais là c'est vrai que c'est vraiment des manuels, fin c'est nickel quoi franchement, c'est quand même des outils franchement très bien faits, très bien pensés. Je crois même qu'un jeune enseignant peu franchement les, peut franchement les utiliser et quelque part si ces manuels-là lui permettent d'avancer déjà par rapport à ces disciplines-là ben, il pourra mettre son énergie dans d'autres matières où les manuels tip-top n'existent pas et où il devra créer ses leçons.

### 5.2.2 *Leviers intrinsèques, propres à l'individu, avec l'expérience*

Parmi les nombreux leviers intrinsèques ayant potentiellement contribué au développement des compétences et de l'identité professionnelle des enseignants interrogés, l'envie d'apprendre, de découvrir ou de changer ses habitudes est souvent mise en avant.

#### ***Myriam – Entretien semi-dirigé (p. 9)***

Alors moi ça m'a permis déjà de m'ouvrir à d'autres choses parce que ben ça fait 20 ans que j'enseigne hein, et donc euh, c'est souvent les mêmes choses qui reviennent et **ça a permis d'avoir une autre manière de faire** et je me suis rendu compte que le vocabulaire était super important et donc catégo et tout ça, enfin tout même compréhension, tout joue sur le vocabulaire, c'est vraiment un style de fil conducteur, le procédé me plaît beaucoup. Mais c'est vrai ça m'a permis de m'ouvrir à d'autres choses et autre façon d'aborder les choses hein, on travaillait des sujets, enfin..., des compétences d'une autre manière.

#### ***Sabine – Entretien semi-dirigé (p. 4)***

En fait, je pense qu'on a beau voir des choses à l'école normale, [...] on nous a expliqué des choses, et t'as l'impression qu'on est resté cantonné un peu là-dedans, malgré le fait qu'on suit des formations en cours de carrière, qu'on évolue avec les enfants. Mais le projet P.A.R.L.E.R., ça m'a permis de sortir des sentiers battus.

Pour certains enseignants, ce n'est pas le changement d'habitudes qui est pointé en tant que tel mais le fait d'interroger ses habitudes, de réactualiser ses connaissances. Plus de l'ordre de « l'assimilation », ce type de changement moins radical permet sans doute de chercher la cohérence de ses pratiques et de tendre vers plus d'efficacité de manière réfléchie.

#### ***Charlène – Entretien semi-dirigé (p. 3)***

Moi c'est vrai que ça fait des années que je travaille donc, tu démarres sur un truc **et tu ne poses parfois même plus la question pourquoi tu le fais**, parce que t'as tellement l'habitude de fonctionner, qu'ici ça repositionne bien pourquoi les choses sont faites, à quel moment, avec quels enfants et ça je trouve que c'est intéressant. Ça recible un petit peu ta pratique que tu fais par habitude quoi.

### 5.2.3 *Les leviers relatifs à l'aide apportée par les chercheurs (accompagnement et formation)*

Parmi les leviers qui semblent avoir favorisé le développement des enseignants, le soutien de l'équipe de recherche est souvent cité par les enseignants interrogés. Plusieurs facteurs précis sont fréquemment mis en avant par les enseignants :

- le respect de l'équipe de recherche envers les enseignants, le degré de latitude et de confiance accordées aux enseignants :

#### ***Charlène – Entretien semi-dirigé (p. 6)***

Non, ça je ne me suis pas sentie coincée dans la méthode et je ne me suis pas, non parce qu'on était quand même, c'est vrai qu'on avait quand même pas mal de, je vais dire **pas mal de discussions** au début et tout en restant toujours, je vais dire, vous étiez très claires dans vos consignes, mais vous étiez aussi très, bah je ne vais pas dire cools mais **très ouverts** à nos pratiques vraiment de classe donc non moi je n'ai pas spécialement senti de tensions

- le retour aux traces via l'utilisation de la vidéo durant la deuxième année de projet et durant les journées de formation :

*Sandy – Entretien semi-dirigé (p. 1)*

Donc là avec le soutien et tout ça, là du coup ça fait tout de suite **débloquer le fait qu'on se soit filmé, qu'on ait eu un retour chaque fois critique** sur nos séances et entre nous aussi, du coup là ça a permis vraiment de débloquent certaines choses. Et puis au final, en voyant plusieurs séances filmées et en **comprenant un peu les principes de questionnement** etc., ça a roulé, franchement, ça a été facile, maintenant **on a eu besoin de passer par cette autocritique** quelque part, ça c'était important.

*Gaëtan – Entretien semi-dirigé (p. 6)*

Ce qui aide le plus, c'est voir du concret. On voit des choses et comme les petites vidéos, 'fin soit aller voir quelqu'un qui faisait ou même des vidéos en disant voilà il y a la théorie mais en pratique ça donne ça, parce que quand on voit le fascicule comme ça on se dit « oulala » et au final on voit la leçon, voilà je pense c'est vraiment voir le vécu d'une classe, **comment ils l'utilisent concrètement**, le voir mis en application quoi

En outre, le fait de disposer soi-même d'une bonne connaissance des travaux de la recherche en lien avec les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques grâce aux formations est cité comme un facilitateur par les enseignants interrogés.

Toutefois, il importe de rappeler que les conditions de cet accompagnement étaient liées à un design expérimental qui contraignait tout de même les enseignants et chercheurs à une certaine rigueur la première année. Bien que les enseignants aient été libres d'ajuster les planifications tant qu'ils complétaient le journal de bord afin que nous disposions des données d'implémentation, la plupart ont suivi ce qui était demandé et certains, bien que moins nombreux, ont expliqué durant les entretiens « s'être mis la pression » pour que cela fonctionne bien et pour nous « faire plaisir ». On voit poindre deux biais : celui de désirabilité sociale et un probable effet Hawthorne. Ceci n'est bien évidemment pas anodin et a sans doute teinté la manière dont se sont développés les enseignants, malgré les précautions prises pour leur laisser un maximum de liberté.

*5.2.4 Les leviers relatifs à la communauté de pratiques formée par les collègues de l'école et les collègues des autres écoles participant au projet*

Enfin, la quasi-totalité des enseignants interrogés sont convaincus que cette aide des chercheurs n'est toutefois pas indispensable et pensent que le partage entre collègues peut tout aussi bien, voire souvent mieux, aider à dépasser leurs difficultés. Le soutien des collègues directs est souvent mis en avant.

*Gaëtan – Entretien semi-dirigé (p. 6)*

La première année où on l'a fait, ce qui m'a un peu freiné dans la pratique c'est que j'ai eu du mal à rentrer et quand je suis rentré dedans je me suis dit bah finalement c'est pas mal mais j'étais, avec certains collègues qui eux étaient **vraiment réticents qui n'en voulaient pas. C'est pas évident de vouloir tirer le truc** alors que à côté les collègues n'en veulent pas, n'en ont pas besoin et cetera... Voilà tandis que cette année-ci et l'année passée, avec les collègues que j'ai maintenant, **on va tous dans la même direction donc c'est un moyen, c'est un « boost »** aussi en disant et puis parler est-ce qu'on laisserait pas tomber, est-ce qu'on ferait pas un peu moins des séances et on se dit ah mais non c'est utile pour ça, on se remotive l'un à l'autre

Le fait d'avoir pu bénéficier de formations, lors de la deuxième et troisième année, qui ont réuni les équipes éducatives des différentes écoles semble également avoir joué un rôle de levier important pour plusieurs enseignants.

### *Séverine – Entretien semi-dirigé (p. 6)*

Pour moi je trouve que ça c'est important l'accompagnement. Maintenant ça, l'accompagnement de quelqu'un comme vous ou l'accompagnement, ou la compagnie enfin le soutien de quelqu'un qui est déjà dedans, je sais que j'aimais beaucoup écouter Aline, regarder, écouter ce que **Aline faisait, parce que je sentais qu'il y avait quand même l'expérience et ça me rassure ça**. Pour moi c'est vraiment de pouvoir échanger avec les autres, de voir qu'il y a d'autres personnes et de se dire « ah bah je peux appeler quelqu'un si j'ai besoin ». Je trouve que c'est important. [...] Quand on était en formation, on regardait des vidéos des autres qui étaient en train de faire, c'est ultra important. Moi je trouve que c'est bien, ça, moi ça m'a permis de pouvoir... ben de prendre confiance, et de me dire « ah c'est bien comme ça que je le fais ou c'est bien comme ça que je le voyais, c'est comme ça ». Enfin ça rassure je trouve.

### *Myriam – Entretien semi-dirigé (p. 2)*

La pratique avec quelqu'un qui s'y connaît euh, des explications plus précises euh, je pense que s'il n'y avait pas eu cette formation, parce que la première année euh, on était avec Gaëtan, [Rires]. J'avais pas euh, et au fur et à mesure ben, les formations franchement euh, **on n'allait pas avec des pieds de plomb** à cette formation-là, contrairement à d'autres formations [Rires], à chaque fois ça apportait quelque chose et **j'étais plus à l'aise, c'était plus clair** pour moi aussi.

## 5.3 LES FREINS AU DÉVELOPPEMENT

Si, de manière générale, la plupart des déséquilibres et des ruptures semblent avoir été dépassés, ce n'est évidemment pas le cas pour toutes les difficultés rencontrées par les enseignants. Forcément, le fait de ne pas pouvoir bénéficier des leviers précédemment cités constitue un frein au développement mais, selon les cas, certains leviers peuvent également agir comme des freins. Plutôt que de les citer à nouveau, le présent point proposera plutôt l'analyse du cas d'une enseignante, Gabrielle, pour qui l'expérience n'a pas été positive et qui n'a pas souhaité poursuivre.

Afin de bien comprendre cette analyse de cas, plantons le décor. Nous suivrons Gabrielle, enseignante en troisième maternelle depuis deux décennies avec sa collègue Séverine. À la suite d'un vote d'équipe lors duquel Gabrielle était la seule à s'opposer au projet, la direction a décidé de l'imposer à tous (en demandant aux enseignants non intéressés de changer de titulariat). Les conditions pour ce début de projet étaient donc loin d'être excellentes. Gabrielle a toutefois décidé de rester en troisième maternelle et s'est très vite investie dans le projet.

### *5.3.1 Quelles sont les tensions et déséquilibres observés chez Gabrielle ?*

Plusieurs ateliers Catégo ont été observés afin d'analyser l'activité de cette enseignante et de mieux comprendre quels en étaient les organisateurs, les relations entre ces organisateurs et la manière dont les déséquilibres et ruptures ont été gérés. L'analyse des ateliers et des transcriptions a conduit à l'identification de pas moins de 17 organisateurs influençant l'activité de cette enseignante.

Parmi les ruptures et déséquilibres identifiés, prenons l'exemple emblématique de la forte contradiction entre le concept pragmatique – ou pragmatisé ? – d'*émulation* et le concept de formation de groupes homogènes ; cette contradiction est source de rupture identitaire. En effet, Gabrielle considère l'émulation comme un processus au cours duquel « les élèves se tirent tous ensemble vers le haut, les forts, les faibles ensemble ». Véritablement, elle ne conçoit pas que l'émulation puisse se produire dans un groupe constitué

d'élèves présentant les mêmes besoins d'apprentissage, et à fortiori, lorsque ces derniers sont importants. Par conséquent, si ce principe de groupe homogène est supposé régir l'organisation de son activité, la manière dont Gabrielle conceptualise l'émulation s'y oppose fortement : bien qu'elle suive à contrecœur sa collègue en formant des groupes homogènes, elle n'a pas réorganisé son activité autour de concepts concordants. Ainsi, cette enseignante verbalisera à plusieurs reprises le rejet de ce concept imposé et la tension ressentie. Bien que les groupes homogènes soient formés de manière ponctuelle, ciblés sur une habileté spécifique et que leur composition respecte l'évolution des élèves, ce regroupement choque profondément Gabrielle qui n'y voit qu'un étiquetage des élèves « faibles et forts ». Par ailleurs, la deuxième partie du verbatim ci-dessous donne à voir un autre jugement pragmatique formulé par l'enseignante : celui de l'inutilité de la prévention des difficultés. Selon ce jugement, il est préférable de laisser préalablement les élèves apprendre au même rythme et de proposer une aide par la suite : « on fait puis ceux qui ont des difficultés je viens les aider après ». Dès lors, on comprend aisément que la formation de groupes homogènes ne fasse pas sens à Gabrielle, si sa fonction première de différenciation n'est pas assurée. Somme toute, ce jugement nous permet de mieux comprendre pourquoi le concept d'*émulation* tel que pragmatisé par Gabrielle régir son activité, même s'il n'est pas adapté à la situation sous cette forme restreinte. Pour réduire les tensions ressenties, l'enseignante modifiera peu à peu les groupes afin de tendre vers davantage d'hétérogénéité.

Je crois qu'ils avanceraient aussi bien s'ils étaient tous mélangés. Qu'ils n'ont pas besoin de ça. Que là Wilfred, il a Mawa qui parle peu et tout doucement, Yvan qui parle avec plein de difficultés, Xavier qui parle pas un mot. Tandis que s'il était dans un groupe où il y avait plus d'enfants qui parlent, ça pourrait aussi le motiver à faire des plus jolies phrases.

Je n'aime pas ça et je le sais depuis le premier jour parce que je n'arrive pas quand je dois dire « le groupe faible », le « groupe fort », ça me choque. J'ai toujours travaillé en groupe-classe et pas en groupes de niveau. Tu vois, ils ont des difficultés, c'est pas grave, « tu essaies et si tu n'y arrives pas, on réessayera à deux, mais fais-le quand même, essaie ! Et pas « toi tu n'y arriveras pas, toi tu n'y arriveras pas, venez avec moi on va le faire d'abord ». Non, c'est pas comme ça ! On fait et puis, ceux qui ont le plus de difficultés, je viens les aider après.

L'annexe 16 (p. **Erreur ! Signet non défini.**) présente l'ensemble des analyses réalisées. Dans ce point, nous synthétiserons brièvement les principaux constats relatifs au développement professionnel de Gabrielle, ce qui permettra par la suite d'essayer d'en comprendre les freins. Intéressons-nous tout d'abord aux déséquilibres opératifs : les schèmes d'action et plus largement son modèle opératif ne semblent pas permettre à Gabrielle de faire face à la situation avec efficacité. À notre sens, ce n'est pas l'efficacité des schèmes<sup>3</sup> qui est ici questionnée mais bien la pertinence de leur regroupement et des règles d'action qui y sont associées. Nous rejoignons sur ce point Canguihem (1968) : « les contradictions, [les ruptures]<sup>4</sup>, ne naissent pas des concepts, mais de l'usage inconditionnel de concepts à structure conditionnelle » (p. 196). De plus, le modèle opératif de Gabrielle est composé d'un nombre important d'organiseurs. Or, selon Pastré (2011), la force des professionnels chevronnés réside en partie dans l'utilisation d'un nombre très réduit de ces derniers. Il semblerait donc que le modèle de Gabrielle ne lui permette pas encore d'être pleinement efficace en situation.

---

<sup>3</sup> Hormis peut-être le concept d'émulation qui semble avoir été pragmatisé de manière trop réduite, seules les situations d'hétérogénéité des groupes permettraient l'émulation.

<sup>4</sup> Ajouté par Pastré (2011, p. 146).

La rupture identitaire (Pastré, 2011) apparaît, elle aussi, très clairement : une forte tension anime Gabrielle qui ne parvient pas à concilier son *identité désirée* avec son *identité assignée* (Bajoit, 2003). La mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R. conduit à une rupture identitaire où l'*identité engagée* de Gabrielle est incertaine et vacille entre désirs et prescriptions. Mue par une fidélité conservatrice (Ricœur, 1990), cette analyse de cas dépeint, selon nous, le combat de cette enseignante pour réaffirmer son style pédagogique (Clot & Faïta, 2000). Après un arrêt de travail lié à des raisons médicales, Gabrielle a finalement choisi d'enseigner dans une autre année, en concertation avec sa direction<sup>5</sup>.

### 5.3.2 *Quels sont les éléments qui ont freiné son développement ?*

Notons tout d'abord que l'effet des collègues a eu ici un effet inverse par rapport aux autres enseignants qui débutaient le programme. En effet, dans le cas de Gabrielle, la comparaison avec sa collègue directe est source de tensions supplémentaires ; Gabrielle pense que sa collègue « gère mieux [qu'elle] les ateliers et est meilleure enseignante [qu'elle] », ce qui implique comme règle d'action de faire pareil que sa collègue : « Séverine m'a dit qu'elle faisait ça et que c'était bien de faire ça... Donc je fais ça ». Ce concept et ce jugement semblent également liés à plusieurs organisateurs de nature affective : d'abord, un fort sentiment d'admiration pour sa collègue, ensuite la crainte d'être mal jugée par sa collègue qu'elle semble considérer comme un *autrui significatif* (Dubar, 2000), et enfin, un certain sentiment d'agacement, de découragement peut-être teinté d'une petite pointe de jalousie de ne pas réussir à suivre la planification alors que sa collègue y parvient sans encombre et sans exprimer une quelconque tension.

En définitive, ce qui semble avoir fait défaut ici c'est tout simplement la liberté pédagogique accordée à cette enseignante ; l'obligation de suivre ce programme qui ne lui faisait pas sens et s'opposait aux organisateurs de son activité l'a conduit dans une situation professionnelle très inconfortable et forcément non souhaitable.

---

<sup>5</sup> Cette décision était donc indépendante de notre volonté et de notre pouvoir d'agir en tant que chercheuse.



## Étape 2

Questionner le passage à l'échelle : analyse des convictions, connaissances et pratiques des enseignants belges francophones du cycle 2 relatives au programme P.A.R.L.E.R.

« *En fait, le passage durable et à large échelle des données probantes jusqu'à la pratique constitue l'exception et non la norme.* »

— Galand & Janosz (2020, p. 9), Améliorer les pratiques en éducation —

La première étape de cette deuxième étude empirique a permis d'identifier les difficultés rencontrées par les enseignants de notre échantillon *ad libitum* qui débutaient le programme P.A.R.L.E.R. La deuxième étape a quant à elle pour objectif de prendre davantage de hauteur afin de déterminer si les difficultés observées auprès de ces 25 enseignants sont susceptibles d'être partagées par leurs collègues du cycle 2. Via la passation d'un questionnaire en ligne, les données recueillies et analysées visent également à compléter la revue de la littérature effectuée à ce sujet et à mieux comprendre quels sont les freins et les leviers d'un éventuel passage à l'échelle du programme<sup>6</sup>.

Le questionnaire en ligne investigate tout d'abord les convictions et pratiques de 303 enseignants du cycle 2 relatives à l'enseignement des cinq habiletés considérées comme des piliers de la lecture et concrétisées par les différents ateliers du programme P.A.R.L.E.R. :

- la conscience phonologique ;
- le décodage ;
- la fluence ;
- la compréhension à l'oral ou à l'écrit ;
- les habiletés lexicales.

Ensuite, le questionnaire interroge les convictions et pratiques de 303 enseignants relatives aux quatre des six principes organisateurs du programme P.A.R.L.E.R. qui semblent provoquer une rupture ou un déséquilibre chez les enseignants débutant dans le programme et suivis dans le cadre de la première étape :

- la mise en autonomie des élèves de la classe pendant les ateliers dirigés ;
- la formation ponctuelle de groupes de niveaux homogènes selon les habiletés ;
- la proposition de séances régulières ;
- la différenciation selon une égalité des acquis et non une égalité de traitement.

---

<sup>6</sup> En effet, dans la revue de la littérature, nous avons montré qu'il y avait très peu d'écrits sur la manière dont les pratiques des enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles étaient proches ou non des ateliers, des principes organisateurs et des gestes pédagogiques du programme P.A.R.L.E.R.



En outre, le questionnaire s'intéresse aux gestes pédagogiques. Parmi ceux-ci, nous faisons le choix d'investiguer uniquement un qui semblait constituer un véritable nœud développemental<sup>7</sup> : l'explicitation des démarches cognitives.

Enfin, au-delà des convictions et pratiques liées aux ateliers du programme, aux principes organisateurs et aux gestes pédagogiques, deux éléments complémentaires sont également investigués :

- *Les liens des enseignants avec la recherche* : en effet, lors de l'étape 1, plusieurs enseignants avaient mentionné que le fait de disposer d'une bonne connaissance des travaux de recherche en lien avec les habiletés piliers, les principes organisateurs ou les gestes pédagogiques était un facilitateur important pour la mise en œuvre du programme au sein de leur classe. Il nous semblait donc nécessaire d'interroger les enseignants de notre échantillon afin de déterminer quels étaient leurs propres liens avec ce type de recherche.
- *L'accompagnement et la formation* : à nouveau, les enseignants interrogés lors de l'étape 1 ont souligné l'importance de pouvoir suivre une formation ou d'être accompagnés pour mettre en œuvre le programme. Ainsi, nous avons questionné les 303 enseignants via plusieurs items afin de déterminer quel(s) semble(nt) être le ou les dispositifs de formation le(s) plus adapté(s) pour pouvoir mettre en œuvre une innovation pédagogique au sein de leur classe.

## 1 MÉTHODOLOGIE

### 1.1 PARTICIPANTS

Le questionnaire s'adresse uniquement aux enseignants du cycle 2 : titulaires en troisième année maternelle (5-6 ans), première année primaire (6-7 ans) ou deuxième année primaire (7-8 ans). Afin de garantir la représentation d'enseignants des trois réseaux d'enseignement principaux en Fédération Wallonie-Bruxelles, le questionnaire a été envoyé par les responsables de ces réseaux aux enseignants concernés. Par ailleurs, au niveau des considérations éthiques, les enseignants de l'échantillon ont reçu un formulaire d'information et de consentement. Ils étaient bien évidemment libres de répondre ou non au questionnaire et l'anonymat leur était garanti. Par ailleurs, rappelons que la présente recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation.

Concrètement, 303 enseignants<sup>8</sup>, dont 286 femmes et 17 hommes, ont répondu favorablement en complétant l'enquête<sup>9</sup>. Les répondants présentent des profils variés : 43 d'entre eux sont titulaires en troisième maternelle, 80 en première année primaire, 65 en deuxième année primaire et 110 enseignants déclarent être titulaires d'un double niveau au cycle 5-8, ou du moins y intervenir régulièrement pour du co-enseignement (dont 3 en intégration). Comme l'indique le tableau ci-dessous, concernant la formation initiale suivie par ces 303 enseignants, 70 d'entre eux sont possesseurs du diplôme d'enseignant préscolaire et 226 du diplôme d'enseignant primaire. Une très faible proportion d'enseignants détient un diplôme supplémentaire parmi ceux mentionnés (13 %)<sup>10</sup>. Qu'en est-il de leur ancienneté ? Il semble que la grande

---

<sup>7</sup> Pour rappel, par « nœuds développementaux », nous entendons les difficultés qui sont à la fois sources d'un potentiel déséquilibre opératif et d'une potentielle rupture identitaire.

<sup>8</sup> Au départ, l'échantillon comportait 339 sujets, mais nous en avons supprimé car ils ne remplissaient pas une fonction d'enseignant au cycle 2.

<sup>9</sup> Ces nombres semblent représentatifs de la réalité puisque, selon les *Indicateurs de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles* (2019), 97 % des enseignants du préscolaire sont des femmes et 83 % des enseignants du primaire sont également des femmes.

<sup>10</sup> À nouveau, ces nombres semblent représentatifs de la réalité, voire un peu supérieurs. Les *Indicateurs de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles* révèlent que seuls 4 % des enseignants en maternelle et 8 % au primaire possèdent un

majorité d'entre eux (80 %) enseigne depuis plus de 10 ans. Toutefois, seule la moitié des enseignants possède une expérience de plus de 10 ans au cycle 5-8 (50 %). Concernant les écoles dans lesquelles enseignent les sujets, 28 % accueillent un public plutôt défavorisé ( $ISE \leq 7$ ), 43 % accueillent un public mixte ( $7 < ISE < 14$ ) et 26 % accueillent un public plutôt favorisé ( $ISE \geq 14$ ). La taille des classes est elle aussi assez variée, mais la majorité d'entre elles (90 %) comportent entre 10 et 25 élèves. Ainsi, il semble que notre échantillon présente une diversité de bon aloi.

Tableau 27 – Caractéristique de l'échantillon

	n (303)	%
<b>Sexe</b>		
Homme	17	5,61
Femme	286	94,39
Autre	0	0
<b>Fonction</b>		
Titulaire M3	43	14,19
Titulaire P1	80	26,40
Titulaire P2	65	21,45
Titulaire d'un double niveau ou co-enseignant au cycle 2	107	35,31
Professeur d'intégration	3	0,99
Non réponse	5	1,65
<b>Diplôme(s) obtenu(s)</b>		
Bachelier instituteur préscolaire	56	18,48
Bachelier instituteur préscolaire avec passerelle instituteur primaire	14	4,62
Bachelier instituteur primaire	224	73,93
Bachelier instituteur primaire avec passerelle instituteur préscolaire	2	0,66
Master en sciences de l'éducation	7	2,31
<b>Ancienneté au cycle 2</b>		
5 ans ou moins	21	6,93
Entre 6 et 10 ans	40	13,20
Entre 11 et 15 ans	42	13,86
Entre 16 et 20 ans	48	15,84
Entre 21 et 25 ans	56	18,48
26 ans ou plus	95	31,35
Non réponse	1	0,33
<b>Type de public scolarisé</b>		
$ISE \leq 7$	86	28,38
$7 < ISE < 14$	130	42,90
$ISE \geq 14$	79	26,07
Non réponse	8	2,64
<b>Nombre d'élèves dans la classe</b>		
10 élèves ou moins	16	5,28
Entre 11 et 15 élèves	55	18,15
Entre 16 et 20 élèves	120	39,60
Entre 21 et 25 élèves	93	30,69
26 élèves ou plus	14	4,62
Non réponse	5	1,65

autre diplôme que celui nécessaire pour y enseigner. Concernant le Master en sciences de l'éducation, seuls 1 % des enseignants de maternelle le détiennent et 4 % des enseignants du primaire.

## 1.2 INSTRUMENTATION

L'enquête en ligne présentée à notre échantillon comporte plusieurs séries de questions visant à recueillir respectivement :

- les données contextuelles nécessaires ;
- les convictions et pratiques pédagogiques relatives aux cinq piliers auxquels renvoient les ateliers P.A.R.L.E.R. identifiés comme des nœuds développementaux<sup>11</sup> ;
- les convictions et pratiques pédagogiques générales relatives aux quatre principes organisateurs du programme P.A.R.L.E.R. identifiés comme des nœuds développementaux ;
- les convictions et pratiques pédagogiques générales relatives aux gestes pédagogiques du programme P.A.R.L.E.R. identifiés comme des nœuds développementaux ;
- les sources déclarées et raisons de la (mé)connaissance des recommandations de la recherche en lecture ;
- les besoins en termes de formation des enseignants de notre échantillon.

Les différentes composantes sont mesurées au départ d'items issus, lorsque c'est possible, d'échelles ou questionnaires déjà validés (De Stercke, 2014 ; Dupriez & Dumay, 2008 ; Dussault et al., 2001 ; Martel & Lévesque, 2010 ; Piquée & Sensevy, 2007 ; Quittre & Dupont, 2019 ; Soussi et al., 2008). Le questionnaire complet est présenté en annexe 20 (p. **Erreur ! Signet non défini.**). À titre d'exemple, nous présentons ici les questions portant sur les convictions et pratiques d'enseignement relatives à la formation de groupes en

4.		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
<b>4a.</b>	Les élèves apprennent mieux lors des activités en <b>petits groupes</b> avec l'enseignant que lors des activités en collectif.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>4b.</b>	Regrouper ponctuellement les élèves <b>selon leur niveau</b> dans une habileté spécifique (par exemple en fonction de leurs compétences phonologiques) a un effet <b>positif</b> sur leurs apprentissages.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>4c.</b>	Regrouper ponctuellement les élèves <b>selon leur niveau</b> dans une habileté spécifique (par exemple en fonction de leurs compétences phonologiques) a des effets <b>négatifs</b> sur l'image de soi des élèves en difficulté.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>4d.</b>	Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont dans un <b>groupe hétérogène</b> (=avec des niveaux différents).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>4e.</b>	Les élèves ne devraient jamais être regroupés <b>selon leur niveau</b> dans une habileté.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.		Jamais ou presque jamais	Une ou deux fois par mois	Une ou deux fois par semaine	Chaque jour ou presque chaque jour
<b>7a.</b>	J'enseigne à toute la classe en même temps.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>7b.</b>	Je forme des groupes avec des élèves de même niveau.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>7c.</b>	Je forme des groupes avec des élèves de niveaux différents.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>7d.</b>	Je recours à l'enseignement individualisé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>7e.</b>	Je propose un fonctionnement en ateliers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

classe.

<sup>11</sup> Pour rappel, par « nœuds développementaux », nous entendons les difficultés qui sont à la fois sources d'un potentiel déséquilibre opératif et d'une potentielle rupture identitaire.

Figure 25 - Extraits du questionnaire portant sur les convictions et pratiques des enseignants relatives à la formation de groupes en classe

Le temps requis pour la passation était d'une petite trentaine de minutes. Les enseignants n'étaient pas autorisés à fragmenter leur réponse (pas de retour au questionnaire possible).

### 1.3 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Chaque échelle du questionnaire est tout d'abord validée sur le plan psychométrique via une analyse de cohérence interne ; un indice est alors créé pour chacune d'entre elles. Ce sont ces indices qui sont utilisés par après dans les différentes analyses. Ensuite, des tables de fréquence sont calculées afin de décrire les convictions et pratiques des enseignants pour chacune des dimensions étudiées. L'ensemble des analyses statistiques est réalisé sur le logiciel SAS.

## 2 LES ATELIERS P.A.R.L.E.R. : QUELLES CONVICTIONS ET PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DU CYCLE 2 ?

Ce point s'intéresse particulièrement aux convictions et pratiques des enseignants du cycle 2 relatives aux cinq piliers de l'enseignement de la lecture : la conscience phonologique, le décodage, la fluence, la compréhension et les habiletés lexicales. Que pouvons-nous en dire ?

### 2.1 L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES CINQ PILIERS DE LA LECTURE AU CYCLE 2

#### 2.1.1 Convictions des enseignants

Lors de la première étape, nous avons montré que la majorité des enseignants avaient déclaré ne pas enseigner la fluence en P1-P2 et enseigner très peu la compréhension et le vocabulaire (en tout cas de manière planifiée et structurée). Dans le questionnaire, nous avons donc demandé aux enseignants de se prononcer sur les habiletés qu'ils pensaient devoir entraîner dans leur niveau scolaire. Ils pouvaient cocher autant de propositions qu'ils souhaitaient. Le tableau ci-dessous montre les réponses des 303 enseignants interrogés.

Comme l'indique le Tableau 28, en troisième maternelle (M3), 93 % et 95 % des enseignants pensent qu'il faut enseigner les habiletés lexicales et la conscience phonologique dans leur année. En revanche, seuls 70 % d'entre eux considèrent qu'il faut enseigner la compréhension à leurs élèves. En première primaire (P1), la phonologie et le décodage font presque l'unanimité (respectivement 94 % et 93 %). La compréhension et les habiletés lexicales ne sont pas en reste pour autant (respectivement 89 % et 84 %). Une plus faible proportion mais néanmoins majoritaire (59 %) d'enseignants considèrent qu'il faut entraîner la fluence en P1. En deuxième primaire, les proportions sont moins élevées pour la phonologie et le décodage (68 % et 62 %). Selon ces enseignants de P2, l'heure est à l'automatisation, et partant, à la fluence (83 %). La très grande majorité d'entre eux s'accordent sur l'importance d'entraîner les habiletés de compréhension (95 %) ainsi que les habiletés lexicales (89 %).

Tableau 28 – Convictions des enseignants en matière d'enseignement des cinq piliers de la lecture travaillés par le programme P.A.R.L.E.R.

<b>Habilités à enseigner selon les enseignants des trois années</b>								
	<b>Cycle 2 (titulaires et polyvalents)</b>		<b>En M3</b>		<b>En P1</b>		<b>En P2</b>	
	n (303)	%	n (43)	%	n (80)	%	n (65)	%
<i>Phonologie</i>	261	86,14	41	95,35	75	93,75	44	67,69
<i>Décodage</i>	219	72,28	21	48,84	74	92,50	40	61,54
<i>Fluence</i>	174	57,43	0	0	47	58,75	54	83,08
<i>Compréhension</i>	257	84,82	30	69,77	71	88,75	62	95,38
<i>Habilités lexicales</i>	262	86,47	40	93,02	67	83,75	58	89,23

### 2.1.2 Pratiques déclarées des enseignants

Il semblerait donc que les 303 enseignants interrogés soient globalement favorables à l'enseignement des différents piliers de la lecture dans leur année. Mais à quelle fréquence les enseignants proposent-ils des séances pour chacune des habiletés du programme P.A.R.L.E.R. ?

Le Tableau 29 présente les données des enseignants qui ont déclaré mener à minima cinq séances sur l'année scolaire, les autres ne sont pas repris dans les analyses. En troisième maternelle, une majorité d'enseignants (79 %) déclarent enseigner la phonologie au moins une à deux fois par semaine. Il est à noter qu'un cinquième des enseignants ne propose ce type d'enseignement qu'une à deux fois par mois. Concernant la compréhension et les habiletés lexicales, presque tous les enseignants déclarent les enseigner au moins une ou deux fois par semaine (respectivement 97 % et 92 %). En première année primaire, la phonologie et le décodage sont proposés par tous les enseignants restants (77/80) au moins une à deux fois par semaine. Plus encore, elles sont respectivement enseignées tous les jours ou presque par 60 % et 76 % d'entre eux. Les enseignants sont également nombreux à déclarer enseigner la compréhension et la fluence au moins une fois par semaine (respectivement 96 % et 86 %). Les habiletés lexicales, quand elles sont enseignées (65/80) sont proposées au moins une fois par semaine par les trois quarts des enseignants. En deuxième année primaire, la fréquence des séances diminue par rapport à la première. Ceci est sans doute en lien avec le nombre moyen de séances proposées dans chacune des années. Ainsi, pour les cinq habiletés, « une ou deux fois par semaine » demeure la modalité la plus choisie. Les activités de fluence, par exemple, ne sont proposées quotidiennement que par 20 % des enseignants (47/65).

Tableau 29 - Pratiques des enseignants en matière d'enseignement des cinq piliers de la lecture travaillés par le programme P.A.R.L.E.R.

	<b>Phonologie</b>		<b>Décodage</b>		<b>Fluence</b>		<b>Compréhens.</b>		<b>H. lexicales</b>	
<b>En M3</b>										
	n (38)	%					n (31)	%	n (38)	%
<i>Une ou deux fois par mois</i>	8	21,05					1	3,23	3	7,89
<i>Une ou deux fois par semaine</i>	<b>23</b>	<b>60,53</b>					<b>16</b>	<b>51,61</b>	15	39,47
<i>Tous les jours ou presque</i>	7	18,42					14	45,16	<b>20</b>	<b>52,63</b>
<b>En P1</b>										
	n (77)	%	n (79)	%	n (49)	%	n (77)	%	n (65)	%
<i>Une ou deux fois par mois</i>	0	00,00	0	00,00	7	14,29	3	3,90	14	21,21
<i>Une ou deux fois par semaine</i>	30	38,96	19	24,05	<b>27</b>	<b>55,10</b>	34	44,16	<b>35</b>	<b>53,03</b>
<i>Tous les jours ou presque</i>	<b>47</b>	<b>61,04</b>	<b>60</b>	<b>75,95</b>	15	30,61	<b>40</b>	<b>51,95</b>	16	24,24
<b>En P2</b>										
	n (44)	%	n (40)	%	n (47)	%	n (58)	%	n (51)	%
<i>Une ou deux fois par mois</i>	7	15,56	1	2,50	8	16,67	4	6,90	15	29,41
<i>Une ou deux fois par semaine</i>	<b>30</b>	<b>66,67</b>	<b>28</b>	<b>70,00</b>	<b>29</b>	<b>60,42</b>	<b>33</b>	<b>56,90</b>	<b>31</b>	<b>60,78</b>
<i>Tous les jours ou presque</i>	7	15,56	11	27,50	10	20,83	21	36,21	5	9,80
<b>Total cycle 2</b>										
	n (251)	%	n (228)	%	n (163)	%	n (262)	%	n (243)	%
<i>Une ou deux fois par mois</i>	22	8,70	15	6,58	28	17,18	17	6,49	51	20,99
<i>Une ou deux fois par semaine</i>	<b>119</b>	<b>47,04</b>	86	37,72	<b>96</b>	<b>58,90</b>	<b>129</b>	<b>49,24</b>	<b>123</b>	<b>50,62</b>
<i>Tous les jours ou presque</i>	110	43,48	<b>126</b>	<b>55,26</b>	37	22,70	115	43,89	67	27,57

Légende : en **bleu** est indiqué le mode (réponse la plus fréquente). La colonne « n » renvoie aux nombres d'enseignants qui déclarent proposer à minima cinq séances d'enseignement de l'habileté présentée. La colonne « % » permet de rendre compte du pourcentage d'enseignants que cela représente.

## 2.2 SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE

Nous cherchions à déterminer quelles étaient les convictions et pratiques des enseignants relatives à l'enseignement des cinq habiletés considérées comme des piliers sur lesquels s'appuient les ateliers du programme P.A.R.L.E.R. Les analyses menées révèlent qu'une large majorité d'enseignants du cycle 2 pensent qu'il faut entraîner leurs élèves à la conscience phonologique (86 %), à la compréhension (85 %) et aux habiletés lexicales (86 %). Ils sont toutefois moins nombreux à en être convaincus pour le décodage (72 %) et la fluence (57 %). En pratique, une majorité des 303 enseignants du cycle 2 déclarent proposer

des activités visant à travailler les habiletés de compréhension (91 %), les habiletés phonologiques (87 %), les habiletés lexicales (84 %). En primaire, les habiletés de décodage sont enseignées par 80 % des enseignants de manière régulière tandis que la fluence est déclarée être travaillée régulièrement par 66 % d'entre eux.

Tableau 30 - Tableau de synthèse des convictions et pratiques en matière d'enseignement des cinq piliers de la lecture travaillés par le programme

	CONVICTIONS → RUPTURE	PRATIQUES → DÉSÉQUILIBRE
<i>Enseignement des cinq piliers</i>	<b>81 %</b>	<b>82 %<sup>12</sup></b>
- <i>Compréhension (M3-P1-P2)</i>	85 %	91 %
- <i>Catégo (M3-P1-P2)</i>	86 %	84 %
- <i>Conscience phonologique (M3-P1-P2)</i>	86 %	87 %
- <i>Décodage (P1-P2)</i>	77 %	80 %
- <i>Fluence (P1-P2)</i>	69 %	66 %

### 3 PRINCIPES ORGANISATEURS : QUELLES CONVICTIONS ET PRATIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS DU CYCLE 2 ?

Dans ce point, nous présenterons successivement les convictions et les pratiques des enseignants de notre échantillon concernant quatre des principes organisateurs du programme P.A.R.L.E.R. qui semblent avoir posé des difficultés aux enseignants débutant dans le programme (étape 1) :

- proposer des ateliers dirigés dans un environnement calme via la mise en autonomie des autres élèves ;
  - travailler en groupes homogènes ;
  - proposer des séances régulières ;
- différencier selon les besoins dans une visée d'égalité des acquis.

#### 3.1 PROPOSER DES ATELIERS DIRIGÉS DANS UN ENVIRONNEMENT CALME – MISE EN AUTONOMIE DE CERTAINS ÉLÈVES

Interrogeons tout d'abord les convictions et pratiques des enseignants quant à la mise en autonomie du reste des élèves pendant l'animation d'un atelier dirigé. Lors de la première étape, une majorité des 25 enseignants suivis durant leur prise en main des outils P.A.R.L.E.R. déclaraient avoir ressenti des difficultés à y parvenir au début de la mise en œuvre du programme ; peu accoutumés à cette manière de faire, ils étaient très sceptiques lors des premières semaines. Retrouve-t-on le même type de résultat à l'échelle de la population des enseignants du cycle 2 ?

##### 3.1.1 Convictions des enseignants

Commençons par les convictions des enseignants de notre échantillon : pensent-ils que les élèves sont capables de travailler en autonomie complète au cycle 2, c'est-à-dire sans la supervision d'un adulte ? Pour le déterminer, nous avons construit une échelle composée de cinq items. Les items inversés sont marqués d'un astérisque. Les analyses effectuées indiquent que la cohérence interne de l'échelle est satisfaisante ( $\alpha = 0.61$ )<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Pourcentages des enseignants mettant en œuvre le principe au moins une ou deux fois par semaine.

<sup>13</sup> Toutefois, à posteriori, nous regrettons l'absence d'items portant sur la possibilité de parvenir à cette mise en autonomie malgré le trouble généré par certains élèves, même peu nombreux, qui n'en sont pas capables (ou du moins pas considérés comme tels). Les items sont uniquement centrés ici sur la conviction des enseignants qu'une majeure

### Échelle « Convictions relatives à l'autonomie des élèves au cycle 2 » ( $\alpha = 0.61$ )

Items constitutifs (échelle de Likert à 4 niveaux)

1. La plupart des élèves de M3 sont capables de travailler 20 minutes en autonomie totale (= sans la supervision d'un adulte).
2. La plupart des élèves de P1 sont capables de travailler 20 minutes en autonomie totale (= sans la supervision d'un adulte).
3. La plupart des élèves de P2 sont capables de travailler 20 minutes en autonomie totale (= sans la supervision d'un adulte).
4. L'autonomie ne s'enseigne pas, elle s'acquière avec la maturité. \*
5. Certains élèves ne sont pas assez matures pour travailler en autonomie. \*

Que nous apprend l'analyse de chacun des items ? L'âge des élèves joue-t-il par exemple un rôle dans la conception des enseignants relative à leur autonomie ? Les enseignants pensent-ils que l'autonomie peut s'enseigner aux élèves ?

L'analyse des trois premiers items nous montre qu'en effet, l'âge des élèves influence la conception des enseignants de l'ensemble du cycle 2 (Tableau 31). En troisième maternelle, la proportion d'enseignants convaincus que leurs élèves ne sont pas capables d'une telle autonomie est moindre que pour l'ensemble des répondants, elle n'en reste pas moins majoritaire : 56 % des enseignants titulaires d'une troisième maternelle pensent en effet que les élèves n'en sont pas capables et 44 % considèrent, au contraire, que leurs élèves en sont capables. Nous retrouvons les mêmes proportions d'enseignants de première primaire : la moitié d'entre eux (48 %) sont convaincus que leurs élèves sont capables de rester en autonomie durant une vingtaine de minutes. Les enseignants de deuxième primaire sont plus optimistes : 80 % d'entre eux jugent leurs élèves capables d'une telle autonomie.

Tableau 31 - Convictions relatives à la capacité des élèves d'être en autonomie suivant l'année (items 1 - 2 - 3)

	<b>M3</b>		<b>P1</b>		<b>P2</b>	
	n (43)	%	n (80)	%	N (65)	%
<i>Pas du tout d'accord</i>	6	14,0	6	7,5	4	6,2
<i>Pas d'accord</i>	<b>18</b>	<b>41,9</b>	<b>35</b>	<b>43,8</b>	9	13,8
<i>D'accord</i>	17	39,5	30	37,5	<b>33</b>	<b>50,8</b>
<i>Tout à fait d'accord</i>	2	4,6	8	10,0	19	29,2

Poursuivons l'analyse des items. Via l'item 4 (inversé), nous voulions étudier un autre paramètre de la conception des enseignants relative à la capacité d'autonomie de leurs élèves : celui selon lequel l'autonomie ne s'enseigne pas mais s'acquière avec la maturité. Presque deux tiers des enseignants (59 %) sont plus ou moins convaincus du contraire : selon eux, cela s'enseigne. Parmi les enseignants de l'autre tiers, qui sont d'accord ou tout à fait d'accord que l'autonomie ne s'enseigne pas, on retrouve une proportion égale

---

partie de leurs élèves sont capables d'une telle autonomie et non qu'une telle autonomie leur semble praticable. Par ailleurs, une autonomie de 20 minutes peut sembler envisageable alors que lorsqu'elle est multipliée par le nombre de groupes à faire passer (qu'ils soient pris en charge la même journée ou sur plusieurs jours), elle peut devenir problématique ; l'enseignant peut se sentir trop rarement présent face à la classe entière (problème identitaire) et les élèves sont trop longtemps livrés à eux-mêmes (problème opératif et identitaire).



d'enseignants de chaque année (40 % en M3, 35 % en P1 et 37 % en P2). Enfin, l'analyse de l'item 5 montre que, malgré tout, une large majorité des enseignants (78 %) restent convaincus que certains élèves ne sont pas assez matures pour travailler en autonomie au cycle 2, peu importe leur âge.

### 3.1.2 Pratiques déclarées des enseignants

Mais comment ces convictions s'expriment-elles en pratique ? Un item du questionnaire visait à étudier la fréquence de la mise en autonomie complète de plus de la moitié de la classe pendant au moins 20 minutes. En général, les enseignants du cycle 2 sont 42 % à déclarer le faire tous les jours ou presque. Notons tout de même qu'un quart d'entre eux déclarent ne jamais demander aux élèves une telle autonomie. Que montrent les analyses par niveaux scolaires ? Il semble logique que les enseignants estiment l'enfant de plus en plus capable, au cours de sa scolarité, de travailler en autonomie durant 20 minutes. Toutefois, les analyses révèlent que les enseignants de troisième maternelle sont plus nombreux à demander aux élèves une telle autonomie (46%) que leurs collègues de première année primaire (33 %). En deuxième année primaire, la moitié des enseignants (52 %) demandent quotidiennement à leurs élèves 20 minutes d'autonomie complète.

Tableau 32 - Fréquence à laquelle les enseignants déclarent mettre en autonomie la moitié de leurs élèves pendant 20 minutes

	<b>Mise en autonomie des élèves</b>							
	<b>Tous</b>		<b>En M3</b>		<b>En P1</b>		<b>En P2</b>	
	n (295)	%	n (39)	%	n (80)	%	n (62)	%
<i>Jamais ou presque jamais</i>	71	24,07	13	33,33	24	30,00	9	14,52
<i>Une ou deux fois par mois</i>	17	5,76	1	2,56	5	6,25	3	4,84
<i>Une ou deux fois par semaine</i>	82	27,80	7	17,95	25	31,25	18	29,03
<i>Tous les jours ou presque</i>	<b>125</b>	<b>42,37</b>	<b>18</b>	<b>46,15</b>	<b>26</b>	<b>32,50</b>	<b>32</b>	<b>51,61</b>

## 3.2 TRAVAILLER EN GROUPES HOMOGÈNES

Passons maintenant aux convictions et pratiques des enseignants relatives à la formation d'un groupe d'élèves présentant le même niveau. Lors de la première étape de cette étude, nous avons montré que cette pratique était complètement nouvelle pour la grande majorité des enseignants qui débute le programme. De manière générale, la plupart des enseignants ont rapidement été convaincus par ce principe, notamment par les effets positifs qu'ils ont observés suite au travail en groupes homogènes, tant sur l'évolution des apprentissages des élèves que sur leur estime de soi, en particulier pour les élèves en difficulté. Enfin, notons que certains enseignants avaient tout de même été heurtés par ce principe. Pouvons-nous dresser le même constat à l'échelle de la population des enseignants du cycle 2 ?

### 3.2.1 Convictions des enseignants

Il semblerait tout d'abord que la plupart des enseignants soient convaincus du bien-fondé de la formation de groupes, quel qu'en soit le type : 89 % sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'item « les élèves apprennent mieux lors d'activités en petits groupes avec l'enseignant que lors d'activités en collectif ». Ainsi, les enseignants sont globalement en faveur de la formation de groupes, mais encore convient-il de

déterminer en faveur de quel type de regroupement ils sont favorables. Plus particulièrement, sont-ils en accord avec la formation de groupes de niveaux homogènes, comme cela est préconisé dans le programme P.A.R.L.E.R. ? Pour recueillir leurs conceptions, nous avons construit une échelle composée de quatre items. Les items inversés sont marqués d'un astérisque. Les analyses effectuées indiquent que la cohérence interne de l'échelle est satisfaisante ( $\alpha = 0.76$ ).

**Échelle « Convictions relatives à la formation de groupes de niveaux homogènes » ( $\alpha = 0.76$ )**

*Items constitutifs (échelle de Likert à 4 niveaux)*

- Regrouper ponctuellement les élèves selon leur niveau dans une habileté spécifique (par exemple en fonction de leurs compétences phonologiques) a un effet positif sur leurs apprentissages.
- Regrouper ponctuellement les élèves selon leur niveau dans une habileté spécifique (par exemple en fonction de leurs compétences phonologiques) a des effets négatifs sur l'image de soi des élèves en difficulté.\*
- Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont dans un groupe hétérogène (= avec des niveaux différents).\*
- Les élèves ne devraient jamais être regroupés selon leur niveau dans une habileté.\*

Trois catégories ont ensuite été créées sur base des résultats obtenus : les enseignants sont en désaccord, sont indécis ou sont en accord avec la pertinence de former des groupes homogènes. Comme l'indique le Tableau 33, une petite majorité d'enseignants sont en accord avec la formation de groupes homogènes. Au-delà de cette cohésion globale, quels sont les aspects qui divisent ou rassemblent les enseignants ?

Tableau 33 - Pourcentages d'enseignants en accord ou désaccord avec la formation de groupes de niveaux homogènes

	<b>Indice formation de groupes homogènes</b>	
	n (302)	%
<i>En désaccord (&gt;2,5)</i>	86	28,48
<i>Indécis (=2,5)</i>	45	14,90
<i>En accord (&lt;2,5)</i>	<b>171</b>	<b>56,62</b>

Une première croyance, dont nous voulions étudier la teneur chez un plus large public d'enseignants via l'item 1, est que « regrouper ponctuellement les élèves selon leur niveau dans une habileté spécifique (par exemple, en fonction de leurs compétences phonologiques) a un effet positif sur leurs apprentissages ». Deux tiers des enseignants en sont convaincus. Parallèlement, une majorité d'enseignants (72 %) considèrent que regrouper ponctuellement les élèves selon leur niveau dans une habileté spécifique a un effet positif sur l'image de soi des élèves en difficulté. Ainsi, il est logique que trois quarts des enseignants (76 %) se disent en faveur de la formation de groupes de niveaux homogènes (item 4). Toutefois, les enseignants semblent moins en accord (seulement 24 %) avec le troisième item, selon lequel les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont dans des groupes homogènes que dans des groupes hétérogènes.

Tableau 34 - Convictions relatives à la formation de groupes de niveau

	<i>Effets + sur les apprentissages</i> (item 1)		<i>Effets + sur l'estime de soi</i> (item 2)		<i>Apprentissages + si groupe homogène</i> (item 3)		<i>Former des groupes homogènes</i> (item 4)	
	n (302)	%	n (302)	n (302)	%	%	n (302)	%
<i>Pas du tout d'accord</i>	9	3,00	15	5,02	44	14,67	21	7,05
<i>Pas d'accord</i>	78	26,00	67	22,41	<b>184</b>	<b>61,33</b>	49	16,44
<i>D'accord</i>	<b>148</b>	<b>49,33</b>	<b>172</b>	<b>57,53</b>	68	22,67	<b>181</b>	<b>60,74</b>
<i>Tout à fait d'accord</i>	65	21,67	45	15,05	4	1,33	47	15,77

### 3.2.2 Pratiques déclarées des enseignants

Quelles sont les pratiques des enseignants relatives au regroupement des élèves ? Commençons tout d'abord par tenter de répondre à la question qui nous intéresse : les enseignants forment-ils fréquemment des groupes homogènes dans leur classe ? Pour le déterminer, un item invitait les enseignants à déclarer à quelle fréquence ils regroupaient les élèves selon leur niveau pour l'enseignement d'une habileté spécifique. Comme le montre le Tableau 35, rares sont les enseignants qui forment des groupes homogènes quotidiennement (16 %). Ils sont tout de même plus de la moitié à proposer ce type de regroupement au moins une ou deux fois par semaine.

Mais ces résultats sont-ils homogènes ou varient-ils selon l'année de titulariat des enseignants ? Nous avons réalisé des analyses par année scolaire pour le déterminer (toujours indiquées dans le Tableau 35). La lecture de ces résultats pointe des différences importantes entre les pratiques des enseignants de maternelle et celles de leurs collègues de primaire au cycle 2. En effet, si les enseignants de troisième maternelle affirment majoritairement ne jamais former de groupes homogènes (45 %), les enseignants de première et deuxième années primaires, eux, proposent majoritairement (57 % en P1 et 55 % en P2) une ou deux fois par semaine ou quotidiennement ce type de regroupement à leurs élèves.

Tableau 35 - Fréquence à laquelle les enseignants déclarent former des groupes homogènes au sein de leur classe

	<i>Formation groupes homogènes au cycle 2</i>							
	<i>Cycle 2</i>		<i>En M3</i>		<i>En P1</i>		<i>En P2</i>	
	n (295)	%	n (39)	%	n (80)	%	n (62)	%
<i>Jamais ou presque jamais</i>	76	25,76	<b>18</b>	<b>45,00</b>	14	17,50	17	27,87
<i>Une ou deux fois par mois</i>	58	19,66	3	7,50	20	25,00	10	16,39
<i>Une ou deux fois par semaine</i>	<b>114</b>	<b>38,64</b>	7	17,50	<b>33</b>	<b>41,25</b>	<b>31</b>	<b>50,82</b>
<i>Tous les jours ou presque</i>	47	15,93	12	30,00	13	16,25	3	4,92

Par ailleurs, à titre de comparaison, nous avons également demandé aux enseignants à quelle fréquence ils proposaient d'autres types de regroupements. Le Tableau 36 indique la proportion d'enseignants qui proposent quotidiennement différents types de regroupements. Si à première vue on peut s'étonner des 24 % d'enseignants qui ne proposent pas tous les jours ou presque un regroupement collectif, il est important de rappeler que presque un tiers des enseignants de notre échantillon est titulaire d'un double niveau ou intervient pour de la remédiation ou du co-enseignement. Les analyses selon l'année de titulariat des enseignants montrent que les pourcentages d'enseignants déclarant recourir au collectif sont moins importants en M3 (63 %) qu'en P1 (83 %) et en P2 (85 %). Sans surprise, le fonctionnement en ateliers est largement répandu en troisième maternelle puisque 80 % des enseignants de ce niveau déclarent le proposer quotidiennement. En primaire, force est de constater que les enseignants proposant des ateliers quotidiennement sont minoritaires (20 % en P1 et 16 % en P2).

Tableau 36 - Pourcentage d'enseignants déclarant, pour chaque type de regroupement, le proposer tous les jours ou presque

	<i>Types de regroupements proposés quotidiennement aux élèves selon l'année</i>							
	<i>Cycle 2</i>		<i>En M3</i>		<i>En P1</i>		<i>En P2</i>	
	n (295)	%	n (40)	%	n (80)	%	n (62)	%
<i>En collectif</i>	226	76,35	26	63,41	66	82,50	53	85,48
<i>Groupes homogènes</i>	<b>47</b>	<b>15,93</b>	<b>12</b>	<b>30,00</b>	<b>13</b>	<b>16,25</b>	<b>3</b>	<b>4,92</b>
<i>Groupes hétérogènes</i>	102	34,34	19	46,34	24	30,00	16	25,81
<i>Enseignement individualisé</i>	135	45,45	17	41,46	40	50,00	31	50,00
<i>Ateliers</i>	89	29,97	33	80,49	16	20,00	10	16,13

### 3.3 PROPOSER DES SÉANCES RÉGULIÈRES

Lors de l'étape 1, nous avons observé que le fait de proposer des séances régulières aux élèves pouvaient provoquer, pour certains enseignants, un déséquilibre opératif. En effet, certains enseignants estimaient que s'ils étaient convaincus par l'importance de proposer ce type d'activité très régulièrement à leurs élèves, ils ne savaient pas toujours comment faire concorder cette régularité avec les activités liées aux autres disciplines ou apprentissages. Que peut-on en dire auprès d'un échantillon plus large ? Retrouve-t-on les mêmes convictions et les mêmes craintes ?

#### 3.3.1 Convictions des enseignants

Dans le questionnaire, il était demandé aux enseignants dans quelle mesure ils pensaient que « pour être efficace, l'enseignement d'une habileté spécifique<sup>14</sup> doit être récurrent (trois à cinq séances par semaine pour une habileté) ». Comme l'indique le Tableau 37, les enseignants se prononcent très largement (89 %) en accord avec cette proposition.

<sup>14</sup> Peut-être aurions-nous dû proposer des exemples d'habiletés spécifiques. Certains enseignants ont pu éventuellement penser qu'il s'agissait des disciplines traditionnelles, ce qui expliquerait mieux cette large adhésion.

Tableau 37 – Pourcentages d'enseignants en accord ou désaccord avec le principe de proposer des séances régulières

	<b>Enseignement récurrent</b>	
	n (198)	%
<i>Pas du tout d'accord</i>	0	00,00
<i>Pas d'accord</i>	32	10,74
<i>D'accord</i>	<b>194</b>	<b>65,10</b>
<i>Tout à fait d'accord</i>	72	24,16

### 3.3.2 Pratiques déclarées des enseignants

En pratique, la très grande majorité des enseignants déclarent proposer fréquemment des séances travaillant une même habileté (95 %), c'est-à-dire au moins une ou deux fois par semaine.

	<b>Enseignement récurrent</b>	
	n (288)	%
<i>Jamais ou presque jamais</i>	0	00,00
<i>Une ou deux fois par mois</i>	14	04,86
<i>Une ou deux fois par semaine</i>	<b>196</b>	<b>68,06</b>
<i>Tous les jours ou presque</i>	78	27,08

## 3.4 DIFFÉRENCIER SELON LES BESOINS (ÉGALITÉ DES ACQUIS)

La première étape de cette deuxième étude empirique montrait que les enseignants que nous avons suivis et qui débutaient le programme P.A.R.L.E.R. étaient plutôt en accord avec le principe d'égalité des acquis. En pratique, ce dernier a rapidement séduit une majorité de ces enseignants parce qu'il permet de mettre en application une « pédagogie de maîtrise » en différenciant le temps et les moyens et non les objectifs ou le contenu d'une leçon. Toutefois, ce principe organisateur est parfois difficile à maintenir dans le temps et quelques enseignants sont revenus à une égalité de traitement soit pour plus de facilité, soit parce qu'ils avaient éprouvé des difficultés à différencier le nombre de séances (avec la conviction que si on donne plus de séances de travail d'une habileté aux élèves en difficulté, ce sera forcément pendant que les élèves les plus avancés pour cette habileté feront autre chose, que les élèves en difficulté, eux, ne feront pas).

### 3.4.1 Convictions des enseignants

Passons à l'échelle de la population des enseignants du cycle 2. Quelles sont les convictions de ces derniers concernant la différenciation, et plus particulièrement, quel type d'égalité visent ces enseignants ? Préfèrent-ils dispenser un enseignement équivalent pour chaque élève (égalité de traitement) ou plutôt un enseignement différencié pour chaque élève (une égalité des acquis) ? Pour recueillir leurs conceptions, nous avons repris et adapté les items de l'échelle de Dupriez et Dumay (2008) concernant ces deux types d'égalité. L'échelle concernant l'égalité de traitement comprenait deux items. L'échelle concernant l'égalité des acquis comprenait quant à elle quatre items dont deux concernaient l'enseignement compensatoire. Les analyses effectuées indiquent que la cohérence interne de l'échelle d'égalité de traitement est satisfaisante ( $\alpha = 0.74$ ), celle de l'échelle d'égalité des acquis l'est tout juste ( $\alpha = 0.59$ ).

**Échelle « Convictions relatives à l'égalité de traitement » ( $\alpha = 0.74$ )***Items constitutifs (échelle de Likert à 4 niveaux)*

- Les enseignants doivent accorder à tous les élèves un traitement équivalent, la même chose.
- Tous les élèves, quelles que soient leurs compétences et leurs origines, doivent bénéficier à l'école d'un traitement équivalent, c'est-à-dire recevoir la même chose.

**Échelle « Convictions relatives à l'égalité des acquis » ( $\alpha = 0.59$ )***Items constitutifs (échelle de Likert à 4 niveaux)*

- Tous les élèves, quelles que soient leurs compétences et leurs origines, doivent accéder à la maîtrise des compétences de base.
- Les élèves en difficulté doivent bénéficier d'un surplus d'attention de leur enseignant.
- Les enseignants ont pour mission de garantir aux élèves en difficulté des résultats globalement équivalents à ceux des autres élèves.
- Les enseignants doivent consacrer plus de temps et d'attention aux élèves en difficulté qu'aux autres élèves.

Trois catégories ont ensuite été créées sur la base des résultats obtenus : les enseignants sont en désaccord, sont indécis ou sont en accord avec le type d'égalité étudié. Comme l'indique le Tableau 38, une grande majorité d'enseignants sont en accord avec l'égalité des acquis. Toutefois, une proportion non négligeable d'enseignants déclarent également être en accord avec l'égalité de traitement. Il est donc intéressant de découvrir ce qu'ils disent réellement faire dans leur classe.

Tableau 38 - Pourcentages d'enseignants en accord ou désaccord avec l'égalité de traitement et l'égalité des acquis

	<i>Égalité de traitement</i>		<i>Égalité des acquis</i>	
	n (301)	%	n (58)	%
<i>En désaccord (&gt;2,5)</i>	133	44,18	18	05,98
<i>Indécis (=2,5)</i>	52	17,28	21	06,97
<i>En accord (&lt;2,5)</i>	116	38,54	262	87,04

### 3.4.2 Pratiques déclarées des enseignants

En effet, les pratiques des enseignants s'inscrivent-elles plutôt dans une logique d'égalité de traitement ou d'égalité des acquis ? Nous avons cherché à esquisser une réponse à cette question grâce à une échelle composée de deux items portant sur les pratiques d'égalité. Les analyses effectuées indiquent que la cohérence interne de l'échelle d'égalité de traitement n'est absolument pas satisfaisante ( $\alpha = -0.08$ ). Les variables sont relativement indépendantes ( $\varphi = 0.16$ ). Nous avons donc uniquement retenu dans nos analyses l'item 2.

**Échelle « Pratiques de différenciation relatives à l'égalité des acquis » ( $\alpha = -0.08$ )***Items constitutifs (échelle de Likert à 4 niveaux)*

- Je continue à proposer des séances à toute la classe parce que certains élèves n'ont pas acquis la compétence visée\*.
- Je propose des temps d'enseignement supplémentaires pour les élèves en difficulté pendant que les autres élèves travaillent ou s'occupent seuls.

Une petite moitié d'enseignants (43 %) déclarent différencier leurs pratiques en proposant des temps d'enseignement supplémentaires tous les jours, ou presque, pour les élèves en difficulté pendant que les autres élèves travaillent ou s'occupent seuls. Ce pourcentage augmente selon l'âge des élèves, comme nous l'apprend la lecture du Tableau 39. Ainsi, il semblerait que les constats dressés dans le cadre de la première étape concernant l'égalité des acquis soient également observables à l'échelle de la population.

Tableau 39 - Pourcentages d'enseignants déclarant proposer des temps d'enseignement supplémentaires aux élèves en difficulté pendant que les autres élèves travaillent seuls (égalité des acquis)

	<b>Différenciation – égalité des acquis selon l'année (item 2)</b>							
	<b>Cycle 2</b>		<b>En M3</b>		<b>En P1</b>		<b>En P2</b>	
	n (297)	%	n (38)	%	n (80)	%	n (62)	%
<i>Jamais ou presque jamais</i>	12	4,04	4	9,76	3	3,75	2	3,23
<i>Une ou deux fois par mois</i>	30	10,10	4	9,76	7	8,75	6	9,68
<i>Une ou deux fois par semaine</i>	127	42,76	<b>19</b>	<b>46,34</b>	<b>38</b>	<b>47,50</b>	21	33,87
<i>Tous les jours ou presque</i>	<b>128</b>	<b>43,10</b>	14	34,15	32	40,00	<b>33</b>	<b>53,23</b>

### 3.5 SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE

Nous cherchions à déterminer quelles étaient les convictions et pratiques des enseignants relatives aux principes organisateurs du programme P.A.R.L.E.R.

Au niveau de la mise en autonomie des élèves, il semblerait qu'une majorité des 303 enseignants interrogés soient convaincus que soit une partie de leurs élèves (78 %), soit la plupart d'entre eux (55 %) ne sont pas capables de travailler environ 20 minutes en autonomie totale sans la supervision d'un adulte. Bien qu'une majorité d'enseignants du cycle 2 n'y croient pas, on constate qu'ils le demandent tout de même : 70 % des enseignants déclarent demander ce niveau d'autonomie à leurs élèves au moins une ou deux fois par semaine.

Le principe de la formation de groupes homogènes paraît convaincre une petite majorité d'enseignants (57 %), en raison des effets positifs potentiels de ce type de regroupement sur les apprentissages des élèves (66 %) et sur l'image de soi des élèves en difficulté (72 %). Ce type de regroupement semble devoir rester ponctuel à leurs yeux et n'est pas considéré comme plus porteur en termes d'apprentissage que la formation de groupes hétérogènes. En pratique, si les enseignants de troisième maternelle sont majoritaires à déclarer ne jamais former de groupes homogènes (45 %), en revanche, les enseignants de première et deuxième années primaires sont un peu plus nombreux (57 % en P1 et 55 % en P2) à indiquer proposer au moins une ou deux fois par semaine ce type de regroupement à leurs élèves.

Les analyses indiquent des résultats plutôt positifs concernant la régularité des séances : 89 % des enseignants du cycle 2 interrogés se prononcent en faveur de la mise en œuvre de séances régulières, ce qui se ressent également dans leurs pratiques (95 % au moins les mettent en place une ou deux fois par semaine).

Enfin, on peut dire que les convictions et pratiques des enseignants de notre échantillon relatives à la différenciation semblent correspondre à celles observées auprès de l'échantillon réduit des 25 enseignants suivis dans les premières étapes de la mise en œuvre du programme ; en effet, 87 % des 303 enseignants interrogés dans le cadre cette étape se déclarent en faveur de l'égalité des acquis tandis que 85 % affirment

différencier leurs pratiques en proposant des temps d'enseignement supplémentaires pour les élèves en difficulté pendant que les autres élèves travaillent seuls.

Somme toute, les analyses menées brossent un tableau assez contrasté : si certains principes reçoivent l'adhésion de notre échantillon d'enseignants du cycle 2 et sont, selon leurs dires, largement déjà mis en œuvre, il n'en va pas de même pour d'autres. Plus spécifiquement, la mise en œuvre de deux principes semble plus éloignée à la fois des convictions et des pratiques des enseignants : la mise en autonomie d'une partie des élèves le temps d'un atelier dirigé (20 minutes) et la formation de groupes homogènes.

Tableau 40 - Tableau de synthèse des convictions et pratiques en matière d'enseignement de la lecture relatives aux principes organisateurs du programme

		CONVICTIONS → RUPTURE	PRATIQUES → DÉSÉQUILIBRE
<b>PRINCIPES</b>	<i>Autonomie</i>	45 %	70 %
	<i>Groupes homogènes</i>	57 %	54 %
	<i>Séance régulière</i>	89 %	95 %
	<i>Différenciation</i>	87 %	85 %

#### 4 GESTES PÉDAGOGIQUES : QUELLES CONVICTIONS ET PRATIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS DU CYCLE 2 ?

Le présent point vise à détailler les convictions et les pratiques des enseignants de notre échantillon concernant les gestes pédagogiques du programme P.A.R.L.E.R. Pour rappel, parmi les gestes pédagogiques, nous avons fait le choix d'investiguer uniquement un geste qui semblait constituer un véritable nœud développemental : l'explicitation des démarches cognitives.

##### 4.1 EXPLICITER LES DÉMARCHES COGNITIVES

Auprès des enseignants observés, un des nœuds du programme semblait être l'enseignement explicite. Une majorité d'enseignants étaient en effet plutôt contre ce type de mise en mots des démarches cognitives, qu'ils pensaient plutôt devoir être construites uniquement par les élèves. Leurs pratiques comportaient peu de temps d'explicitation, en particulier pour l'enseignement de la compréhension. Que révèlent les résultats de l'enquête ? Retrouve-t-on les mêmes résultats auprès d'un public plus large d'enseignants ? Nous avons choisi de nous centrer en particulier autour de la monstration, car c'est surtout autour de cet aspect particulier de l'enseignement explicite qu'étaient cristallisés les ruptures et déséquilibres identifiés.

##### 4.1.1 Convictions des enseignants

Tout d'abord, sont-ils ou non en faveur de l'enseignement explicite ? Pour le déterminer, nous avons construit une échelle composée de deux items. Les items inversés sont marqués d'un astérisque. Les analyses effectuées indiquent que la cohérence interne de l'échelle est satisfaisante ( $\alpha = 0.74$ ).

#### Échelle « Convictions relatives à l'enseignement explicite » ( $\alpha = 0.74$ )

Items constitutifs (échelle de Likert à 4 niveaux)

- C'est lorsque les élèves découvrent par eux-mêmes une matière qu'ils apprennent le mieux.\*
- Pour un nouvel apprentissage, il est préférable que l'enseignant effectue lui-même la démarche enseignée avant de laisser les élèves essayer par eux-mêmes.



Sur le principe même de l'enseignement explicite, et plus particulièrement du modelage, les enseignants semblent majoritairement défavorables. En effet, la plupart des enseignants (78 %) sont d'accord ou tout à fait d'accord avec le premier item inversé : « C'est lorsque les élèves découvrent par eux-mêmes une nouvelle matière qu'ils apprennent le mieux\* ». À l'inverse, seul un tiers des enseignants (34 %) se prononce en accord avec le deuxième item « Pour un nouvel apprentissage, il est préférable que l'enseignant effectue lui-même la démarche enseignée avant de laisser les élèves essayer par eux-mêmes<sup>15</sup> ». Notons que ces deux items ne sont pas indépendants ( $\varphi=0.40^{***}$ ). À nouveau, il est intéressant d'examiner quels sont les principes que les enseignants déclarent réellement appliquer dans leur classe.

Tableau 41 - Pourcentage d'accord par rapport à chacun des items de l'échelle portant sur l'enseignement explicite

	<i>Apprentissages + si découverte</i>		<i>Apprentissages + si monstration</i>	
	n (302)	%	n (269)	%
<i>Pas du tout d'accord</i>	7	2,32	46	15,54
<i>Pas d'accord</i>	29	9,60	154	52,03
<i>D'accord</i>	164	54,30	70	23,65
<i>Tout à fait d'accord</i>	102	33,77	26	8,78

#### 4.1.2 Pratiques déclarées des enseignants

Ainsi, une série de deux items visaient à évaluer les pratiques des enseignants concernant l'enseignement explicite et ses composantes. Il était demandé aux enseignants de caractériser leurs pratiques quant à la monstration via deux items.

#### Échelle « Pratiques relatives à l'enseignement explicite » ( $\alpha = 0.42$ )

Items constitutifs (échelle de Likert à 4 niveaux)

- Je montre aux élèves comment j'effectue une nouvelle démarche avant de les laisser essayer par eux-mêmes.
- Je laisse les élèves essayer de découvrir par eux-mêmes une nouvelle démarche avant de leur montrer comment faire.

Commençons par l'analyse du premier item : à quelle fréquence les enseignants proposent-ils une méthodologie plus explicite à leurs élèves ? Il semblerait que les enseignants qui proposent quotidiennement ce genre de méthodologie (expliquer une nouvelle démarche avant de laisser les élèves essayer par eux-mêmes) soient rares (14 %). Les analyses complémentaires par année révèlent que plus les élèves grandissent, moins leurs enseignants proposent ce type de méthodologie (Tableau 43).

À titre de comparaison, nous avons demandé aux enseignants à quelle fréquence ils proposaient une méthodologie plus « active » : « Je laisse les élèves essayer de découvrir par eux-mêmes une nouvelle démarche avant de leur montrer comment faire » (Tableau 42). Pour cet item-là, les enseignants sont plus

<sup>15</sup> Toutefois, les hypothèses concernant cet item doivent tenir compte du fait que l'item pourrait avoir été mal interprété par certains sujets. Bien qu'au labo cognitif effectué avec cinq sujets, cela ne soit pas ressorti, l'item pourrait être lu comme « avant de donner une leçon, il est préférable d'essayer la démarche soi-même. ».

nombreux (31 %) à déclarer laisser les élèves essayer de découvrir par eux-mêmes une nouvelle démarche avant de leur montrer comment faire quotidiennement. Par ailleurs, très peu d'enseignants ne proposent jamais à leurs élèves de méthodologies axées sur la découverte (3 %) tandis qu'ils sont environ un quart (24 %) à ne jamais proposer de méthodologies plus explicites à leurs élèves. Toutefois, bien que les deux items soient dépendants ( $\varphi=0.40$ ), cette dépendance reste modérée : les pratiques des enseignants ne s'inscrivent pas forcément dans une seule et unique manière de faire !

Tableau 42 - Fréquence à laquelle les enseignants déclarent montrer aux élèves comment ils effectuent une nouvelle démarche avant de les laisser essayer par eux-mêmes

	<b>Enseignement explicite – item 1</b>		<b>Pédagogies « actives » - item 2</b>	
	n (287)	%	n (287)	%
<i>Jamais ou presque jamais</i>	68	23,69	10	3,46
<i>Une ou deux fois par mois</i>	68	23,69	39	13,49
<i>Une ou deux fois par semaine</i>	<b>111</b>	<b>38,68</b>	<b>151</b>	<b>52,25</b>
<i>Tous les jours ou presque</i>	40	13,94	89	30,80

Tableau 43 – Fréquence, selon les années, à laquelle les enseignants déclarent montrer aux élèves comment ils effectuent une nouvelle démarche avant de les laisser essayer par eux-mêmes

	<b>Fréquence enseignement explicite « item 1 » par année</b>					
	<b>En M3</b>		<b>En P1</b>		<b>En P2</b>	
	n (40)	%	n (80)	%	n (62)	%
<i>Jamais ou presque jamais</i>	8	19,51	21	26,25	16	26,67
<i>Une ou deux fois par mois</i>	7	17,07	15	18,75	16	26,67
<i>Une ou deux fois par semaine</i>	<b>18</b>	<b>43,90</b>	<b>29</b>	<b>36,25</b>	<b>21</b>	<b>35,00</b>
<i>Tous les jours ou presque</i>	8	19,51	15	18,75	7	11,67

#### 4.2 SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE

Dans ce point, nous cherchions à déterminer quelles étaient les convictions et pratiques des enseignants relatives à l'explicitation des démarches cognitives, et en particulier, à la monstration. En effet, lors de l'étape 1, ce geste pédagogique semblait constituer un vrai nœud développemental. Les résultats indiquent que seul un tiers des enseignants (34 %) se prononce en accord avec l'item « Pour un nouvel apprentissage, il est préférable que l'enseignant effectue lui-même la démarche enseignée avant de laisser les élèves essayer par eux-mêmes<sup>16</sup> ». En pratique, il semblerait que les enseignants qui proposent quotidiennement ce genre de méthodologie de monstration soient rares (14 %). Les analyses complémentaires par année révèlent que plus les élèves grandissent, moins leurs enseignants proposent ce type de méthodologie.

<sup>16</sup> Toutefois, les hypothèses concernant cet item doivent tenir compte du fait que ce dernier pourrait avoir été mal interprété par certains sujets. Bien qu'au labo cognitif effectué avec cinq sujets, cela ne soit pas ressorti, l'item pourrait être lu comme « avant de donner une leçon, il est préférable d'essayer la démarche soi-même ».

Tableau 44 - Tableau de synthèse des convictions et pratiques en matière d'enseignement de la lecture relatives aux gestes pédagogiques du programme

		CONVICTIONS → RUPTURE	PRATIQUES → DÉSÉQUILIBRE
GESTES	<i>Monstration</i>	34 %	14 %

## 5 COMMENT SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS ?

Au sein de cette deuxième étape, nous avons successivement étudié les difficultés qui pourraient être inhérentes à la mise en œuvre des ateliers P.A.R.L.E.R. (point 2), des principes organisateurs (point 3) et des gestes pédagogiques (point 4) auprès d'un échantillon de 303 enseignants. Si le programme P.A.R.L.E.R. devait être diffusé plus largement, certains ateliers (fluence), principes organisateurs (mise en autonomie des élèves et formation de groupes homogènes) et gestes pédagogiques (enseignement explicite) pourraient s'avérer fort éloignés des convictions et pratiques actuelles des enseignants du cycle 2.

Au-delà des convictions et pratiques liées aux ateliers du programme, aux principes organisateurs et aux gestes pédagogiques, deux éléments complémentaires sont également investigués :

- *Les liens des enseignants avec la recherche* : en effet, lors de l'étape 1, plusieurs enseignants avaient mentionné que le fait de disposer d'une bonne connaissance des travaux de recherche en lien avec les habiletés piliers, les principes organisateurs ou les gestes pédagogiques était un facilitateur important pour la mise en œuvre du programme au sein de leur classe. Il nous semblait donc nécessaire d'interroger les enseignants de cet échantillon-ci afin de déterminer quels étaient leurs propres liens avec ce type de recherche.
- *L'accompagnement et la formation* : à nouveau, les enseignants interrogés lors de l'étape 1 ont souligné l'importance de pouvoir suivre une formation ou d'être accompagnés pour mettre en œuvre le programme. Ainsi, nous avons questionné les 303 enseignants via plusieurs items afin de déterminer quel(s) semble(nt) être le ou les dispositifs de formation le(s) plus adapté(s) pour pouvoir mettre en œuvre une innovation pédagogique au sein de leur classe.

### 5.1 DONNER D'AVANTAGE ACCÈS AUX RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ?

Lors de l'étape 1, plusieurs enseignants débutant le programme avaient mentionné que le fait de disposer d'une bonne connaissance des travaux de recherche en lien avec les habiletés piliers, les principes organisateurs ou les gestes pédagogiques était un facilitateur important pour la mise en œuvre du programme au sein de leur classe. Il nous semblait donc important d'interroger le lien avec la recherche des enseignants de cet échantillon-ci. Deux questions de l'enquête visaient à mieux comprendre les raisons pour lesquelles les enseignants connaissaient ou non les résultats de la recherche.

La première leur demandait d'identifier leur source de connaissance : « d'où connaissez-vous certaines de ces recommandations de la recherche ? ». Les enseignants avaient le choix entre neuf propositions différentes et ils pouvaient cocher plusieurs réponses. Les sources les plus fréquemment citées sont les discussions avec leurs collègues (82 %), la formation continuée (60 %) et la formation initiale (52 %).

Tableau 45 - Sources déclarées de connaissance des recommandations de la recherche relatives aux ateliers, principes organisateurs et gestes pédagogiques du programme P.A.R.L.E.R.

	<b>Sources</b>	
	n (288)	%
<i>Discussions avec les collègues</i>	237	82,29
<i>Formation initiale</i>	150	52,08
<i>Formation continuée</i>	173	60,07
<i>Master en sciences de l'éducation</i>	11	3,82
<i>Lecture personnelle d'articles scientifiques</i>	126	43,75
<i>Lectures personnelles d'ouvrages scientifiques</i>	79	27,43
<i>Articles de presse</i>	65	22,57
<i>Sites internet non scientifiques</i>	82	28,47
<i>Autre</i>	36	12,50

Quant aux raisons avancées concernant la méconnaissance déclarée de certains résultats de la recherche, les enseignants sont plus indécis : un tiers déclarent ne pas avoir conscience de l'existence de ces informations, un cinquième déclarent ne pas savoir où trouver l'information. On remarquera les conceptions à priori positives quant aux chercheurs : un seul enseignant pense – ose déclarer qu'il pense ? – que les chercheurs n'ont aucune légitimité et 8 % pensent que les chercheurs n'ont aucune connaissance du terrain. Il convient toutefois d'analyser ces résultats avec prudence et de s'interroger sur d'éventuels biais liés à l'étude, et en particulier, celui de désirabilité sociale.

Dans les réponses ouvertes (Autre), les enseignants font majoritairement référence au temps qui leur manque : « Je manque de temps ou du moins je n'en consacre pas assez à ça ». D'autres déplorent le manque d'(in)formation sur le sujet : « Ma formation à l'école normale était maigre et j'ai appris grâce à mes stages et avec mes expériences J'ai pu travailler en binôme avec des enseignants expérimentés qui m'ont apporté beaucoup. Les programmes et les méthodes doivent mieux aider les enseignants. Ça manque de clarté et de concret. On a besoin de voir des vidéos, d'entendre des témoignages, de vivre la réalité ». Plusieurs enseignants soulignent le poids de leurs convictions, comme cet enseignant : « J'ai mon idée dessus mais rien de scientifique » ou celui-ci : « Ce n'est pas parce qu'on ne lit pas ce genre d'articles qu'on ne sait pas ce que l'on doit travailler avec les enfants... C'est de la logique ».

Tableau 46 - Raisons concernant la méconnaissance déclarée de certains résultats de la recherche relatifs aux ateliers, principes organisateurs et gestes pédagogiques du programme P.A.R.L.E.R.

	<b>Raisons</b>	
	n (288)	%
<i>Je n'avais pas conscience que ces informations existaient.</i>	88	30,56
<i>Je ne savais pas où trouver l'information.</i>	60	20,83
<i>Je pense que les résultats de la recherche ne me seront pas utiles dans ma classe.</i>	10	3,47
<i>Je pense que les chercheurs n'ont aucune légitimité.</i>	1	0,35
<i>Je pense que les chercheurs n'ont aucune connaissance du terrain.</i>	23	7,99
<i>Autre.</i>	19	6,60

En conclusion, 50 % des enseignants déclarent ne pas connaître ou ne pas savoir où trouver les informations relatives aux différentes recommandations de la recherche. Ce nombre important pose la question de la transmission de ces informations en formation, ce que nous avons interrogé dans le point suivant.

## 5.2 QUELS TYPES DE FORMATIONS SERAIENT À ENVISAGER ?

Dans le questionnaire, les deux dernières questions demandaient aux enseignants leur avis concernant différents types de formations et d'accompagnement qui pourraient jouer le rôle de leviers selon eux. La première concernait le caractère présentiel, hybride ou à distance de la formation et les enseignants devaient exprimer dans quelle mesure ils aimeraient participer aux différents types de formations présentés. Comme indiqué dans le Tableau 47, le type de formation qui semble le plus plaire aux enseignants est celui en présentiel (80 %), suivi par les formations hybrides (67 %), puis les formations en autonomie sur une plateforme (64 %) ou au départ d'un guide papier (61 %). Nous avons également interrogé les enseignants quant aux compléments qu'ils aimeraient recevoir en plus d'une formation en présentiel habituelle : un accompagnement par un conseiller pédagogique, un guide de formation papier reprenant l'ensemble des contenus de la formation, un site internet reprenant l'ensemble des contenus de la formation, une plateforme en ligne présentant des vidéos de pratiques d'enseignants et des activités pour aller plus loin. Comme le montre le Tableau 48, les enseignants déclarent dans l'ensemble aimer recevoir un complément de formation ; la toute grande majorité d'entre eux est favorable à pouvoir consulter de manière complémentaire un site internet (90 %) ou une plateforme de vidéoformation (92 %)17. Trois quarts des enseignants déclarent également qu'ils aimeraient recevoir un guide papier avec des informations (78 %) ou un accompagnement par un conseiller pédagogique (74 %).

Tableau 47 - Avis des enseignants sur le type de formation

	<b>En présentiel</b>		<b>Autonomie + papier</b>		<b>Autonomie + plateforme</b>		<b>Hybride</b>	
	n (274)	%	n (274)	%	n (270)	%	n (269)	%
<i>Je n'aimerais pas</i>	54	19,71	107	39,05	98	36,30	89	33,09
<i>J'aimerais</i>	<b>131</b>	<b>47,81</b>	<b>121</b>	<b>44,16</b>	<b>116</b>	<b>42,96</b>	<b>112</b>	<b>41,64</b>
<i>J'aimerais beaucoup</i>	89	32,48	46	16,79	56	20,74	68	25,28

<sup>17</sup> Toutefois, s'agissant de réponses issues d'une enquête en ligne, nous posons l'hypothèse que les répondants sont tous suffisamment à l'aise avec les technologies pour pouvoir apprécier ce genre de compléments, ce qui n'est sans doute pas le cas de tous les enseignants du cycle 2.

Tableau 48 - Avis des enseignants sur le type de complément de formation

	<b>Acc. par un CP</b>		<b>Guide papier avec infos</b>		<b>Site internet avec infos</b>		<b>Plateforme vidéoformation</b>	
	n (273)	%	n (277)	%	n (274)	%	n (279)	%
<i>Je n'aimerais pas</i>	72	26,37	62	22,38	31	11,31	23	8,24
<i>J'aimerais</i>	<b>127</b>	<b>46,52</b>	<b>136</b>	<b>49,10</b>	<b>148</b>	<b>54,01</b>	94	33,69
<i>J'aimerais beaucoup</i>	74	27,11	79	28,52	95	34,67	<b>162</b>	<b>58,06</b>



## Retour sur les questions de recherche à l'issue de l'étude 2

« *Les améliorations induites portent, le plus souvent, sur des points précis et limités mais ceux qui les défendent ne tiennent pas compte de la cohérence d'ensemble de la pédagogie des enseignants, des contraintes qui pèsent sur l'exercice de leur métier (organisation de la classe, gestion du collectif, hétérogénéité des élèves, programme à suivre, outils disponibles...), de leurs pratiques habituelles ou des conceptions dominantes dans leur genre professionnel.* »

### — Goigoux & Cèbe (2018, p. 79), Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants —

Cette deuxième étude empirique visait à déterminer la manière dont les ateliers, les principes organisateurs et les gestes professionnels du programme P.A.R.L.E.R. étaient mis en œuvre et pouvaient ou non s'insérer facilement dans la pratique d'enseignants qui commencent à utiliser les outils. Plus précisément, nous cherchions à mieux comprendre l'activité des enseignants qui débutaient le programme P.A.R.L.E.R. afin d'identifier les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer. Nous avons également pour but d'identifier si certains de ces principes et gestes mettaient à mal *l'habitus* des enseignants qui commencent à utiliser les outils afin de déterminer si les déséquilibres et ruptures identifiés permettaient aux enseignants de se développer, ou en d'autres termes, d'identifier le « surmontable ».

Pour y parvenir, deux publics différents ont été interrogés lors de deux étapes : un public d'enseignants accompagnés (N = 21 pour le journal de bord, N = 14 pour les observations de pratiques filmées, N = 14 pour le questionnaire rétrospectif, N = 14 pour les entretiens) pour l'étape 1 et un public plus large d'enseignants non accompagnés qui n'utilisaient pas le programme P.A.R.L.E.R. (N = 303) pour l'étape 2.

Dans ce point, nous reviendrons sur nos questions de recherche afin de faire état des éléments de réponse dont nous disposons à l'issue de cette deuxième étude empirique.

### 1 RETOUR SUR LA QUESTION 1 : LE SURMONTABLE

Notre première question de recherche s'intéresse à la manière de soutenir l'appropriation d'un outil didactique innovant tel que P.A.R.L.E.R. Au terme de la première étude empirique, nous disposions d'informations permettant de répondre à la sous-question 1A, c'est-à-dire identifier le « souhaitable-réalisable ». La deuxième étude permet quant à elle de répondre à la sous-question 1B, celle portant sur le « surmontable » : comment les enseignants débutants mettent-ils en œuvre le programme P.A.R.L.E.R. et, parmi les difficultés qu'ils rencontrent, quelles sont celles qui peuvent conduire à un développement professionnel ?

Pour y répondre, nous proposons dans ce point une synthèse et conciliation des résultats des deux étapes de cette étude afin de mettre en évidence les difficultés (potentielles) que pourraient rencontrer des enseignants qui débutent le programme et les incidences que ces difficultés devraient avoir en termes d'ingénierie didactique et d'ingénierie de formation. Ainsi, nous insistons sur un élément : selon nous, il n'est pas opportun de censurer une pratique parce qu'elle semble s'opposer à priori aux convictions, connaissances et pratiques actuelles des enseignants. Il faut également prendre en considération la manière dont les enseignants se développent et modifient leurs pratiques et convictions au départ des outils.



## 1.1 ATELIERS À METTRE EN ŒUVRE

Concernant les habiletés piliers de la lecture, les résultats de l'étape 2 révèlent que leur fréquence d'enseignement varie selon l'habileté. Commençons par l'atelier Catégo. Selon les résultats de la deuxième étape, les enseignants semblent convaincus de l'utilité de proposer un travail explicite des habiletés lexicales à leurs élèves. Toutefois, en primaire, ce travail est peu fréquent (une fois par mois) pour un nombre non négligeable d'enseignants (21 % en P1 et 30 % en P2). Les résultats de l'étape 1 révèlent quant à eux que le choix des cartes et toute la préparation du matériel restent source de difficulté pour les enseignants qui ne savent pas toujours comment procéder au mieux.

Si, en primaire, une majorité d'enseignants considère qu'il convient d'enseigner la compréhension (orale ou écrite) à leurs élèves, seuls 70 % en sont convaincus en maternelle. On retrouve effectivement les mêmes proportions au niveau des pratiques actuelles de l'enseignement de la compréhension. On peut toutefois s'interroger sur le sens que les enseignants assignent à l'« enseignement de la compréhension ». Lors de l'étape 1, nous avons montré que pour l'atelier Compréhension de la langue, la mise en mots des démarches cognitives mises en jeu ainsi que le transfert de ces démarches enseignées semblent complexes à mettre en œuvre pour une majorité d'enseignants qui débute le programme. Chez certains enseignants, cela est vraiment vécu comme un déséquilibre : ils souhaiteraient y parvenir mais n'y arrivent pas. Le travail conjoint du code et de la compréhension ne semble pas toujours être convaincant aux yeux des enseignants interrogés dans le cadre de la deuxième étape.

Les données de l'étape 2 montrent que les enseignants sont nombreux à déclarer proposer un travail de la conscience phonologique à leurs élèves (88 % en M3, 96 % en P1, 75 % en P2), et ce, de manière relativement hebdomadaire. Toutefois, notons que les analyses menées lors de l'étape 1 montrent qu'une difficulté est source de « tensions » au sein de cet atelier : en troisième maternelle (5-6 ans), certains enseignants préfèrent se concentrer sur le travail au niveau syllabique et n'abordent pas les manipulations phonémiques alors que l'inverse est préconisé dans les outils P.A.R.L.E.R. Certains le vivent comme une tension existentielle au sens défini par Bajoit (2003). En primaire, plusieurs enseignants éprouvent également des tensions, mais cette fois, plutôt à proposer ce type d'activité à leurs élèves, car ils le jugent réservé à la maternelle. D'autres sont réticents à l'arrêter lorsque cela est proposé (quand les élèves maîtrisent les manipulations travaillées), car ils préfèrent quant à eux continuer l'entraînement de ces nouveaux apprentissages.

Enfin, les enseignants de première et deuxième années primaires semblent plutôt convaincus de l'intérêt de travailler la fluence en lecture de leurs élèves (respectivement 59 % et 83 %) et déclarent proposer effectivement ce genre d'activité à leurs élèves plutôt une fois par semaine. Néanmoins, deux déséquilibres sont identifiés lors de l'étape 1 : l'un lié à l'engagement des élèves et l'autre à la gestion de la mémorisation des textes.

Ainsi, les résultats de l'étape 1 et 2 relatifs aux ateliers à mettre en œuvre sont assez complémentaires et permettent de définir quelques balises pour l'étude 3 (en termes de besoins).

Tableau 49 - Différences entre les résultats de l'étape 1 et 2 de la deuxième étude empirique concernant les ateliers : quelles balises pour l'étude 3 ?

ÉTUDE 2, ÉTAPE 1 : ANALYSE DE L'ACTIVITÉ ET DU DÉVELOPPEMENT DE 25 ENSEIGNANTS	ÉTUDE 2, ÉTAPE 2 : ANALYSE DES CONVICTIONS ET PRATIQUES DE 303 ENSEIGNANTS	BALISES POUR L'ÉTUDE 3
<b>Ateliers à mettre en œuvre</b>		
<p><i>Atelier Catégo</i> Op. Explicitation des démarches cognitives Op. Choix des cartes avec lesquelles jouer</p> <p><i>Atelier Compréhension de la langue</i> Op. Explicitation des démarches cognitives Op. Transfert des apprentissages</p> <p><i>Atelier Conscience phonologique</i> Id. Manipulation de phonèmes déjà en M3 Id. Activités proposées en P1 Id. Activités proposées uniquement quand nécessaire</p> <p><i>Atelier Fluence</i> Op. Engagement des élèves dans la tâche Op. Mémorisation des textes lus</p>	<p><i>Atelier Catégo</i> /</p> <p><i>Atelier Compréhension de la langue</i> Id. Enseignement conjoint du code et de la compréhension</p> <p><i>Atelier Conscience phonologique</i> /</p> <p><i>Atelier Fluence</i> /</p>	<p><i>Atelier Catégo</i> = Besoin d'explicitation des démarches cognitives = Besoin d'explications quant au choix des cartes</p> <p><i>Atelier Compréhension de la langue</i> = Besoin d'explicitation des démarches cognitives = Besoin d'exemples d'activités de transfert = Besoin d'explications quant à l'enseignement conjoint du code et de la compréhension</p> <p><i>Atelier Conscience phonologique</i> = Besoin de modification des planifications en M3 et P1</p> <p><i>Atelier Fluence</i> = Besoin d'explications quant à l'engagement des élèves dans la tâche = Besoin d'explications quant à la mémorisation des textes lus</p>

## 1.2 PRINCIPES ORGANISATEURS

Comme nous l'avons montré au sein des deux étapes complémentaires de cette étude, quatre des six principes organisateurs sont assez éloignés des convictions et des pratiques habituelles de certains enseignants qui débutent (ou pourraient débiter) le programme P.A.R.L.E.R. Revenons sur ces quatre principes.

Le premier d'entre eux consiste à proposer des **ateliers dirigés dans un environnement calme**. La première étape de cette étude a mis en évidence de sérieuses réticences de prime abord pour un certain nombre d'enseignants qui débutent avec les outils du programme. Certains de ces 25 enseignants n'étaient en effet pas convaincus que leurs élèves étaient capables d'une telle autonomie. Parmi leurs 303 collègues interrogés, on retrouve la même tendance : les enseignants sont mitigés quant aux capacités de leurs élèves à pouvoir travailler en autonomie complète durant une vingtaine de minutes ; certains sont plutôt convaincus que la plupart de leurs élèves en sont capables tandis que les autres ne partagent pas cette conviction (n = 56 %). Plus les élèves sont âgés, plus les enseignants sont convaincus des capacités d'autonomie de leurs élèves. Ceci ne semble toutefois pas une entrave réelle à la pratique puisque, dans les faits, plus de 75 % des enseignants proposent une mise en autonomie complète de plus de la moitié de leur classe pendant au moins 20 minutes. Chez les 25 enseignants de l'étape 1, on peut poser le même constat : la plupart propose tout de même des ateliers dirigés pendant lesquels les autres élèves de la classe travaillent en autonomie complète (N = 22/25 dont 19 sans aide d'un co-enseignant et 6 avec aide). Toutefois, si l'apprentissage d'un travail en autonomie est possible pour la toute grande majorité des élèves des 25 enseignants de l'étape 1, beaucoup d'entre eux soulignent la difficulté que cela représente pour certains élèves spécifiques. Ainsi, il semble que le dispositif de formation ne puisse pas faire l'impasse d'un module consacré à la mise en autonomie des élèves. Si deux tiers des enseignants sont convaincus que cela s'enseigne, les données de la première étape montrent qu'ils sont parfois démunis quant à la méthodologie à employer pour y parvenir. Pour ces enseignants, les données recueillies montrent que c'est souvent le fait de « voir que ça marche » qui semble les convaincre et leur donner envie de faire davantage confiance à leurs élèves, même si l'apprentissage de cette autonomie peut prendre plus de temps pour certains.

La formation de **groupes homogènes** pourrait également potentiellement créer une rupture identitaire chez les enseignants qui débutent avec le programme. En effet, si une majorité des enseignants interrogés sont plutôt en faveur de la formation de petits groupes (270/303), certains ne sont pas, à priori, convaincus du bienfondé de travailler avec des groupes homogènes d'élèves (131/303). Ils n'ont pas l'habitude de procéder ainsi et cela heurte leur conviction liée au principe d'émulation selon lequel tous les élèves vont « se tirer ensemble vers le haut » et tirer parti de leurs différences. L'observation des 14 enseignants qui commencent à utiliser les outils montre en effet qu'une partie d'entre eux (5/25) souhaiteraient plutôt former des groupes hétérogènes. Face à cette rupture, nous avons pu constater qu'une majorité des enseignants observés s'en accommodent rapidement : dans la plupart des cas (4/5), l'observation de l'évolution des élèves suffit à les convaincre. Toutefois, un des enseignants observés était et est resté fondamentalement opposé à ce principe et l'a donc rejeté sans modifier ses pratiques ou convictions (Dejaegher & Schillings, 2020) ; pour certains enseignants, il s'agit sans doute d'un principe difficilement compatible avec leur style professionnel.

Cette rupture n'est pas étrangère à la manière dont les enseignants conçoivent la notion d'égalité. Si, en théorie, les enseignants se montrent, en très large majorité, en accord avec le principe de **différenciation** dans une visée d'égalité des acquis (261/303), en pratique, le fait de proposer plus de séances aux élèves qui en ont besoin se heurte aux convictions de certains enseignants qui prônent une égalité de traitement entre les élèves (168/303). Aux débuts de l'expérimentation, parmi les enseignants observés, plus de la moitié ont adapté ce principe (N = 11/25) et proposé un nombre identique de séances aux différents groupes de besoin, souvent aussi pour des raisons organisationnelles.

Par ailleurs, nous avons également constaté auprès des 25 enseignants suivis dans le cadre de l'étape 1 qu'il était parfois difficile pour eux d'organiser des **séances régulières** (N = 7/25). Une majorité des 303 enseignants (89 %) interrogés lors de l'étape 2 se prononcent en faveur de la mise en œuvre de séances régulières, ce qui se ressent également dans leurs pratiques (95 % au moins une ou deux fois par semaine). Si ces résultats peuvent peut-être paraître contradictoires à première vue, on peut toutefois faire l'hypothèse qu'ils se complètent : les enseignants jugent effectivement important de proposer des séances régulières pour travailler les piliers de la lecture sans toutefois penser qu'il est nécessaire de le faire exclusivement au travers des ateliers P.A.R.L.E.R. Ainsi, les 25 enseignants suivis à l'étape 1 témoignent de leur volonté de trouver la juste mesure entre leurs pratiques existantes et les ateliers proposés dans le cadre du programme.

Tableau 50 - Différences entre les résultats de l'étape 1 et 2 de la deuxième étude empirique concernant les principes organisateurs : quelles balises pour l'étude 3 ?

ÉTUDE 2, ÉTAPE 1 : ANALYSE DE L'ACTIVITÉ ET DU DÉVELOPPEMENT DE 25 ENSEIGNANTS	ÉTUDE 2, ÉTAPE 2 : ANALYSE DES CONVICTIONS ET PRATIQUES DE 303 ENSEIGNANTS	BALISES POUR L'ÉTUDE 3
Principes organisateurs		
<p><i>Principe « Proposer des ateliers dirigés »</i>  <b>Op.&amp;Id.</b> Faire travailler une partie des élèves plus de 20 minutes en autonomie  <b>Id.</b> Certains élèves ne seront pas assez matures pour travailler en autonomie</p> <p><i>Principe « Travailler en groupes homogènes »</i>  <b>Id.</b> Former des groupes homogènes diminue l'effet du principe d'émulation</p> <p><i>Principe « Organiser des séances régulières »</i>  <b>Op.</b> Planifier environ 2 séances par semaine pour les groupes en besoin</p> <p><i>Principe « Mener des séances courtes et intensives »</i>                      /</p> <p><i>Principe « Proposer un apprentissage structuré »</i>                      /</p> <p><i>Principe « Différencier les parcours en fonction des besoins »</i>  <b>Op.&amp;Id.</b> Traiter les élèves de la même façon est plus facile pour des raisons organisationnelles</p>	<p><i>Principe « Proposer des ateliers dirigés »</i>  <b>Op.&amp;Id.</b> Faire travailler une partie des élèves plus de 20 minutes en autonomie  <b>Id.</b> Certains élèves ne seront pas assez matures pour travailler en autonomie</p> <p><i>Principe « Travailler en groupes homogènes »</i>  <b>Id.</b> Former des groupes homogènes n'est pas utile</p> <p><i>Principe « Organiser des séances régulières »</i>                      /</p> <p><i>Principe « Mener des séances courtes et intensives »</i>                      /</p> <p><i>Principe « Proposer un apprentissage structuré »</i>                      /</p> <p><i>Principe « Différencier les parcours en fonction des besoins »</i>  <b>Op.</b> Traiter les élèves de la même façon</p>	<p><i>Principe « Proposer des ateliers dirigés »</i>                      = Besoin d'informations sur les ateliers autonomes et leurs conditions d'efficacité                      = Besoin d'informations sur la manière de gérer certains élèves considérés comme peu « autonomes » lors de ces temps-là</p> <p><i>Principe « Travailler en groupes homogènes »</i>                      = Besoin d'informations sur la formation de groupes homogènes et les conditions d'efficacité</p> <p><i>Principe « Organiser des séances régulières »</i>                      = Besoin d'informations sur les différentes manières d'organisation des ateliers sur la semaine</p> <p><i>Principe « Mener des séances courtes et intensives »</i>                      /</p> <p><i>Principe « Proposer un apprentissage structuré »</i>                      /</p> <p><i>Principe « Différencier les parcours en fonction des besoins »</i>                      = Besoin d'informations sur l'intérêt de la différenciation                      = Besoin d'informations sur la manière dont on peut organiser cette différenciation</p>

### 1.3 GESTES PÉDAGOGIQUES

Au-delà de ces difficultés inhérentes aux principes organisateurs à mettre en œuvre, les gestes qui posent des difficultés récurrentes à une majorité d'enseignants de cette deuxième étude empirique sont au nombre de trois : créer et réguler le débat (et de ce fait, renvoyer souvent la validation aux élèves), expliciter les démarches cognitives, décomplexifier la tâche au service de la compréhension.

Le geste de **l'explicitation** génère deux obstacles au développement professionnel. D'une part, il provoque parfois une rupture identitaire chez certains enseignants qui n'ont pas l'habitude de mettre eux-mêmes en mots les démarches cognitives pour les rendre accessibles aux élèves. En effet, tant les pratiques des enseignants observés que les réponses produites par les 303 enseignants interrogés paraissent régies par une doxa socioconstructiviste dénaturée dans laquelle l'explicitation des apprentissages par le maître est vue négativement<sup>18</sup>. Or, la scénarisation pédagogique des outils P.A.R.L.E.R. invite les enseignants à adresser aux élèves la question « qu'est-ce qu'on a appris ? » à chaque fin de séance d'atelier. Comme les élèves peinent souvent à mettre en mots leurs apprentissages, ces enseignants se retrouvent alors « coincés » entre ces difficultés de leurs élèves et leurs réticences à davantage expliciter les démarches cognitives. Il nous semble dès lors que les outils P.A.R.L.E.R. provoquent une rupture chez une majorité des enseignants observés, tiraillés entre leurs convictions et ce que les outils leur demandent de faire. D'autre part, ce geste de l'explicitation peut aussi être source d'un déséquilibre lorsque les enseignants éprouvent des difficultés à expliciter les démarches cognitives. Les données recueillies lors des observations filmées montrent en effet

<sup>18</sup> Le fait de mettre soi-même en mots les démarches cognitives apparaît ainsi pour beaucoup comme un retour à l'enseignement traditionnel « rétrograde », en désaccord avec leur formation initiale et parfois continue.

que moins d'un tiers des enseignants qui commencent à utiliser les outils explicitent les démarches ou demandent à leurs élèves de le faire. Lors des ateliers, ils reprennent souvent simplement la question « qu'est-ce qu'on a appris ? » indiquée dans le guide de l'enseignant et se contentent de réponses du registre de ce qui a été fait.

Ces difficultés à expliciter les démarches cognitives sont parfois liées au fait que les enseignants proposent un étayage en vue de **décomplexifier** la tâche sans que celui-ci ne soit au service de la compréhension. Si cette simplification aide les enseignants à mener à bien l'atelier, elle ne permet pas à leurs élèves de se saisir des enjeux cognitifs sous-jacents aux activités proposées. Ce geste de décomplexification orienté vers la compréhension, et non la réussite, est donc difficile à maîtriser pour les enseignants et provoque un déséquilibre : ceux-ci ne savent pas comment faire pour gérer cet aspect métacognitif.

Tableau 51 - Différences entre les résultats de l'étape 1 et 2 de la deuxième étude empirique concernant les gestes pédagogiques : quelles balises pour l'étude 3 ?

ÉTUDE 2, ÉTAPE 1 : ANALYSE DE L'ACTIVITÉ ET DU DÉVELOPPEMENT DE 25 ENSEIGNANTS	ÉTUDE 2, ÉTAPE 2 : ANALYSE DES CONVICTIONS ET PRATIQUES DE 303 ENSEIGNANTS	BALISES POUR L'ÉTUDE 3
<b>Gestes pédagogiques</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Donner la consigne</li> <li>▪ Adapter l'aide en fonction des difficultés</li> <li>▪ Faire le lien avec le quotidien</li> <li>▪ Encourager et valoriser les essais</li> <li>▪ Reformuler les propositions</li> <li>▪ Demander ce que l'on a appris</li> <li>▪ Laisser le temps d'apprendre et savoir faire des pauses</li> <li>▪ Solliciter les élèves à tour de rôle</li> </ul> <p>Op. Créer ou réguler le débat et renvoyer la validation à l'élève ou au groupe</p> <p>Op. Décomplexifier la tâche</p> <p>Op.&amp;Id. Rendre explicites les démarches cognitives</p>	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>= Besoins d'exemples et d'explications sur comment mettre en œuvre ce geste</li> <li>= Besoin d'exemples et d'explications sur comment mettre en œuvre ce geste</li> <li>= Besoin d'exemples et d'explications sur comment et pourquoi mettre en œuvre ce geste</li> </ul>

## 2 RETOUR SUR LA QUESTION 2 : PASSAGE D'UNE DÉMARCHE DE CONCEPTION CONTINUÉE DANS L'USAGE À UNE DÉMARCHE DE RECONCEPTION CONTINUÉE DANS L'USAGE

Pour rappel, notre deuxième question de recherche porte sur le passage de la démarche de conception continuée dans l'usage à une démarche de reconception continuée dans l'usage et est composée de trois sous-questions : « quelles étapes de la démarche de conception continuée dans l'usage (Cèbe & Goigoux, 2018) faut-il conserver, quelles étapes modifier ? » (Question 2A), « comment faire concorder ces étapes d'ingénierie didactique avec celles d'ingénierie de formation ? » (Question 2B) et « quelle place accorder au développement professionnel dans cette logique de reconception continuée dans l'usage ? » (Question 2C).

À l'issue de la première étude empirique, nous avons déjà apporté des premiers éléments de réponse en mettant en évidence les emprunts réalisés à la démarche de conception continuée dans l'usage pour construire notre démarche de reconception. Cette deuxième étude empirique, correspondant à la deuxième étape de conception d'un dispositif de formation, s'est également appuyée sur la démarche de conception continuée dans l'usage, comme en témoigne la Figure 26. En effet, l'étape 1 de cette deuxième empirie permet de continuer le test du premier prototype (ou, dans le cadre de la présente thèse, des outils déjà existants), mais cette fois, avec un public d'enseignants qui débute la mise en œuvre des outils du

programme P.A.R.L.E.R. L'étape 2 apporte quant à elle des données supplémentaires sur la manière dont les résultats de ce test pourraient être retrouvés auprès d'un plus grand nombre d'enseignants. Elle amène également des connaissances sur les convictions et pratiques ordinaires des enseignants.

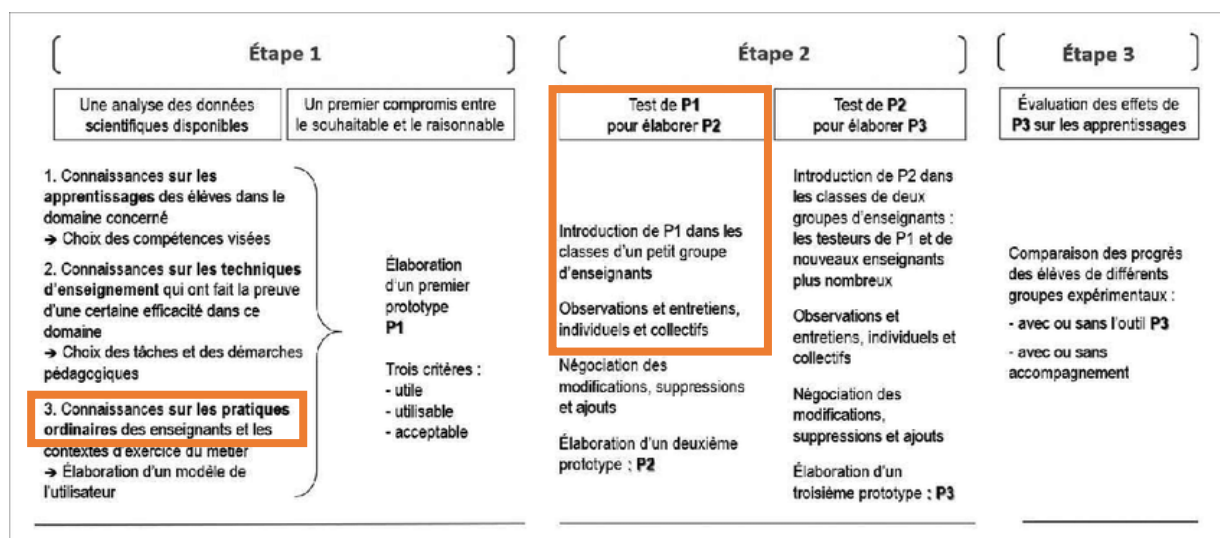


Figure 26 - Points communs entre la deuxième étude empirique et la démarche de conception continuée dans l'usage telle que présentée par Cèbe et Goigoux (2018)

## 2.1 LE TEST DU « PREMIER PROTOTYPE »

Comme nous l'avons montré à l'issue de la première étude empirique, l'analyse du travail réel des enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » présentait de nombreux points communs avec l'étape de « Test du prototype 1 » telle que définie dans la démarche de conception continuée dans l'usage (Cèbe & Goigoux, 2018) et une différence majeure : le fait que nous avons choisi d'effectuer ces observations chez des enseignants qui utilisaient déjà les outils didactiques depuis à minima une année scolaire.

L'étape 1 de cette deuxième étude empirique nous a quant à elle permis de poursuivre cette mise à l'épreuve du prototype 1 (ou des outils existants dans notre cas), mais auprès d'un public d'enseignants débutant l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. dans leur classe. Ainsi, nous avons pu observer finement les processus à l'œuvre dans l'appropriation des outils par ce public d'enseignants ainsi que le développement professionnel qui pouvait parfois en résulter.

Ceci nous a permis d'avancer un premier élément de réponse à la question 2C : « quelle place accorder au développement professionnel dans cette logique de reconception continuée dans l'usage ? ». En effet, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, nous avons choisi de faire porter le test du prototype sur un double public (débutant ou non l'utilisation des outils). Les résultats de la deuxième empirie ont permis de décrire finement les occasions de développement qui étaient suscitées par l'utilisation des outils et de les analyser afin d'essayer de déterminer celles qui se concluaient positivement (avec un développement sur le plan opératif ou identitaire d'une majorité des enseignants) ou non.

## 2.2 LES CONNAISSANCES SUR LES CONVICTIONS ET PRATIQUES ORDINAIRES DES ENSEIGNANTS

La deuxième étape de cette étude empirique nous a quant à elle permis d'obtenir davantage d'informations quant aux convictions et pratiques ordinaires des enseignants du cycle 2 (5-8 ans) en Fédération Wallonie-Bruxelles. En effet, les connaissances dont nous disposions à ce sujet dans la littérature et dont nous avons fait état dans le chapitre 1 de la problématique (p. 23) étaient lacunaires et datées : les données provenaient majoritairement d'une seule étude, menée en 2006 par Nyssen et Lafontaine.

Notons une différence avec la démarche de conception continuée dans l'usage : au-delà des pratiques, la volonté d'investiguer également les convictions des enseignants. En effet, la revue de la littérature a mis en évidence les liens ténus que nourrissent les composantes opératives et identitaires lors d'un processus de développement professionnel (bien que peu de données s'intéressent à la manière dont fonctionne ce lien). Dès lors, il nous semblait indispensable de déterminer dans quelle mesure les pratiques et les convictions des enseignants étaient en concordance avec les outils. Ces éléments apportent des données supplémentaires sur la manière dont les résultats du test du premier prototype auprès d'un public qui débute l'utilisation des outils pourraient être retrouvés auprès d'un plus grand nombre d'enseignants.

### 2.3 EN SYNTHÈSE

Pour cette deuxième étude empirique, correspondant à la deuxième étape de conception d'un dispositif de formation tel qu'envisagé en didactique professionnelle, nous nous sommes inspirée de deux volets proposés dans la démarche de conception continuée dans l'usage : le test du premier prototype (ici : les outils existants) et l'analyse des convictions et pratiques ordinaires des enseignants relatives à l'enseignement de la lecture au cycle 2 (et plus particulièrement aux ateliers, principes organisateurs et gestes pédagogiques de P.A.R.L.E.R.).

## **3 RETOUR SUR LA QUESTION 3 : QUELLE DÉMARCHE D'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ ET DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**

La question 3 porte quant à elle sur l'opérationnalisation de la démarche de conception d'un dispositif de formation telle que théorisée et préconisée par la didactique professionnelle. Dans ce point, nous proposons des premiers éléments de réponse quant à la démarche d'analyse de l'activité et du développement professionnel telle que mise en œuvre lors de cette deuxième étude empirique afin de répondre à la question 3B : « comment récolter et surtout comment traiter les données de l'analyse de l'activité et du développement ? ».

Dans la discussion, nous aurons l'occasion de prendre davantage de hauteur et de faire les liens entre notre proposition de démarche et la littérature.

Comme indiqué au chapitre 3 de la problématique (p. 63), peu d'indications concrètes sont disponibles quant à la manière de mener une analyse de l'activité et du développement. Sur la base des éléments disponibles, nous avons donc construit notre propre démarche, avec une part d'inventivité, de « bricolage méthodologique » (Waechter-Larrondo, 2005). Cette démarche comporte un certain nombre de similitudes avec celle proposée pour concevoir la structure conceptuelle.

Afin de mieux comprendre l'activité des enseignants qui débutent dans leur utilisation des outils P.A.R.L.E.R., nous avons commencé par une phase d'analyse individuelle. Ainsi, nous avons analysé l'activité de chacun de nos participants à cette étude, via plusieurs outils de collecte de données ; nous avons ensuite triangulées ces dernières. Cette analyse individuelle du travail réel des enseignants de cette étude a été réalisée en mettant la focale sur les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques mis en œuvre par les enseignants « chevrons dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. ».

Afin de pouvoir présenter les données synthétisées, nous avons ensuite procédé à la comparaison des données de chacun des enseignants. Pour parvenir à cette synthèse, nous avons examiné les relations entre les différentes données recueillies (relations de concordance ou de discordance).

Nous n'avons pas procédé à l'élaboration d'un modèle opératif général puisque celui-ci n'aurait aucun sens : la diversité des pratiques des enseignants observées constitue justement notre objet d'analyse !

# TROISIÈME ÉTUDE EMPIRIQUE : INGÉNIERIES DIDACTIQUE ET DE FORMATION

## Introduction

*« Il faut dire à l'avantage des premiers que les idées sont toujours des actions, tandis que rarement les actions sont des idées. »*

— Victor Hugo (1942) —

La première étude visait à analyser le travail (prescrit et réel) afin de déterminer les contenus à modifier dans les outils P.A.R.L.E.R. (objectif 1 de la thèse) et ceux à faire figurer dans le dispositif de formation (objectif 2). Si elle a entrouvert des pistes de modifications sur le plan de l'ingénierie didactique et des propositions de contenus de formation sur le plan de l'ingénierie de formation, cela ne suffisait pas. Il restait en effet à dégager la manière dont les enseignants qui débutent avec le programme utilisent ou pourraient utiliser les outils : quels sont les ateliers mis en œuvre et selon quels principes organisateurs et quels gestes pédagogiques ? Quelles transformations observe-t-on ? Ainsi, via un design exploratoire, la deuxième étude nous a permis de mettre en lumière les obstacles qui pourraient provoquer un déséquilibre et/ou une rupture chez une majorité d'enseignants.

Cette troisième et dernière étude empirique vise quant à elle à décrire la manière dont les données récoltées précédemment ont aidé, d'une part, à modifier les outils du programme P.A.R.L.E.R. (ingénierie didactique) et, d'autre part, à concevoir un dispositif de formation en soutien à la prise en main des outils du programme.

Dans cette introduction, nous détaillons l'analyse des besoins réalisée sur la base des résultats des deux premières études empiriques et les choix posés en terme de modification des outils et/ou de conception du dispositif de formation.

Lors de la première étape relative à l'ingénierie didactique, nous concrétisons les modifications nécessaires de manière itérative en concevant et mettant à l'essai différents prototypes, et enfin, nous précisons les modifications qui ont été apportées aux outils du programme P.A.R.L.E.R. dans le cadre de l'édition d'une version belge et celles qui n'ont pas pu l'être.

La seconde étape retrace quant à elle la conception du dispositif de formation élaboré en équipe. Elle met en évidence la manière dont les résultats des deux études empiriques présentées précédemment ont nourri le processus de conception et d'élaboration des différents prototypes du dispositif de formation en ligne. Elle montre également la manière dont ces prototypes ont été mis à l'épreuve du terrain et modifiés pour les rendre plus utiles, utilisables et acceptables.



Parallèlement à la démarche proposée par Kervyn (2020), nous optons pour une démarche collaborative impliquant des enseignants, des chercheurs, des conseillers pédagogiques, des acteurs de la formation initiale et continuée des enseignants au sein de deux groupes de travail : un groupe de travail « outils didactiques » visant à trancher les questions d'ingénierie de formation et un groupe de travail « plateforme » s'occupant des questions d'ingénierie de formation. La constitution de tels groupes de travail permet aux chercheurs de ne pas être les seuls maîtres à bord pour trancher les délicates questions de la conciliation entre pertinence de terrain et fiabilité scientifique. Elle permet également de tenir compte du caractère multi-finalisé (Goigoux, 2007b) du métier d'enseignant, et donc de l'aspect pluriel des réalités de terrain.

## **1 COMPARAISON DES RÉSULTATS DES ÉTUDES EMPIRIQUES 1 ET 2 : QUELS CHOIX POUR LES INGÉNIERIES DIDACTIQUE ET DE FORMATION CONCERNANT LES ATELIERS À METTRE EN ŒUVRE ?**

Grâce à la première étude empirique, nous avons mis en évidence que si initialement les concepteurs français du programme P.A.R.L.E.R. avait construit et analysé les effets de sept ateliers différents, dans les faits, les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils » ont généralement choisi de conserver quatre des sept ateliers proposés au départ des outils du programme : l'atelier Catégo, l'atelier Compréhension de la langue, l'atelier Conscience phonologique et l'atelier Fluence. Pour les autres, ils ont choisi de conserver leur propre méthode (Ateliers Décodage et Groupes conversationnels) ou de modifier les outils existants (Atelier Lecture partagée). La deuxième étude empirique nous a permis de mettre en évidence que les convictions et pratiques relatives aux ateliers P.A.R.L.E.R. divergeaient beaucoup selon l'habileté. Ainsi, la quasi-totalité des enseignants du cycle 2 observés et interrogés étaient convaincus qu'il est primordial d'enseigner la phonologie, la compréhension et les habiletés lexicales à leurs élèves, et ce, de manière relativement hebdomadaire. Concernant le décodage et la fluence, les avis sont plus divergents. Lors de cette deuxième étude empirique, nous avons pu observer plusieurs déséquilibres provoqués par la mise en œuvre des ateliers. En particulier, l'atelier Compréhension de la langue et l'atelier Catégo provoquait le même déséquilibre : la difficulté de mettre en mots les démarches cognitives. En conscience phonologique, plusieurs convictions fortes entravaient parfois le commencement (en M3/GS) ou la poursuite (en P1/CP) des ateliers.

Ainsi, face à ces constats, nous envisageons deux types de solutions. Concernant la modification des outils du programme P.A.R.L.E.R., des modifications mineures au sein des différents outils pourraient être ajoutées (changement de planification et corrections pour l'atelier Conscience phonologique, ajout de séances types et d'indications liées à l'engagement des élèves et à la mémorisation des textes pour l'atelier Fluence...). L'atelier Compréhension de la langue nécessiterait quant à lui des modifications majeures pour répondre au besoin de disposer d'exemples d'explicitation/de modelage formulé par les enseignants lors des deux premières études empiriques. Les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils » avaient également fait part de la nécessité de revoir intégralement les outils de l'atelier Lecture partagée. Ainsi, nous pourrions proposer une version plus proche des ateliers Compréhension de la langue afin de favoriser le transfert des démarches de compréhension au sein des deux ateliers.

Tableau 52 - Synthèse des résultats des études 1 et 2 : conséquences pour l'ingénierie didactique et l'ingénierie de formation (ateliers P.A.R.L.E.R.)

ANALYSE DU TRAVAIL (ÉTUDE 1)	ANALYSE DU DÉVELOPPEMENT (ÉTUDE 2)	INGÉNIERIES DIDACTIQUE ET DE FORMATION (ÉTUDE 3)
<b>Ateliers à mettre en œuvre</b>		
<p><i>Atelier Catégo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En M3, P1, P2</li> <li>Ajout d'activités de structuration</li> </ul> <p><i>Atelier Compréhension de la langue</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En M3-P1-P2</li> <li>Ajout d'activités de structuration</li> </ul> <p><i>Atelier Conscience phonologique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En M3-P1</li> <li>En accéléré pour le travail syllabique</li> </ul> <p><i>Atelier Fluence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En P1-P2 (proposé plus tardivement en P1)</li> <li>Adaptations mineures</li> </ul> <p><i>Atelier Lecture partagée</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En M3-P1-P2</li> <li>Selon de nouveaux outils</li> </ul> <p><i>Atelier Décodage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Uniquement en soutien pour certains élèves</li> </ul> <p><i>Atelier Groupes conversationnels</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Selon la méthode habituelle de l'enseignant</li> </ul>	<p><i>Atelier Catégo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Besoin d'explicitation des démarches cognitives</li> <li>Besoin d'explications quant au choix des cartes</li> </ul> <p><i>Atelier Compréhension de la langue</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Besoin d'exemples d'explicitation des démarches cognitives</li> <li>Besoin d'exemples d'activités de transfert</li> <li>Besoin d'explications quant à l'enseignement conjoint du code et de la compréhension</li> </ul> <p><i>Atelier Conscience phonologique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Besoin de modification des planifications en M3 et P1</li> </ul> <p><i>Atelier Fluence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Besoin d'explications quant à l'engagement des élèves dans la tâche</li> <li>Besoin d'explications quant à la mémorisation des textes lus</li> </ul> <p><i>Atelier Lecture partagée</i> /</p> <p><i>Atelier Décodage</i> /</p> <p><i>Atelier Groupes conversationnels</i> /</p>	<p><i>Atelier Catégo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Plateforme : exemples d'explicitation des démarches cognitives</li> <li>Plateforme : capsule quant au choix des cartes</li> </ul> <p><i>Atelier Compréhension de la langue</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Outils + plateforme : ajout d'exemples d'explicitation des démarches cognitives</li> <li>Plateforme : capsule théorique sur l'enseignement conjoint du code et de la compréhension</li> </ul> <p><i>Atelier Conscience phonologique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Outils : modifications des planifications en M3 et P1</li> </ul> <p><i>Atelier Fluence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Outils et plateforme : ajout d'explications quant à l'engagement des Es. dans la tâche + témoignage</li> <li>Outils et plateforme : ajout d'explications quant à la mémorisation des textes lus + témoignage</li> </ul> <p><i>Atelier Lecture partagée</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Création d'un nouvel outil</li> <li>Transfert des démarches de compréhension</li> </ul> <p><i>Atelier Décodage</i> /</p> <p><i>Atelier Groupes conversationnels</i> /</p>

## 2 COMPARAISON DES RÉSULTATS DES ÉTUDES EMPIRIQUES 1 ET 2 : QUELS CHOIX POUR LES INGÉNIERIES DIDACTIQUE ET DE FORMATION CONCERNANT LES PRINCIPES ORGANISATEURS ?

Initialement, six principes structurent l'organisation du programme P.A.R.L.E.R. Parmi ceux-ci, tous sont globalement mis en œuvre par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils ». L'observation en classe montre toutefois que certains principes ont été adaptés par ces enseignants « chevronnés » et ont provoqué un déséquilibre ou une rupture chez les enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R. Ces résultats nous ont guidé dans les choix d'ingénierie didactique et d'ingénierie de formation.

Tout d'abord, selon le premier principe organisateur tel qu'énoncé par les concepteurs du programme, les enseignants devraient proposer des ateliers dirigés avec un petit groupe d'élèves dans un coin calme et sans distraction. En réalité, une majorité d'enseignants « chevronnés » mettaient en place des systèmes favorisant le calme durant le travail en autonomie du reste de la classe. Les résultats de la deuxième étude empirique indiquent que ce principe provoque ou pourrait provoquer de sérieuses ruptures identitaires de prime abord chez un certain nombre d'enseignants. Ainsi, le dispositif de formation ne peut sans doute pas faire l'impasse d'un module consacré à la mise en autonomie des élèves.

Selon les outils, le deuxième principe organisateur consiste à constituer des groupes homogènes de 6 à 8 élèves en veillant à réduire les effectifs des groupes ayant les plus gros besoins. Dans les faits, une majorité d'enseignants « chevronnés » constituaient des groupes d'environ 4 élèves en difficulté et environ 6 pour les autres groupes. Comme le révèlent les résultats de la deuxième étude empirique, la formation de groupes de besoin pourrait également potentiellement créer une rupture identitaire chez les enseignants qui débutent

avec le programme. Le dispositif de formation pourrait donc proposer une capsule vidéo montrant comment réaliser ce type de groupe ou un exemple en classe, commenté par un enseignant.

Venons-en au principe de différenciation des parcours. Les outils préconisent « d'adapter la programmation au rythme des acquisitions que ce soit pour consolider des apprentissages ou proposer le travail d'une autre compétence tout en faisant évoluer la composition des groupes en fonction des besoins ». Dans les faits, les enseignants « chevronnés » adaptaient effectivement la programmation selon les besoins de leurs élèves, mais cela était parfois compliqué au niveau organisationnel. Pour les enseignants qui débudent avec le programme P.A.R.L.E.R., le fait de proposer plus de séances aux élèves qui en ont besoin se heurte parfois à leurs convictions qui prônent une égalité de traitement entre les élèves. Si ce principe est recommandé dans les outils français, nous pourrions l'adapter dans une version belge des outils ; une indication des séances que les enseignants peuvent passer avec les groupes d'élèves plus avancés pourrait par exemple être ajoutée au sein des outils P.A.R.L.E.R. Sur la plateforme, des exemples d'organisations concrètes pour mettre en œuvre ce type de pédagogie différenciée pourraient être proposés.

Le quatrième principe organisateur consiste à instaurer des séances régulières. Sur le terrain, une majorité d'enseignants « chevronnés » élaborent effectivement deux séances pour les groupes en besoin et une pour les autres groupes. Lors de la deuxième étude empirique, nous avons constaté qu'il était parfois difficile pour les enseignants qui débudent le programme P.A.R.L.E.R. d'organiser des séances régulières ; une majorité d'entre eux juge effectivement important de proposer des séances régulières pour travailler les piliers de la lecture sans toutefois penser qu'il est nécessaire de le faire exclusivement au travers des ateliers P.A.R.L.E.R., ce qui témoigne de leur volonté de trouver la juste mesure entre leurs pratiques existantes et les ateliers proposés dans le cadre du programme. Ainsi, une capsule vidéo et des exemples de semainiers pourraient être proposés sur la plateforme.

Le programme P.A.R.L.E.R. s'appuie sur un cinquième principe : proposer des séances courtes et intensives « ne dépassant pas 30 minutes ». En réalité, tous les enseignants « chevronnés » observés proposent des ateliers qui durent en moyenne 15 à 20 minutes. Cela ne conduit pas à une difficulté majeure (rupture ou déséquilibre) pour les enseignants qui débudent le programme P.A.R.L.E.R.

Enfin, les outils incitent également à proposer un apprentissage structuré, c'est-à-dire à « suivre la démarche en respectant l'ordre des séances et des activités », l'ordre des séances étant réfléchi à la fois de manière modulaire et cyclique. La plupart des enseignants « chevronnés » observés suivent l'ordre des séances et des activités proposées, en adaptant toutefois le rythme en fonction des besoins des élèves (proposer plusieurs fois la même séance, faire deux séances en un seul atelier...).

Tableau 53 - Synthèse des résultats des études 1 et 2 : conséquences pour l'ingénierie didactique et l'ingénierie de formation (principes organisateurs)

ANALYSE DU TRAVAIL (ÉTUDE 1)	ANALYSE DU DÉVELOPPEMENT (ÉTUDE 2)	INGÉNIERIES DIDACTIQUE ET DE FORMATION (ÉTUDE 3)
<b>Principes organisateurs</b>		
<p><i>Principe « proposer des ateliers dirigés »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En proposant des ateliers autonomes pour le reste des élèves ou du co-enseignement</li> </ul> <p><i>Principe « Travailler en groupes homogènes »</i> /</p> <p><i>Principe « Organiser des séances régulières »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Une à deux fois par semaine</li> </ul> <p><i>Principe « Mener des séances courtes et intensives »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 15-20 minutes</li> </ul> <p><i>Principe « Proposer un apprentissage structuré »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selon une progression préétablie en l'adaptant aux besoins des élèves</li> </ul> <p><i>Principe « Différencier les parcours en fonction des besoins »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En fonction des possibilités</li> </ul>	<p><i>Principe « proposer des ateliers dirigés »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Besoin d'informations sur les ateliers autonomes et leurs conditions d'efficacité</li> <li>▪ Besoin d'informations sur la manière de gérer certains élèves considérés comme peu « autonomes » lors de ces temps-là</li> </ul> <p><i>Principe « Travailler en groupes homogènes »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Besoin d'informations sur la formation de groupes homogènes et les conditions d'efficacité</li> </ul> <p><i>Principe « Organiser des séances régulières »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Besoin d'informations sur les différentes manières d'organisation des ateliers sur la semaine</li> </ul> <p><i>Principe « Mener des séances courtes et intensives »</i> /</p> <p><i>Principe « Proposer un apprentissage structuré »</i> /</p> <p><i>Principe « Différencier les parcours en fonction des besoins »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Besoin d'informations sur l'intérêt de la différenciation</li> <li>▪ Besoin d'informations sur la manière dont on peut organiser cette différenciation</li> </ul>	<p><i>Principe « proposer des ateliers dirigés »</i></p> <p>= Plateforme : ajout d'une capsule sur les ateliers autonomes et leurs conditions d'efficacité + sur la manière de gérer certains élèves considérés comme peu « autonomes » lors de ces temps-là</p> <p><i>Principe « Travailler en groupes homogènes »</i></p> <p>= Outils + plateforme : ajout d'informations + capsule sur la formation de groupes homogènes et les conditions d'efficacité</p> <p><i>Principe « Organiser des séances régulières »</i></p> <p>= Plateforme : ajout d'une capsule sur les différentes manières d'organiser des ateliers sur la semaine</p> <p><i>Principe « Mener des séances courtes et intensives »</i> /</p> <p><i>Principe « Proposer un apprentissage structuré »</i> /</p> <p><i>Principe « Différencier les parcours en fonction des besoins »</i></p> <p>= Plateforme : ajout d'une capsule sur l'intérêt de la différenciation et sur la manière dont on peut organiser cette différenciation</p>

### 3 COMPARAISON DES RÉSULTATS DES ÉTUDES EMPIRIQUES 1 ET 2 : QUELS CHOIX POUR LES INGÉNIERIES DIDACTIQUE ET DE FORMATION CONCERNANT LES GESTES PÉDAGOGIQUES ?

Les analyses de la première étude empirique révélèrent que les gestes mis en œuvre par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils » sont globalement très proches de ceux proposés au sein des outils P.A.R.L.E.R. Il nous semble toutefois que certains d'entre eux pourraient être redéfinis au sein des guides de l'enseignant (« faire le lien avec le quotidien », « solliciter les élèves », encourager les prises de paroles et valoriser les essais », « décomposer la tâche », « rendre explicites les démarches cognitives », « demander ce que l'on a appris »...). Au-delà des gestes qui devaient être redéfinis, la deuxième étude mettait quant à elle en évidence l'importance de soutenir les enseignants dans la mise en œuvre de certains d'entre eux. Le dispositif de formation pourrait alors proposer une capsule générale montrant l'ensemble des gestes pédagogiques mis en place lors d'une séance d'atelier P.A.R.L.E.R. afin de décrire leur(s) condition(s) d'efficacité. Des exemples de mises en œuvre des gestes pédagogiques les plus importants pour chacun des ateliers ainsi que des activités d'analyse de ces exemples pourraient également être proposés.

Tableau 54 - Synthèse des résultats des études 1 et 2 : conséquences pour l'ingénierie didactique et l'ingénierie de formation (gestes pédagogiques)

ANALYSE DU TRAVAIL (ÉTUDE 1)	ANALYSE DU DÉVELOPPEMENT (ÉTUDE 2)	INGÉNIERIES DIDACTIQUE ET DE FORMATION (ÉTUDE 3)
<b>Gestes pédagogiques</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Donner la consigne</li> <li>▪ Adapter l'aide en fonction des difficultés</li> <li>▪ Laisser le temps d'apprendre et savoir faire des pauses</li> <li>▪ Renvoyer la validation à l'élève ou au groupe</li> <li>▪ Reformuler les propositions</li> <li>▪ Demander ce que l'on a appris</li>   <li>▪ Faire <i>ponctuellement</i> le lien avec le quotidien</li>   <li>▪ Solliciter <i>tous</i> les élèves</li>   <li>▪ Encourager et valoriser les essais <i>en insistant sur l'importance de la compréhension et non de la réussite</i></li>   <li>▪ Créer ou réguler le débat</li>   <li>▪ Décomposer la tâche <i>au service de la compréhension des conditions de la réussite d'une tâche</i></li>   <li>▪ Rendre explicites les démarches cognitives <i>(par l'enseignant ou les élèves)</i></li> </ul>	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>= Outils : modifier la description de l'ensemble des gestes pour lesquels cela est nécessaire et y ajouter les conditions d'efficacité</li>   <li>= Plateforme : capsule montrant comment mettre en œuvre ce geste (de manière générale ou pour chacun des ateliers)</li>   <li>= Plateforme : capsule montrant comment mettre en œuvre ce geste (de manière générale ou pour chacun des ateliers)</li>   <li>= Plateforme : capsule montrant comment mettre en œuvre ce geste (de manière générale ou pour chacun des ateliers)</li> </ul>

## Étape 1

### Ingénierie de didactique : quels choix nécessaires, quelle reconception envisagée et quelles modifications éditées ?

« L'ingénierie didactique réelle ne peut pas ignorer le jeu complexe des représentations épistémologiques (fausses mais légitimes) des divers protagonistes de l'enseignement. »

— Brousseau (1992), *Éléments pour une ingénierie didactique* —

Dans cette partie, sur la base des données des deux études empiriques présentées précédemment, nous décrivons les modifications envisagées pour les outils du programme P.A.R.L.E.R. (point 2) : celles conçues et mises à l'essai (point 3) et celles effectivement appliquées lors de l'édition d'une version belge des outils et de l'édition de compléments belges gratuits (point 4).

Ces choix sont toujours réalisés en concertation avec différents professionnels : ainsi, au-delà des différents retours des enseignants des études 1 et 2, nous sollicitons également le regard des membres d'un groupe de travail (le groupe de travail « outils didactiques ») ainsi que du reste de l'équipe de recherche<sup>19</sup>, comme nous l'expliquons dans le point suivant consacré à la méthodologie de reconception des outils didactiques.

#### 1 MÉTHODOLOGIE DE RECONCEPTION DES OUTILS DIDACTIQUES

Afin de modifier les outils du programme, nous travaillons en trois phases successives, comme en témoigne la Figure 27. Nous réalisons tout d'abord une analyse des besoins basée sur les résultats des études empiriques 1 et 2, ce qui nous permet dans un second temps de reconcevoir certaines parties des outils en y apportant des modifications via l'élaboration de prototypes successifs (P1, P2, P3, PF). Enfin, la liste de ces propositions de modification est soumise aux lois de l'édition et certaines d'entre elles sont appliquées.

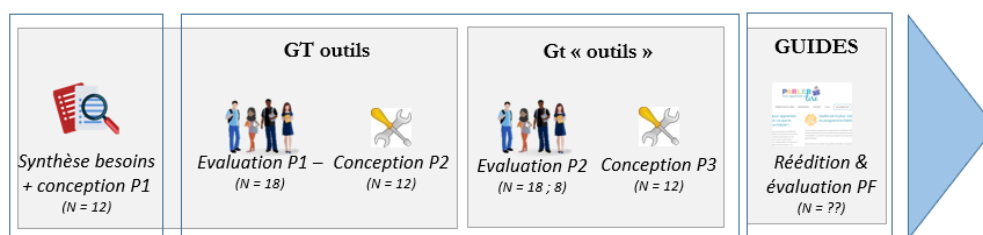


Figure 27 – Méthodologie de reconception des outils didactiques (objectif 1 de l'étude 3)

<sup>19</sup> Ainsi, cette partie ne serait rien sans le travail de nos collègues ; un immense merci à Marine André, Jonathan Rappe et Olivier Leyh.

## 1.1 PARTICIPANTS

Au total, lors des trois phases de reconception, 48 personnes sont sollicitées : 35 enseignants (16 de maternelle et 19 de primaire), 2 conseillers au soutien et à l'apprentissage (CSA), 1 formatrice d'enseignants en cours de carrière, trois formatrices d'enseignants en formation initiale, quatre chercheurs de notre service de recherche, une logopède et un inspecteur. Les enseignants font partie des échantillons des études 1 et 2 ou des terrains sur lesquels nous nous rendons (enseignants suivant des cours à l'Institut de Pédagogie Supérieur de Namur, enseignants issus d'écoles partenaires...). Concernant le groupe de travail, un appel parmi nos contacts, relayé également de manière plus large par les différents pouvoirs organisateurs et l'administration de l'enseignement et de la recherche, a permis de constituer le groupe. Aucun critère de sélection n'a été appliqué ; le but était de constituer un large groupe interprofessionnel et interréseaux disposant d'une expérience dans le domaine de l'enseignement de la lecture au cycle 2.

Tableau 55 - Participants à l'étape 1 de l'étude 3

<b>Prénom</b> <sup>20</sup> (N = 48)	<b>Fonction</b> Enseignants M3 = 16 Enseignants P1-P2 = 19 CSA = 2 Formateurs = 4 Chercheurs = 4 Autre = 2	<b>Étude 1</b> (N = 12/14)	<b>Étude 2</b> (N = 21/25)	<b>GT outils</b> (N = 12)	<b>Focus-groupes</b> (N = 18)	<b>Questionnaire UUA</b> Prototype 2 Compréhension d'albums (Leyh, 2020) (N = 8)
Séverine	Enseignant M3	X	X		X	
Sandy	Enseignant P1-P2	X	X		X	
Aline	Enseignant M3	X	X		X	
Romane	Enseignant M3	X	X		X	
Charlène	Enseignant M3	X	X		X	
Noémie	Enseignant M3	X	X		X	
Estelle	Enseignant M3	X	X		X	
Gaëtan	Enseignant P1-P2	X	X		X	
Myriam	Enseignant P1-P2	X	X		X	
Jade	Enseignant P1-P2	X	X		X	
Sarah	Enseignant P1-P2	X	X		X	
Valérie	Enseignant P1-P2	X		X		
Natacha	Enseignant P1-P2		X		X	
Sabine	Enseignant P1-P2		X		X	
Clémentine	Enseignant P1-P2		X		X	
Isaline	Enseignant P1-P2		X		X	
Adèle	Enseignant P1-P2		X		X	
Claudine	Enseignant P1-P2		X		X	
Clarence	Enseignant P1-P2		X		X	
Nelly	Enseignant M3		X			
Gabrielle	Enseignant M3		X			
Laura	Enseignant P1-P2		X			
Participant 1	Chercheuse			X		
Participant 2	Chercheuse			X		

<sup>20</sup> Il s'agit d'un prénom d'emprunt.

Participant 3	Chercheur			X		
Participant 4	Chercheur			X		
Participant 5	Responsable outil R3			X		
Participant 6	Inspecteur			X		
Participant 7	Formatrice en FCP			X		
Participant 8	Enseignante P			X		
Participant 9	Formatrice en FIE			X		
Participant 10	Formatrice en FIE			X		
Participant 11	Formatrice en FIE			X		
Participant 12	Enseignant M3					X
Participant 13	Enseignant M3					X
Participant 14	Enseignant M3					X
Participant 15	Enseignant M3					X
Participant 16	Enseignant M3					X
Participant 17	Logopède					X
Participant 18	CSA					X
Participant 19	Enseignante P1-P2					X

## 1.2 PHASES DE (RE)CONCEPTION DES OUTILS

Afin de (re)concevoir les outils du programme, nous avons fonctionné en suivant trois phases successives pour lesquelles nous décrivons ci-après la méthode de collecte et/ou d'analyse des données. Tout au long de ces trois phases, les choix de (re)conception sont toujours réalisés en concertation avec un groupe de travail (appelé « groupe de travail outils didactiques »), composé de 12 membres.

### 1.2.1 Synthèse des besoins et conception du premier prototype

Sur la base du corpus de l'ensemble des données recueillies lors de nos deux premières études empiriques, la liste des modifications à apporter aux outils est dressée avec le groupe de travail « outils didactiques » lors d'une série de quatre réunions. Cette liste permet de dresser un premier constat et une liste d'objectifs de travail pour la réalisation des premiers prototypes tels que reconçus. Comme nous le présenterons au sein du point 2, certaines modifications sont majeures tandis que d'autres sont plutôt mineures.

	<b>Modifications majeures</b>	<b>Modification mineures</b>
<b>Ateliers à mettre en œuvre</b>	Atelier Compréhension de la langue Atelier Compréhension d'albums jeunesse	Atelier Conscience phonologique Atelier Fluence
<b>Principes organisateurs</b>	« Mettre en autonomie des élèves » et « différencier les parcours »	Adaptations mineures des principes organisateurs afin qu'ils soient mieux définis et qu'ils rendent mieux compte des variations possibles
<b>Gestes pédagogiques</b>	« Rendre explicites les démarches cognitives »	Adaptations mineures des gestes pédagogiques afin qu'ils soient mieux définis et qu'ils rendent mieux compte des variations possibles



C'est ensuite l'équipe de recherche (composée de quatre chercheurs dont nous-même), souvent aidée d'un ou plusieurs membres du groupe de travail qui le souhaite, qui s'occupe de mettre en œuvre ces modifications lors d'une dizaine de réunions préparatoires.

Une fois chacun des « prototypes 1 » de reconception des guides conçu, le groupe de travail « outils didactiques » est réuni. Ainsi, quatre réunions ont eu lieu afin d'achever ces premières versions :

- une réunion « principes et gestes »,
- une réunion Compréhension de la langue,
- deux réunions Compréhension d'albums.

Concrètement, les réunions préparatoires, ainsi que les quatre séances de travail consacrées à la finalisation du premier prototype des guides, se sont opérées toujours selon les mêmes modalités d'organisation décrites ci-après. Les réunions duraient en moyenne deux à trois heures et rassemblaient autour de la table les membres du groupe de travail ayant pu se libérer pour l'occasion (selon les rencontres, ce nombre a donc fluctué). En tant que doctorante, nous avons animé l'ensemble des réunions. Les échanges étaient libres entre les participants et nous avons surtout veillé à ce qu'au sein du groupe, chacun puisse s'exprimer et être entendu, en instaurant un rapport de symétrie entre les participants. Afin de ne pas perdre de vue l'objectif, à savoir augmenter l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité des outils du programme, lors de chacune des réunions, nous avons questionné les participants quant à ces différents critères. Lorsque les différents membres étaient en désaccord sur un point, nous avons proposé des compromis permettant à chacun de s'y retrouver. Dans le cas où cela n'était pas possible, avec l'équipe de recherche, nous avons pris la décision finale.

Les discussions lors de l'ensemble de ces réunions étaient enregistrées et ont été partiellement retranscrites. Un compte-rendu a été rédigé à l'issue de chacune des réunions.

### 1.2.2 *Conception et évaluation des modifications*

Nous avons ensuite mis à l'essai les prototypes. Une évaluation formelle a été réalisée pour les modifications majeures apportées, à savoir pour le prototype du guide Compréhension de la langue, tel que reconçu, et du guide Compréhension d'albums jeunesse, tel que créé.

Dix-huit enseignants ont été amenés à tester les deux prototypes pendant une durée d'un à trois mois. Suite à ces essais de terrain, des débriefings ont eu lieu de manière individuelle et informelle concernant le guide Compréhension de la langue. Les notes de ces débriefings ont été consignées dans notre journal de bord. Pour le guide Compréhension d'albums, des focus-groupes ont également été menés par l'équipe de recherche avec ces 18 enseignants afin de récolter leur avis sur l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité de ce premier prototype. Les propos tenus à cette occasion ont été enregistrés puis retranscrits.

Afin de concevoir une seconde version du prototype, nous avons inventorié toutes les remarques orales ou écrites relatives à chacun des guides, en les regroupant selon les indicateurs d'utilisabilité, d'utilité et d'acceptabilité proposés par Renaud (2020), comme l'indique le Tableau 56. Certaines remarques faisaient l'objet d'un large consensus, d'autres non ; toutes ont néanmoins été consignées. Elles ont ensuite été présentées au groupe de travail « outils didactiques » lors d'une série de six réunions afin de modifier les prototypes et d'en proposer une seconde version. La manière dont le groupe a fonctionné est identique à ce qui est présenté au point précédent : des réunions de deux à trois heures, que nous animions, avec l'objectif que chacun puisse s'exprimer dans un climat bienveillant de relations symétriques. Un deuxième

prototype a ainsi été créé pour chacun des deux ateliers (Compréhension de la langue et Compréhension d’albums).

Ces deuxièmes prototypes ont ensuite de nouveau été testé par 18 enseignants durant une période d’un à cinq mois. Afin de recueillir l’avis de ces derniers sur l’utilité, l’utilisabilité et l’acceptabilité du deuxième prototype de l’atelier Compréhension de la langue, l’équipe de recherche a mené des focus-groupes avec eux. Dans le cadre de son mémoire, Leyh (2020) – qui a désormais rejoint l’équipe de recherche – a quant à lui interrogé 8 enseignants quant à l’utilité, l’utilisabilité et l’acceptabilité du deuxième prototype du guide Compréhension d’albums.

Sur la base des données recueillies, et toujours en collaboration avec le groupe de travail « outils », un troisième prototype a été conçu pour chacun des deux ateliers lors de cinq réunions, toujours selon les mêmes modalités de collaboration.

Notons que notre journal de bord reprend l’ensemble de nos notes de réunion, de nos réflexions et notre cheminement<sup>21</sup>.

Tableau 56 - Grille reprenant les indicateurs d'utilisabilité, utilité et acceptabilité utilisés afin d'analyser les données des évaluations des prototypes

3 dimensions	15 indicateurs (Renaud, 2020)
<p><b>UTILISABLE</b> (A)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A1. Facilité</b> pour comprendre l’outil</li> <li>• <b>A2. Confort</b> d’utilisation (simple, maniable)</li> <li>• <b>A3. Charge</b> de travail (durée de la préparation, charge cognitive, ressources attentionnelles)</li> <li>• <b>A4. Flexibilité</b> : outil modifiable et/ou adaptable (par le professeur)</li> <li>• <b>A5. Ajustement</b> : ajusté et/ou ajustable au public d’élèves</li> </ul>
<p><b>UTILE</b> (B)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>B1.</b> Pertinence des <b>objectifs</b> poursuivis et/ou redéfinis</li> <li>• <b>B2.</b> Pertinence de la nature, de l’ordre des <b>tâches</b> proposées et des choix de supports*</li> <li>• <b>B3.</b> Pertinence de la <b>temporalité</b> de l’enseignement (durée des tâches, séances, séquences)</li> <li>• <b>B4. Apports</b> de l’outil par comparaison avec les autres outils ou techniques disponibles</li> <li>• <b>B5.</b> Constats d’intérêt, d’<b>attention</b> et de <b>motivation</b> des élèves</li> <li>• <b>B6.</b> Constats de <b>progrès</b> des élèves</li> </ul>
<p><b>ACCEPTABLE</b> (C)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>C1.</b> Compatibilité avec l’<b>éthique</b> et les <b>valeurs</b> de l’enseignant</li> <li>• <b>C2.</b> Compatibilité avec la <b>prescription</b> : programme, horaires, méthodes ...</li> <li>• <b>C3.</b> Compatibilité avec le <b>style pédagogique</b> de l’enseignant, ses démarches habituelles et son organisation pédagogique</li> <li>• <b>C4.</b> Favorable au <b>développement professionnel</b> de l’enseignant : ses propres apprentissages, son intérêt personnel, sa reconnaissance ou valorisation, le sens de son travail</li> </ul>

\* Ici des documents et contenus disciplinaires utilisés pour enseigner les stratégies de lecture ; tension entre les objectifs disciplinaires et ceux de lecture

### 1.2.3 Réédition des outils

Enfin, nous avons proposé la version finale des prototypes (re)conçus aux Éditions La Cigale. Plusieurs réunions ont été programmées afin de pouvoir expliquer chacune des modifications envisagées, d’éventuellement les défendre et de vérifier leur concrétisation au sein des outils. L’atelier Compréhension d’albums, créé de toutes pièces, est diffusé gratuitement sur la plateforme de formation P.A.R.L.E.R. ainsi que sur le site *e-classe* de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

<sup>21</sup> Dans les faits, celui-ci fut loin d’être aussi linéaire et structuré que ces trois temps pourraient le laisser penser ; d’autres moments de recueils de données et d’échanges informels ont également nourri le processus de conception.

## 2 SYNTHÈSE DES BESOINS EN VUE DE DÉTERMINER LES MODIFICATIONS À APPORTER

Cette troisième étude synthétisait les résultats des deux premières études empiriques et proposait des premières pistes de modification des outils. Dans ce point, nous rendons compte de la manière dont nous avons débattu autour de ces résultats et pistes afin de les concrétiser avec chacun des différents participants du groupe de travail « outils didactiques ».

### 2.1 ATELIERS À METTRE EN ŒUVRE : MODIFICATION DU CONTENU ET DES SÉANCES

L'analyse des données empiriques a permis de distinguer, pour chacun des ateliers, plusieurs besoins concernant les séances d'enseignement et leur contenu.

#### 2.1.1 *Atelier Compréhension de la langue : vers davantage d'explicitation*

Tout d'abord, l'étude 2 a mis en évidence les déséquilibres vécus par les enseignants qui débutaient le programme lorsqu'ils devaient mettre en mots les démarches cognitives. Ainsi, ils ne parvenaient pas toujours à décrire la démarche d'apprentissage (comme demandé en fin de séance : « qu'a-t-on appris ? »). Nous avons également pu observer cette difficulté chez certains enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils » tandis que d'autres avaient préparé des fiches synthèses pour faciliter cette mise en mots peu naturelle. C'est ainsi qu'avec le groupe de travail « outils didactiques », nous avons jugé pertinent de modifier les outils afin d'y proposer une aide concrète à la mise en mots des démarches cognitives mobilisées par les élèves. Les avis divergeaient toutefois à ce stade quant à la manière de faire. Certains arguaient qu'il serait intéressant d'ajouter des scripts en support des séances de modelage pour expliciter aux élèves comment procéder avant de proposer les séances suivantes où ils s'y essaient (en particulier pour les enseignants travaillant dans des écoles accueillant des élèves majoritairement allophones). D'autres préconisaient plutôt d'ajouter des affiches contenant des visuels décrivant les étapes de l'habileté/la stratégie à mettre en œuvre afin de laisser l'enseignant libre de choisir la manière dont il souhaitait expliciter la démarche cognitive.

Un deuxième besoin de modification des guides Compréhension de la langue (M3/GS et P1/CP) ressort également des analyses : les enseignants « débutants dans leur utilisation des outils », tout comme certains « chevronnés », ont fait part de leur difficulté à aider les élèves à transférer les savoirs et savoir-faire exercés au sein de l'atelier Compréhension de la langue. Ainsi, plusieurs d'entre eux ont par exemple souligné le fait qu'ils avaient l'impression que l'atelier était parfois trop « décroché » de leur pratique de classe et que les élèves s'appuyaient peu sur leurs nouveaux acquis lors de la lecture de textes signifiants. Ils regrettaient que les ateliers Lecture partagée proposés par les concepteurs français du programme n'offrent pas cette possibilité. Sur la base de ces constats et des discussions avec différents sujets de cette étude, l'ajout de séances de transfert des démarches exercées en ateliers sur du matériel plus résistant est apparu être une piste incontournable. Toutefois, très vite, l'ajout de ce type de séance ne nous a pas paru pouvoir être réalisé au sein du guide de l'enseignant existant et nous a semblé requérir la création d'un nouveau guide (en remplacement de celui de Lecture partagée, à la fois peu apprécié et peu utilisé dans les classes observées, comme en témoignaient les résultats de la première empirie).

### 2.1.2 *Atelier Catégo : vers davantage d'explicitation et de préparation*

Pour l'atelier Catégo<sup>22</sup>, la mise en mots des démarches cognitives mises en jeu semble également complexe à implémenter pour une majorité d'enseignants qui débute le programme. Chez certains enseignants, cela est vraiment vécu comme un déséquilibre : ils souhaiteraient y parvenir mais n'y arrivent pas. L'observation des « chevronnés dans l'utilisation des outils » montrait quant à elle d'importantes variations dans les manières d'y aboutir. La première étude mettait également en évidence que quelques « chevronnés » trouvaient également les outils peu aidants à ce niveau-là. Ce qui ressort des discussions, c'est le besoin de disposer d'exemples d'explicitation des démarches convoquées lors des jeux afin d'aider les élèves à passer de la réussite des activités à la compréhension.

Par ailleurs, le choix des cartes et toute la préparation du matériel reste source de difficulté pour les enseignants qui débute Catégo : ils ne savent pas toujours comment procéder au mieux. Nos observations montrent que le choix des cartes est plus souvent le fruit du hasard que d'une réflexion en amont. Les « chevronnés », quant à eux, parviennent à choisir leurs cartes de manière réfléchie mais soulignent l'importance et la complexité de ce choix. Selon eux, cela ne peut être réalisé à la légère. Des discussions avec les enseignants « chevronnés » à ce sujet et avec le groupe de travail est née l'idée de pouvoir montrer, au sein d'une capsule vidéo, comment choisir ces cartes de manière pertinente et ajustée aux besoins des élèves plutôt que de modifier le matériel existant.

### 2.1.3 *Atelier Conscience phonologique : vers les tâches jugées essentielles*

Pour l'atelier Conscience phonologique, une difficulté est source de « tensions » : en troisième maternelle (5-6 ans), certains enseignants préfèrent se concentrer sur le travail au niveau syllabique et n'abordent pas les manipulations phonémiques alors que l'inverse est préconisé au sein des outils. Parallèlement, en primaire, plusieurs enseignants éprouvent des tensions à proposer ce type d'activité à leurs élèves, car ils le jugent réservé à la maternelle tandis que d'autres sont réticents à l'arrêter lorsque cela est proposé (quand les élèves maîtrisent les manipulations travaillées). Chez les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils », nous avons observé des adaptations différentes : une diminution des séances sur les manipulations syllabiques en troisième maternelle (M3/GS), un tuilage pensé en première primaire (P1/CP) afin de proposer des séances en lien avec les besoins des élèves et un arrêt dès que les élèves maîtrisent les différentes manipulations phonologiques. Enfin, les enseignants « chevronnés » avaient également soulevé quelques problèmes d'adaptation en Belgique sur le plan phonologique qui résidaient principalement dans l'utilisation différenciée des phonèmes [ʒ] et [o] en France et en Belgique.

Par conséquent, lors de discussions avec le groupe de travail « outils didactiques », nous avons proposé trois types de modification des outils :

- Une première piste d'adaptation porte sur le nombre d'activités proposées au sein de chaque séance. Si le brassage de différents processus nous semble évidemment important, proposer quatre voire même cinq activités sur une même séance de 20 minutes compromet le principe organisateur de séance courte. C'est en effet ce que nous avons pu vérifier sur le terrain : les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils » proposent généralement les deux ou trois premières activités de la séance aux élèves. Chez les enseignants qui débute le programme, nous avons observé que certains tentaient de réaliser l'ensemble des activités. Il ressort de cet essai que, d'une

---

<sup>22</sup> Rappelons que l'analyse des besoins réalisée lors des deux premières études empiriques a porté sur la première édition du répertoire de jeu Catégo qui proposait une série de tâches ludiques sans faire le lien explicitement avec le choix des cartes parmi celles disponibles.

part, les séances proposées par cette enseignante duraient environ 30 minutes et, d'autre part, que les élèves étaient perdus entre toutes les consignes données. Ainsi, le nombre d'activités gagnerait à être réduit.

- Une deuxième observation concerne la répétition de séances identiques. S'il semble judicieux de proposer plusieurs fois une même séance aux élèves, proposer quatre ou cinq fois la même activité avec du matériel identique n'est pas forcément bénéfique. Chez la plupart des enseignants qui débutaient le programme, on a observé que cette redondance était contre-productive et entraînait une démotivation chez les élèves ; les enseignants « chevronnés » observés avaient d'ailleurs spontanément réduit la répétition en proposant uniquement deux à trois fois la même séance aux élèves durant plusieurs séances d'ateliers. Compte tenu de ces observations, il nous semble préférable de conserver uniquement ces deux ou trois séances identiques plutôt que quatre ou cinq au sein d'une même séance. Nous conseillerons aux enseignants de répéter les séances si les élèves éprouvent des difficultés à effectuer les activités.
- Par ailleurs, nous avons observé que les enseignants qui débutaient le programme n'étaient pas toujours au clair sur la manière d'effectuer la transition entre la troisième maternelle et la première année primaire en phonologie. Les besoins des élèves peuvent être très diversifiés à ce stade : certains élèves de troisième maternelle possèdent déjà beaucoup d'aisance dans la manipulation de phonèmes tandis que des élèves de première primaire peinent encore. Sur la base de ces constats, il nous semblait intéressant de proposer un tuilage (recouvrement de séances proposées dans les guides M3 (GS) et P1 (CP)).

#### 2.1.4 *Atelier Fluence : vers l'ajout d'une séance type*

Pour l'atelier Fluence, deux déséquilibres sont identifiés auprès des enseignants qui débutent le programme : l'un lié à l'engagement des élèves et l'autre à la gestion de la mémorisation des textes. En ce qui concerne l'engagement des élèves dans la tâche, il semblerait que cela était surtout lié à la taille des groupes et à la répétition des lectures sur un même texte. Sur la base des discussions avec le groupe de travail « outils didactiques », il nous semblait pouvoir résoudre ce problème en ajoutant des indications relatives à ces deux aspects au sein des outils. De même, il nous est apparu qu'il était important de mettre ces aspects en exergue sur la plateforme en ligne. Un autre problème récurrent résidait dans la capacité des élèves à mémoriser rapidement un texte. Dans le guide de l'enseignant, il était initialement demandé de proposer à chaque élève de lire le même texte à six ou huit reprises (lors de trois ou quatre séances différentes). Certains enseignants étaient démunis face à des élèves qui, dès la troisième séance, récitaient le texte par cœur. La mémorisation était d'autant plus facilitée que de nombreux enseignants permettaient à leurs élèves de s'exercer sur le texte lors d'activités autonomes. Afin d'éviter cette mémorisation qui ne permet pas d'aider les élèves à augmenter leur fluidité de lecture, le guide pourrait être modifié en recommandant aux enseignants de changer de texte lorsque certains élèves l'ont mémorisé (après trois à cinq lectures par exemple).

Par ailleurs, l'une des demandes les plus fréquentes des enseignants était de proposer une séance « type » de fluence. En effet, à l'inverse des autres guides de l'enseignant, le guide Fluence ne proposait pas de séances « exemples » avec les étapes de la séance et les consignes à formuler aux élèves. Selon les enseignants, l'absence de cet exemple de préparation rendait la démarche moins transparente et moins facile à mettre en œuvre, avis rejoint par le groupe de travail « outils didactiques ».

Enfin, plusieurs problèmes relatifs à l'observation des progrès avaient été pointés par les enseignants « chevronnés » qui avaient ainsi adapté les outils. Le plus sensible était relatif aux comparaisons entre élèves : les outils pourraient être modifiés pour donner des pistes aux enseignants afin de favoriser la comparaison

intrapersonnelle et non inter-élèves. Les autres adaptations réalisées par les enseignants concernaient les graphiques et outils de suivi des progrès des élèves. Ainsi, plusieurs modifications nous semblaient devoir être réalisées sur ces outils de suivi des progrès : afin que les élèves ne soient pas découragés de voir leur courbe en bas du graphique (étalonné jusque 160 mots), modifier le graphique en l'adaptant au niveau de l'élève. En outre, plusieurs enseignants avaient demandé s'il était possible d'ajouter la liste des stratégies de fluence et des exemples d'explicitation de ces dernières.

### 2.1.5 *Atelier Lecture partagée : vers la conception d'un nouvel outil (atelier Compréhension d'albums jeunesse)*

À la suite de nos deux premières études empiriques, l'ajout de séances de transfert des démarches cognitives travaillées lors des ateliers Compréhension de la langue sur du matériel plus résistant est apparu comme une nécessité. Les discussions avec les enseignants « chevronnés » nous ont montré qu'ils souhaitaient pouvoir s'appuyer sur la littérature jeunesse existante et disposer d'exemples d'explicitation des stratégies de compréhension travaillées au sein de l'atelier Compréhension de la langue, mais au départ des albums.

## 2.2 PRINCIPES ORGANISATEURS

Quel compromis entre le souhaitable réalisable (étude 1) et le surmontable (étude 2) ? On l'a vu, certains principes organisateurs ne sont pas toujours appliqués tels quels par les enseignants « chevronnés » (cf. synthèse de l'étude 1, p. 131) et sont parfois éloignés des convictions et des pratiques habituelles des enseignants qui débentent avec les outils du programme (cf. synthèse de l'étude 2, p. 211).

Ainsi, des modifications mineures pourraient tout d'abord être apportées à chacun de ces principes afin qu'ils soient mieux définis et qu'ils rendent mieux compte des variations possibles. Au-delà de ces modifications mineures, deux principes devraient faire l'objet d'un travail plus conséquent de reconception : « mettre en autonomie les élèves » et « différencier les parcours ».

Pour le premier principe, les outils ne proposent aucune explication. Il est simplement indiqué aux enseignants qu'ils doivent travailler avec un petit groupe d'élèves dans un endroit calme et sans distraction. On comprend dès lors les difficultés rencontrées par certains enseignants qui débentent avec le programme et ne voient absolument pas quoi faire du reste de leurs élèves ! Ainsi, il semble important de décrire et d'opérationnaliser ce principe. Sur la base des constats de nos deux premières études empiriques, ce principe pourrait être appelé « proposer des ateliers dirigés et des ateliers en autonomie ». Il devrait montrer les conditions nécessaires à la bonne tenue des ateliers qui, si elles ne peuvent pas être respectées, risquent de rendre caduque l'utilisation de ce type d'outil basé sur la différenciation.

Le second principe qui requiert un changement conséquent concerne justement la différenciation. À nouveau, très peu d'informations sont dispensées au sein des outils. Si, dans la littérature scientifique, les concepteurs des outils préconisent un ratio d'environ deux fois plus de séances pour les élèves en difficulté, rien n'est expliqué ou exemplifié au sein des outils. Il en ressort que les enseignants qui débentent le programme ont alors tendance à proposer le même nombre de séances pour tous leurs élèves, tendance accentuée par la difficulté de proposer un nombre différencié au niveau organisationnel. L'observation des enseignants « chevronnés » et les entretiens menés avec eux montrent qu'ils jugent nécessaire de proposer davantage de balises au sein des outils : ce qui est attendu, les différentes possibilités...

En lien avec ce principe de différenciation, la passation de tests diagnostiques engendre également quelques difficultés qui nous conduisent à formuler, sur la base des résultats des études 1 et 2, des propositions de modification de ces tests. Rappelons tout d'abord que les tests diagnostiques du programme P.A.R.L.E.R. sont des outils développés par Zorman et diffusés par les Éditions La Cigale qui visent à évaluer les compétences des élèves en compréhension de la langue, en vocabulaire, en phonologie et en fluence. Ces

différents tests ont été étalonnés : ils permettent ainsi d'établir si un élève est en difficulté ou non en comparaison aux milliers d'élèves français qui ont été testés. Sur la base de ces normes, les enseignants peuvent constituer des groupes d'élèves de niveau homogène. Ainsi, puisque ces tests ont été construits dans le contexte de l'Éducation Nationale française, leur usage en Fédération Wallonie-Bruxelles n'est pas toujours adapté. Par exemple, en phonologie, certains phonèmes ne se prononcent pas à l'identique (pot : « po » en France et « pɔ » en Fédération Wallonie-Bruxelles), quelques mots sont peu usités chez nous, et partant, méconnus par bon nombre d'élèves (canapé, lave-linge), l'usage concernant certains termes pédagogiques diffère (sons différents des syllabes en Fédération Wallonie-Bruxelles).

Si la plupart des adaptations peuvent être réalisées par l'enseignant durant la passation du test, moyennant une vigilance cognitive et une certaine rigueur, d'autres, qui impliquent par exemple la modification du matériel, ne peuvent pas l'être.

Enfin, les résultats des études 1 et 2 montraient que la passation de ces tests prenait un temps important, surtout les premières fois. Ces constats montrent qu'il serait sans doute judicieux de réfléchir au format de cette passation qui, dans certains cas, pourrait être réalisée en collectif plutôt qu'en individuel (comme certains enseignants « chevronnés » l'ont déjà réalisé par exemple pour le vocabulaire en réception).

### 2.3 GESTES PÉDAGOGIQUES

Concernant les gestes pédagogiques, l'analyse des résultats des deux premières études incite à proposer le même type de changement que pour les principes organisateurs : des adaptations mineures des gestes afin qu'ils soient mieux définis et qu'ils rendent mieux compte des variations possibles. Au-delà de ces modifications mineures, un geste pédagogique devrait faire l'objet d'un travail plus conséquent de reconception : « rendre explicites les démarches cognitives ». Pour rappel, ce geste a véritablement constitué un nœud développemental : d'une part, il est parfois en rupture nette avec le style pédagogique des enseignants qui, souvent, n'ont pas l'habitude de mettre eux-mêmes en mots les démarches cognitives pour les rendre accessibles aux élèves. Les enseignants sont alors tiraillés entre ce qu'ils ont appris en formation, ce qu'ils font... et ce que les outils leur demandent de faire. Il s'agit là pour beaucoup d'un risque de *rupture identitaire*. D'autre part, le geste « rendre explicite » peut être source d'un déséquilibre : certains enseignants désirent s'y essayer mais éprouvent des difficultés à le mettre en œuvre.

Contrairement aux autres gestes qui requièrent plutôt un éventuel soutien qui pourra être apporté par la plateforme de formation en ligne, ce geste-ci demande en plus une reconception des outils. En effet, tel qu'il est présenté au sein des outils P.A.R.L.E.R., le geste « rendre explicites les démarches cognitives » est peu détaillé. Les entretiens menés avec les « chevronnés » et avec les enseignants qui débute le programme ont fait état de la nécessité de pouvoir s'appuyer sur les outils et d'y trouver toutes les informations requises pour mettre en œuvre ce geste innovant.

## 3 (RE)CONCEPTION ET ÉVALUATION DES MODIFICATIONS APPORTÉES

En nous basant sur l'analyse des besoins et sur celle des modifications à apporter, nous présenterons dans ce point les itérations de (re)conception des versions belges des outils du programme P.A.R.L.E.R. Plus précisément, nous montrerons la manière dont les différents prototypes relatifs aux modifications majeures à apporter aux ateliers (atelier Compréhension de la langue, atelier Compréhension d'albums jeunesse), aux principes organisateurs et aux gestes pédagogiques ont été conçus et évalués.

### 3.1 ATELIERS

Dans ce point, nous allons donc nous centrer sur les modifications majeures relatives aux ateliers Compréhension de la langue et Compréhension d'albums, et sur les itérations de celles-ci.

### 3.1.1 Ajout de modelage compréhension

Comme dit précédemment, l'ajout de séances de modelage est apparu comme une nécessité à la suite de nos deux premières études empiriques. Deux prototypes ont été conçus avec le groupe de travail « outils didactiques » et évalués par 18 enseignants lors de débriefings individuels et informels dont les notes ont été consignées dans notre journal de bord pour le prototype 1 et lors de focus-groupes pour le prototype 2.

#### 3.1.1.1 Conception du prototype 1

À la suite de l'analyse des besoins, il semblait utile d'ajouter des temps d'explicitation au sein du guide de l'atelier Compréhension de la langue. En concertation avec le groupe de travail « outils didactiques », un premier prototype a été créé. Nous avons fait le choix de développer des scripts de modelage à proposer lors de nouvelles séances puisque les enseignants avaient souvent fait part de leurs difficultés à expliciter eux-mêmes les démarches.

Un premier travail – plus conséquent qu'il n'y paraît – a consisté à analyser les guides de l'enseignant (M3/GS et P1/CP) avec le groupe de travail « outils didactiques » afin de s'entendre sur l'appariement entre les séances et le modelage des stratégies de compréhension y correspondant. Comme en témoignent les procès-verbaux (PV) des réunions ainsi que les notes de notre journal de bord, les discussions du groupe de travail « outils » ont donc à la fois porté sur le choix et la définition des stratégies de compréhension sur lesquelles faire porter le modelage et sur la manière de présenter cette phase d'explicitation. Nous avons opté pour un modelage, c'est-à-dire une explicitation réalisée par l'enseignant en début d'apprentissage via un « script » détaillant la stratégie de compréhension. Au terme de cinq réunions et d'autant de premiers jets, nous avons conçu sept nouvelles séances incluant ces scripts de modelage des stratégies de compréhension travaillées au sein du guide. Nous avons également conçu une première proposition de planification, comme en témoigne le Tableau 57.

Tableau 57 - Planification des séances de l'atelier Compréhension de la langue en M3 (GS)

Séance	Unité	Stratégie	Activité(s)	Page
<b>Modelage 1</b>	Introduction	Je vérifie que je comprends et je « répare » ma compréhension	<b>Modelage de la stratégie</b>	p. 124'
Séance 1	Modèle de situation	/	Choix du bon modèle	p. 125
<b>Modelage 2</b>		Je me pose des questions	<b>Modelage de la stratégie</b>	p. 130'
Séance 2			Recherche d'anomalies	p. 131
Séance 3		Je fais des liens... avec ce que je sais déjà	Recherche d'anomalies	p. 135
<b>Modelage 3</b>			<b>Modelage de la stratégie</b>	p. 138'
Séance 4		Recherche d'anomalies	p. 139	
<b>Modelage 4</b>		Je fais des liens entre le texte et l'image	<b>Modelage de la stratégie</b>	p. 142'
Séance 5			Comparaison texte-image	p. 143
Séance 6			Comparaison texte-image	p. 147
Séance 7			Comparaison texte-image	p. 151
Séance 8		Je me fais des images dans la tête	Construction d'un modèle	p. 155
<b>Modelage 5</b>			<b>Modelage de la stratégie</b>	p. 158'
Séance 9			Construction d'un modèle	p. 159
Séance 10		Je fais des liens entre le texte et l'image	Choix du bon modèle	p. 163
Séance 11	Choix du bon modèle		p. 167	
Séance 12	Je fais des inférences	Résolution de devinettes	p. 171	
<b>Modelage 6</b>		<b>Modelage de la stratégie</b>	p. 174'	



Séance 13	Raisonnement logique	Je fais des inférences	Résolution de devinettes	p. 175	
Séance 14			Résolution de devinettes	p. 179	
Séance 15			Résolution de devinettes	p. 183	
Séance 16			Je fais des liens entre le texte et l'image	Choix du bon modèle	p. 187
Séance 17				Choix du bon modèle	p. 191
Séance 18	Traitement lexico-syntaxique	Je fais des inférences	Traitement des connecteurs	p. 195	
Séance 19			Traitement des connecteurs	p. 199	
Séance 21		Je fais des inférences	Traitement des pronoms	p. 209	
Séance 22			Traitement des pronoms	p. 213	
Séance 23		Je fais des inférences	Traitement des connecteurs	p. 217	
Séance 24			Traitement des connecteurs	p. 223	
Séance 25	Compréhension de récit	Je vérifie que je comprends et je « répare » ma compréhension	Recherches d'anomalies	p. 227	
Séance 26		Je fais des inférences	Prise d'indices	p. 231	
Séance 27			Prise d'indices	p. 237	
Séance 28			Reconstitution d'un récit	p. 241	
<b>Modelage 7</b>		Je résume	<b>Modelage de la stratégie</b>	<b>p. 246'</b>	
Séance 29			Reconstitution d'un récit	p. 247	
Séance 30		Je me fais des images dans la tête	Reconstitution d'un récit	p. 251	
Séance 31			Reconstitution d'un récit	p. 257	
Séance 32			Reconstitution d'un récit	p. 261	

Les sept séances de modelage proposées suivent quatre temps inspirés de la méthodologie proposée par Calkins (1983) : la connexion, l'enseignement, l'engagement actif des élèves et le lien. Au sein de la partie « enseignement », nous avons tenté de modéliser l'usage de chacune des sept stratégies de compréhension retenues. Comme illustré dans la Figure 28, la séance choisie à titre d'exemple est liée à l'activité de recherche d'anomalies proposée au sein du guide Compréhension de la langue visant à développer la vigilance des élèves et à montrer comment se poser des questions.

**2. Je me pose des questions (p.130)**


**Matériel**

*Enseignement*  
Affiche 5 (p102)  
Jetons

*Engagement actif*  
Planche A (p108)

**Connexion**

« L'autre jour en allant au musée, j'ai vu cette peinture.



(L'empire des Lumières, Magritte, 1954)

Je me suis dit que ça n'existait pas dans la vraie vie mais que c'était vraiment beau et que le peintre avait voulu nous montrer quelque chose avec ce tableau mais quoi ? Je me suis alors posé plusieurs questions pour essayer de comprendre ce que le peintre voulait dire : Qu'a-t-il voulu nous dire ? Pourquoi a-t-il décidé de

représenter cette maison blanche dans la nuit mais avec un ciel bleu ? Quel message voulait-il faire passer ? »

En lecture, c'est pareil ! Parfois les auteurs écrivent des histoires qui ne sont pas réelles, qui ne peuvent pas se passer dans la vraie vie. Alors, il est important de se demander pourquoi ils ont décidé de faire ça.

« Aujourd'hui, je veux vous enseigner que les lecteurs se posent des questions pour comprendre les intentions de l'auteur pour mieux comprendre l'histoire ».

**Enseignement (démonstration) de la stratégie**

Je vais vous montrer comment je fais pour l'utiliser avec un texte ou avec une image.

**Comment j'utilise cette stratégie ?**

- 1) Je regarde l'image ou je lis le texte
- 2) Je me demande si c'est réel ou imaginaire, est-ce que c'est inattendu : Est-ce que j'ai déjà vu ça « en vrai » ?
  - o Est-ce que j'ai déjà vu une rue noire éclairée par un lampadaire et un ciel bleu en même temps ?
- 3) S'il y a des choses imaginaires ou inattendues, j'essaie de comprendre pourquoi l'auteur/l'illustrateur nous les présente en me basant sur le texte, l'image ou sur mes connaissances.
  - o Magritte a appelé sa peinture « l'empire des Lumières ». Il voulait donc jouer sur la lumière. Je sais que c'est un peintre qui aime bien surprendre et proposer des peintures « surréalistes » avec des choses bizarres, des anomalies, pour faire réagir les gens. »

Figure 28 - Exemple d'une séance de modelage relative à la stratégie « je me pose des questions »

### 3.1.1.2 Mise à l'essai et évaluation du prototype 1

Pour rappel, 18 enseignants ont mis à l'essai ce premier prototype de séances de modelage. Nous avons recueillis leur avis lors de rencontres individuelles et informelles et les informations ont été collectées dans notre journal de bord. L'analyse de ces données, et leur regroupement selon les trois critères de Renaud (2020), montre que les retours sont globalement plutôt positifs. La plupart des enseignants testeurs soulignent l'intérêt de pouvoir s'appuyer sur un exemple d'explicitations à réaliser avec leurs élèves ainsi que sur des référentiels à construire avec eux.

Tableau 58 – Synthèse de l'évaluation de la qualité du premier prototype des ajouts des sept séances de modelage au sein de l'atelier Compréhension de la langue par le groupe de travail « outils didactiques » selon la grille de Renaud (2020)

<b>1. Utilisabilité</b> 1.1. Facilité pour comprendre l'outil 1.2. Confort d'utilisation (simple, maniable) 1.3. Charge de travail (durée de la préparation, charge cognitive, ressources attentionnelles) 1.4. Flexibilité : outil modifiable et/ou adaptable (par le professeur) 1.5. Ajustement : ajusté et/ou ajustable au public d'élèves
<b>2. Utilité</b> 2.1. Pertinence des objectifs poursuivis et/ou redéfinis 2.2. Pertinence de la nature et de l'ordre des tâches proposées et des choix de supports 2.3. Pertinence de la temporalité de l'enseignement (durée des tâches, séances, séquences) 2.4. Apports de l'outil par comparaison avec les autres outils ou techniques disponibles 2.5. Constats d'intérêt, d'attention et de motivation des élèves 2.6. Constats de progrès des élèves
<b>3. Acceptabilité</b> 3.1. Compatibilité avec l'éthique et les valeurs de l'enseignant 3.2. Compatibilité avec la prescription : programme, horaires, méthodes... 3.3. Compatibilité avec le style pédagogique de l'enseignant, ses démarches habituelles et son organisation pédagogique 3.4. Favorable au développement professionnel de l'enseignant : ses propres apprentissages, son intérêt personnel, sa reconnaissance ou valorisation, le sens de son travail

Toutefois, le confort d'utilisation et la charge de travail demandée diminuent l'utilisabilité que les enseignants perçoivent de ce premier prototype. En effet, les propositions de modelage sont parfois considérées comme trop longues à lire. Le confort d'utilisation n'est pas optimal puisque les enseignants doivent insérer ces séances de modelage au sein d'un guide demeuré inchangé et se référer à une planification pour savoir quand les proposer à leurs élèves. Au niveau de la charge de travail, si elle est considérée comme moyenne pour la toute première expérimentation, elle s'amenuise par la suite et est finalement considérée comme tout à fait justifiée. Puisque les modifications émanaient de besoins du terrain, on s'aperçoit que ce premier prototype est effectivement considéré comme pertinent et utile par les enseignants interrogés à ce sujet. Enfin, ce premier prototype est considéré comme relativement acceptable même si l'explicitation des démarches cognitives via un modelage demeure complexe pour certains enseignants. D'autres par contre, comme en témoigne Romane, apprécient les effets de cet ajout de scripts de modelage sur les apprentissages de leurs élèves.

## Romane – Entretien semi-dirigé – p. 2

Je vais dire je ne prenais pas la peine, j'expliquais les choses aux enfants mais peut-être pas de façon aussi modelée et je vais dire que je ne m'autorisais pas à prendre du temps pour faire du modelage en fait, donc j'expliquais mais peut-être à tout le monde en même temps et donc c'était moins pertinent puisque euh, dans ces cas-là peut-être que 90 % n'écoutent pas, on ne sait pas savoir. Il y en a qui font très bien semblant et voilà, donc ici euh, grâce à ça, ben ça devient vraiment une habitude, un rite de se dire ben en fait autant passer du temps à bien modeler et à bien expliquer les choses, on regagne du temps pour la suite quoi. Donc, c'est dans ce sens-là que je veux dire que les outils et les ajouts m'ont aidé à mieux enseigner je trouve.

Nous avons également soumis le premier prototype à Maryse Bianco, auteure des deux guides de l'atelier Compréhension de la langue. Cette dernière s'est montrée très réceptive à notre projet et a accepté de relire et commenter notre premier prototype et d'en discuter avec nous. Dans le tableau en annexe 17 (p. **Erreur ! Signet non défini.**), nous présentons un exemple de ses différents commentaires, oraux ou écrits et la réponse que nous y apportons.

### 3.1.1.3 Conception du prototype 2

Ainsi, sur la base de l'évaluation du prototype 1, nous avons conçu avec le groupe de travail « outils didactiques » un deuxième prototype. Ce deuxième prototype se centre sur cinq stratégies plutôt que sept : « je construis et je surveille ma compréhension », « je cherche dans mes connaissances », « je fabrique des images dans ma tête », « je déduis des informations qui ne se trouvent pas dans le texte » et « je résume ».

Pour donner suite aux commentaires des enseignants et de l'auteure du guide, M. Bianco, nous avons cherché à rendre le canevas plus lisible et plus concis. Les modelages ont été revus afin de ne conserver que l'essentiel à verbaliser par l'enseignant. La sélection et la définition des stratégies de compréhension travaillées ont également été revues. La liste de ces stratégies et séances est reprise en annexe 18 (p. **Erreur ! Signet non défini.**).

**2 Je cherche dans mes connaissances**

**Matériel**

**Pour l'enseignement**  
Affiche 5 (p.102)  
Jetons

**Pour la mise en activité**  
Planche A (p.108)

**1. La mise en lien**

Hier, dans la cour de récré, j'ai dit à un enfant que son lacet était défilé. Il m'a regardé étonné comme s'il ne comprenait rien de ce que je lui disais. Je me suis demandé pourquoi il ne réagissait pas. Puis je me suis rappelé que je savais que, dans la classe de Madame Anne, il y avait un nouvel élève qui venait d'arriver et qui ne parlait pas français.

Quand j'écoute un texte, je fais la même chose. J'essaie de me souvenir de ce que je sais déjà pour mieux comprendre.

**2. L'enseignement de la stratégie**

Aujourd'hui, je veux vous enseigner que, pour comprendre ce que je vous lis, vous devez utiliser ce que vous savez déjà à propos du texte.

Vous devez chercher dans ce que vous avez appris ou vécu ce qui est en lien avec les idées du texte. Cette stratégie s'appelle « Je cherche dans mes connaissances ».

Vous devez le faire avant mais aussi pendant que je vous lis le texte.

18

Je vais vous montrer comment, moi, j'utilise cette stratégie quand on me lit un texte.

**J'observe/j'écoute attentivement le texte et les images.**

► Décrire l'affiche.

Je vois un bonhomme de neige. Je vois un soleil, je vois du sable, je vois la mer, des filles en maillot...

**Je me rappelle ce que je sais (connaissances apprises à l'école ou liées au vécu).** J'ai déjà construit un igloo dans mon jardin en hiver. Je sais qu'on le construit avec de la neige quand il fait très froid. Je sais que généralement, s'il fait chaud et qu'il y a du soleil, on se met en maillot comme la petite fille, c'est donc normal qu'elle soit en maillot.

**Ensuite, j'utilise mes connaissances pour me faire un avis et vérifier si ce que je vois/ce que j'entends a du sens.** Dans la vraie vie, je sais que les animaux ne portent pas de lunettes. Ce n'est pas possible. Mais, dans les livres, tout est possible : j'ai déjà vu un hérisson qui en portait.

**3. La mise en activité**

Maintenant, je vous propose de faire la même chose avec la carte que je vous distribue (avoir la planche en autant d'exemplaires que d'élèves).

Pour utiliser la stratégie « Je cherche dans mes connaissances », vous allez chacun à votre tour expliquer une chose que vous voyez (anomalie ou non) à votre voisin et dire pourquoi vous savez que ça (ne) va (pas) ensemble en faisant des liens avec ce que vous connaissez déjà.

► Distribuer la carte à chaque élève (ou une pour 2).

► Répéter la consigne d'essai de la stratégie.

19

Figure 29 - Exemple d'une séance de modelage (deuxième prototype)

### 3.1.1.4 Mise à l'essai et évaluation du prototype 2

Le deuxième prototype du guide Compréhension de la langue a de nouveau été proposé aux 18 enseignants testeurs, qui l'ont mis à l'épreuve pendant un à cinq mois. Nous avons ensuite sollicité leur retour lors de focus-groupes animés par l'équipe de recherche.

Les données ont ensuite été analysées au regard des trois critères de Renaud (2020) : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité. Ce deuxième prototype semble avoir davantage convaincu les enseignants testeurs : le prototype est considéré utile, utilisable et acceptable. La plupart des enseignants soulignent les effets évidents remarquables sur leurs élèves qui utilisent ces mêmes stratégies dans d'autres situations de lecture, comme le souligne Sandy.

#### **Sandy – Entretien semi-dirigé – p. 5**

Et bah voilà ça porte ça porte ses fruits, maintenant on verra en fin d'année mais moi je sens la différence, je les interpelle beaucoup plus facilement que juste lire la consigne et ça y est ils ont compris bah en fait non, les trois quarts n'avaient pas compris donc chaque fois en interpellant et en remettant les idées au clair bah ça devient des automatismes.

#### **Notes du journal de bord – p. 36**

Retours positifs : beaucoup plus facile à utiliser grâce à la simplification du contenu. Le tableau de planification est un plus. Jade souligne qu'elle a parfois adapté la planification mais que c'est très aidant de disposer d'une base. Romane a proposé ses propres référentiels en se basant sur les scripts de modelage proposés. La charge de travail est considérée comme tout à fait acceptable. Sandy attire l'attention sur le fait que cela prend quand même du temps de s'approprier la démarche.

Tableau 59 – Synthèse de l'évaluation de la qualité du second prototype des ajouts des cinq séances de modelage au sein de l'atelier Compréhension de la langue par le groupe de travail « outils didactiques » selon la grille de Renaud (2020)

### **1. Utilisabilité**

1.1. Facilité pour comprendre l'outil

1.2. Confort d'utilisation (simple, maniable)

1.3. Charge de travail (durée de la préparation, charge cognitive, ressources attentionnelles)

1.4. Flexibilité : outil modifiable et/ou adaptable (par le professeur)

1.5. Ajustement : ajusté et/ou ajustable au public d'élèves

### **2. Utilité**

2.1. Pertinence des objectifs poursuivis et/ou redéfinis

2.2. Pertinence de la nature et de l'ordre des tâches proposées et des choix de supports

2.3. Pertinence de la temporalité de l'enseignement (durée des tâches, séances, séquences)

2.4. Apports de l'outil par comparaison avec les autres outils ou techniques disponibles

2.5. Constats d'intérêt, d'attention et de motivation des élèves

2.6. Constats de progrès des élèves

### **3. Acceptabilité**

3.1. Compatibilité avec l'éthique et les valeurs de l'enseignant

3.2. Compatibilité avec la prescription : programme, horaires, méthodes...

3.3. Compatibilité avec le style pédagogique de l'enseignant, ses démarches habituelles et son organisation pédagogique

3.4. Favorable au développement professionnel de l'enseignant : ses propres apprentissages, son intérêt personnel, sa reconnaissance ou valorisation, le sens de son travail

### 3.1.2 Ateliers Compréhension d'albums

Intéressons-nous à présent à la création de l'atelier Compréhension d'albums. Comme évoqué précédemment, l'ajout de séances de transfert des stratégies travaillées au sein des ateliers Compréhension de la langue sur du matériel plus authentique et résistant est apparu comme une nécessité pour donner suite à nos deux premières études empiriques. Les discussions avec les enseignants « chevronnés » nous ont montré que ces derniers souhaitaient pouvoir s'appuyer sur la littérature jeunesse existante et qu'ils désiraient disposer d'exemples d'explicitation des stratégies de compréhension travaillées au sein de l'atelier Compréhension de la langue, mais au départ des albums. Ainsi, un long travail a commencé afin de créer des prototypes successifs d'activités, de les évaluer, de les remodifier...

#### 3.1.2.1 Conception du prototype 1 : Anton est magicien (26 pages)

Lors de trois réunions préparatoires en sous-groupe et de deux réunions de l'ensemble du groupe de travail « outils didactiques », nous avons conçu un premier prototype d'activité lié à l'album jeunesse « Anton est magicien ». Sur la base des données de la première phase d'analyse des besoins, nous avons cherché à concevoir un guide présentant une activité de lecture partagée visant à expliciter la manière dont l'enseignant recourt à différentes stratégies pour construire sa compréhension du récit. Cette première activité portait sur l'album « Anton est magicien ».

Ce premier prototype de 26 pages conservait une structure très proche de celle proposée au sein des autres outils édités aux Éditions La Cigale, tant au niveau de la forme que du fond. Deux différences notables doivent toutefois être soulignées.

Tableau 60 - Tableau comparatif des ateliers Lecture partagée et du premier prototype des ateliers Compréhension d'albums

Ateliers Lecture partagée, Éd. La Cigale	Prototype 1 des ateliers Compréhension d'albums
Nombre de pages : 70 pages Nombre de stratégies travaillées au total : 3 Nombre de stratégies explicitées par page : / Nombre de séances sur un même album : 8	Nombre de pages : 26 pages Nombre de stratégies travaillées au total : 10 Nombre de stratégies explicitées par page : 1-4 Nombre de séances sur un même album : 4  <i>Différences principales avec les ateliers Lecture partagée</i> → Ajout de l'explicitation des stratégies → Réduction du nombre de séances sur un même album

La première différence concerne l'ajout d'échanges autour des stratégies à mettre en œuvre pour comprendre l'histoire. En effet, comme on peut le constater sur la Figure 30, le premier prototype cherchait à rendre visibles les habiletés mises en œuvre à chacune des pages d'un album (ici « Anton est magicien »). Sur la base de cette liste de stratégies potentielles, nous pensons que l'une d'entre elles pourrait émerger des discussions avec les élèves. Les enseignants auraient alors à veiller à l'explicitation pour la rendre compréhensible par les élèves. Ainsi, ce premier prototype visait à proposer davantage d'explicitation des stratégies tout au long de la lecture mais ne tranchait pas réellement sur « qui devait en avoir l'initiative ».

La seconde différence tient au nombre de séances proposées au départ d'un même album jeunesse. En effet, comme les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils » l'avaient demandé, nous avons réduit le nombre de séances proposées au sein des ateliers Lecture partagée pour n'en conserver que quatre : les

trois premières destinées à une lecture de l'album et un travail sur les différentes stratégies et la quatrième vouée à un travail approfondi en lien avec les autres ateliers du programme P.A.R.L.E.R. (travail de la conscience phonologique, de la fluence, du vocabulaire...).

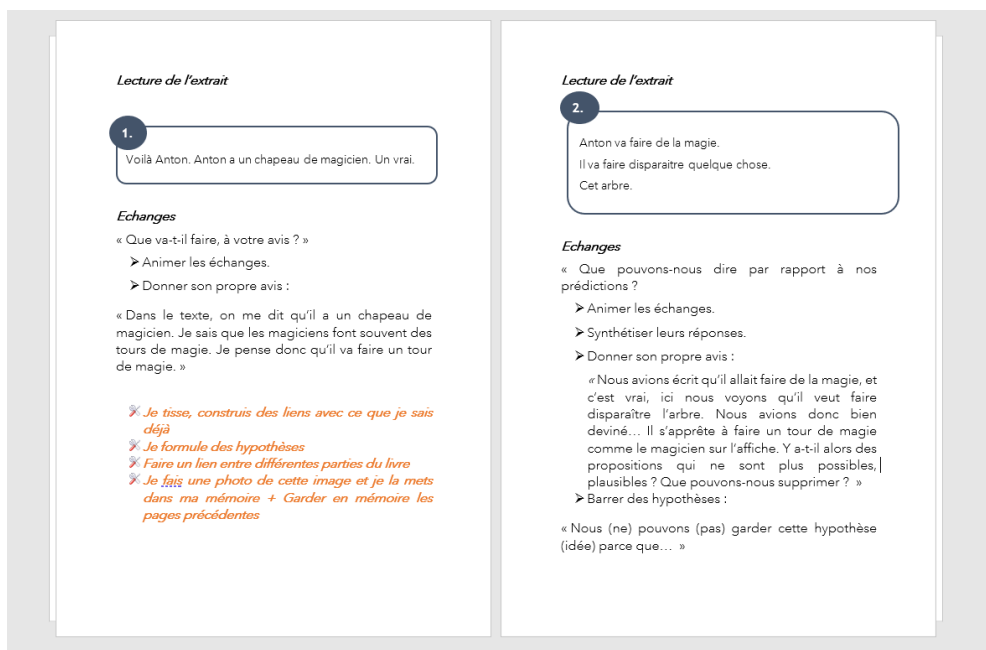


Figure 30 - Prototype 1 « Lecture partagée : Anton est magicien »

Au sein de ce premier prototype, le travail de dix stratégies différentes était proposé lors des quatre séances basées sur l'exploitation d'un même album (ici « Anton est magicien »). Ces stratégies étaient systématiquement explicitées lorsque leur utilisation était nécessaire pour comprendre le texte. Ainsi, comme l'illustre la Figure 30, sur chaque page de l'album jeunesse, ce premier prototype proposait en moyenne l'explicitation d'environ une à quatre stratégies parmi les dix suivantes :

- faire des prédictions,
- formuler des hypothèses,
- faire des liens avec ce que l'on connaît déjà,
- faire des liens entre les différentes parties d'un livre,
- se représenter la situation,
- mettre en mémoire,
- vérifier ses hypothèses,
- observer une image,
- déduire par élimination,
- retourner en arrière pour bien comprendre.

### 3.1.2.2 Mise à l'essai et évaluation du prototype 1 : Anton est magicien (26 pages)

Ce premier prototype a ensuite été testé par 18 enseignants. Ces derniers nous ont fait part de leurs commentaires lors de focus-groupes animés par l'équipe de recherche et enregistrés. Lors de ces focus-groupes, nous les avons interrogés quant à l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité de ce premier prototype du guide Compréhension d'albums, sur la base des indicateurs développés par Renaud (2020b).

Les focus-groupes ont ensuite été retranscrits et les données analysées. La synthèse des résultats de ces focus-groupes est présentée au sein du Tableau 61 et commentée ci-après.

Tableau 61 - Évaluation de la qualité du prototype 1 au sein de l'atelier de Lecture partagée au départ de l'album « Anton est magicien »

<p><b>1. Utilisabilité</b></p> <p>1.1. Facilité pour comprendre l'outil</p> <p>1.2. Confort d'utilisation (simple, maniable)</p> <p>1.3. Charge de travail (durée de la préparation, charge cognitive, ressources attentionnelles)</p> <p>1.4. Flexibilité : outil modifiable et/ou adaptable (par le professeur)</p> <p>1.5. Ajustement : ajusté et/ou ajustable au public d'élèves</p>
<p><b>2. Utilité</b></p> <p>2.1. Pertinence des objectifs poursuivis et/ou redéfinis</p> <p>2.2. Pertinence de la nature et de l'ordre des tâches proposées et des choix de supports</p> <p>2.3. Pertinence de la temporalité de l'enseignement (durée des tâches, séances, séquences)</p> <p>2.4. Apports de l'outil par comparaison avec les autres outils ou techniques disponibles</p> <p>2.5. Constats d'intérêt, d'attention et de motivation des élèves</p> <p>2.6. Constats de progrès des élèves</p>
<p><b>3. Acceptabilité</b></p> <p>3.1. Compatibilité avec l'éthique et les valeurs de l'enseignant</p> <p>3.2. Compatibilité avec la prescription : programme, horaires, méthodes...</p> <p>3.3. Compatibilité avec le style pédagogique de l'enseignant, ses démarches habituelles et son organisation pédagogique</p> <p>3.4. Favorable au développement professionnel de l'enseignant : ses propres apprentissages, son intérêt personnel, sa reconnaissance ou valorisation, le sens de son travail</p>

Ces focus-groupes ont largement fait apparaître que **l'utilisabilité** de ce premier prototype laissait à désirer : il n'était pas facile à comprendre, ni à manipuler ou à adapter. Beaucoup d'enseignants trouvaient dommage que la démarche ne soit proposée que sur quelques albums choisis et auraient préféré une démarche plus facilement transférable aux albums disponibles au sein de leur bibliothèque de classe.

Au niveau de son **utilité**, la plupart des enseignants ont souligné qu'ils étaient convaincus de l'intérêt de telles activités et voyaient les effets sur leurs élèves d'une explicitation des démarches à partir d'un matériel authentique. Toutefois, tous ont rapporté que le bénéfice escompté était trop faible quant à l'investissement temporel nécessaire (quatre séances). Les enseignants interrogés ont témoigné de la difficulté pour eux, comme pour leurs élèves, de s'y retrouver parmi toutes les stratégies travaillées au sein d'une même séance, ce qui, selon eux, amenait une confusion importante. Ils avaient en effet tendance à ne pas choisir de stratégies à expliciter parmi celles proposées mais à toutes les expliciter systématiquement.

Enfin, au niveau de **l'acceptabilité**, l'évaluation des sous-critères est plutôt positive hormis la compatibilité avec le style pédagogique de l'enseignant, ses démarches habituelles et son organisation pédagogique. En effet, plusieurs éléments ont été pointés comme problématiques par les enseignants interrogés. Tout d'abord, si les enseignants trouvent qu'il est nécessaire de doter les élèves des mêmes acquis de base et qu'il n'est pas judicieux « de laisser toujours les élèves tout trouver par eux-mêmes », certains d'entre eux sont mal à l'aise avec le fait de mettre en mots eux-mêmes la stratégie. Ce point rejoint les différents constats relatifs à l'explicitation des démarches cognitives (cf. étude 2). Parallèlement, les enseignants étaient également contrariés par le faible investissement (du moins apparent) de leurs élèves lors de ces activités. Ils étaient face à deux problèmes : lorsqu'ils laissaient les élèves expliciter les démarches, ceux-ci ne semblaient

pas capables d'y parvenir et lors de l'explicitation des démarches par l'enseignant, ils s'ennuyaient. Par ailleurs, pour certains élèves, comprendre l'album jeunesse n'était absolument pas une difficulté et passer quatre séances à expliciter les démarches ne leur faisait pas sens. Enfin, certains enseignants, de maternelle surtout, étaient préoccupés par le niveau des tâches ; selon eux, cela dépassait leurs missions d'enseignants en maternelle.

En dépit des appréhensions initiales, comme en témoigne Isaline, plusieurs enseignants ont souligné que ce premier prototype les avait amenés à changer de regard ou de manière de faire pour enseigner la compréhension au départ d'albums jeunesse.

**Isaline – Entretien semi-dirigé – p. 6**

Au niveau de la compréhension euh, c'est vrai que on lisait des albums pour lire des albums. Euh, la compréhension comme on fait en compréhension, nous on n'a jamais, oui on en faisait, mais pas à ce point-là avec des stratégies on, on, on les aidait à notre manière, mais **on n'avait pas [une démarche]**, « Ouais voilà on fait comme ça », donc euh, là les outils nous aident très fort et **on sait où on va, on sait quand**. Et chez les grands, ça va continuer...

*3.1.2.3 Prototype 2 : canevas générique (+/- 5 pages) pour plusieurs albums*

Les différents commentaires des enseignants sur ce premier prototype nous ont permis, avec le groupe de travail « outils didactiques », d'en construire un second avec deux objectifs principaux : augmenter l'utilisabilité (en particulier la simplicité d'utilisation – critère 1.1 – et le confort d'utilisation – critère 1.2) et l'utilité (en particulier la pertinence des activités, critères 2.1, 2.2 et 2.3). Pour y parvenir, quatre modifications majeures ont été apportées au premier prototype.

*Tableau 62 - Comparaison du premier prototype et du second prototype des ateliers Compréhension d'albums*

<b>Prototype 1 des ateliers Compréhension d'albums</b>	<b>Prototype 2 des ateliers Compréhension d'albums</b>
Nombre de pages : 26 pages Nombre de stratégies travaillées au total : 10 Nombre de stratégies explicitées par page : 1-4 Nombre de stratégies explicitées par album : 5-10 Nombre de séances sur un même album : 4	Nombre de pages : +/-5 pages Nombre de stratégies travaillées au total : 5 Nombre de stratégies explicitées par page : 1 Nombre de stratégies explicitées par album : 1 Nombre de séances sur un même album : 1  <i>Différences principales avec le prototype 1</i> → Création d'un canevas générique utilisable sur d'autres albums + infos théoriques → Réduction du nombre de séances sur un même album → Explicitation de la stratégie réalisée par l'enseignant (proposition d'un script suivant les quatre mêmes étapes que le script proposé pour l'atelier Compréhension de la langue → Réduction du nombre de stratégies au total (10→7) et du nombre de stratégies enseignées par album (1-4 à 1).



Premièrement, nous avons conçu avec le groupe de travail « outils didactiques » un canevas d'activité générique que les enseignants pourraient reproduire sur d'autres albums. Nous avons également ajouté des informations théoriques et pratiques. Ces informations concernent la démarche complète de l'enseignement d'une stratégie, les étapes et les rôles respectifs de l'enseignant et des élèves à chacune de ces étapes. Des pistes et des critères sont également proposés afin d'aider les enseignants à choisir un autre album pour travailler une stratégie. Ainsi, selon nous, cela permet d'augmenter à la fois la flexibilité (critère 1.4) et l'ajustement (critère 1.5) des activités puisque ces dernières peuvent plus facilement être menées au départ d'autres albums jeunesse que ceux initialement proposés.

Deuxièmement, nous avons tenté de rendre plus fluide et plus simple l'utilisation de ces canevas. Ainsi, au fil des pages de l'album, le canevas décrit les différentes étapes de l'enseignement. Ce deuxième prototype propose également une seule séance plutôt que quatre. La séance se limite désormais à l'explicitation d'une seule stratégie bien définie. Cela permet de réduire considérablement la complexité d'utilisation mentionnée lors de l'évaluation du premier prototype ; en témoigne la réduction drastique du nombre de pages (de 27 à 5 !).

Troisièmement, un travail de réflexion important autour de l'explicitation a été mené avec le groupe de travail « outils didactiques ». Les mêmes constats, et par conséquent les mêmes choix que pour les ateliers Compréhension de la langue, ont été posés. Ainsi, des scripts de modelage ont été conçus : l'explicitation est donc désormais plutôt réalisée par l'enseignant, et ce, en début d'activité (avec un désétayage progressif au fur et à mesure de l'album et en fonction des besoins des élèves). Le deuxième prototype envisage une modélisation en quatre étapes avec un temps d'engagement actif des élèves, parallèlement aux modelages conçus pour l'atelier Compréhension de la langue.

Dernièrement, la liste des stratégies travaillées a également été revue, car le nombre de ces dernières était considéré par les enseignants comme trop important, en particulier en maternelle. Ce travail d'adaptation a été réalisé en concertation avec le groupe de travail. Les habiletés/stratégies<sup>23</sup> de compréhension sont désormais au nombre de cinq. Leur choix découle des liens avec les ateliers Compréhension de la langue : par souci d'utilisabilité et d'utilité, le groupe de travail « outils didactiques » a choisi de travailler les mêmes stratégies au sein des deux ateliers :

- je surveille ma compréhension,
- je cherche dans mes connaissances,
- je fais des inférences,
- je fabrique des images dans ma tête,
- je résume.

#### 3.1.2.4 *Mise à l'essai et évaluation du deuxième prototype*

Ce deuxième prototype est le fruit d'une série de plusieurs itérations et mises à l'épreuve. La dernière version de ce deuxième prototype a été mise à l'épreuve par 8 participants dans le cadre du mémoire de notre collègue, Olivier Leyh (2020). La synthèse des différents résultats montre que la qualité de ce deuxième prototype semble supérieure, comme on peut le constater à la lecture du Tableau 63.

---

<sup>23</sup> Les habiletés sont utilisées de manière automatisée et inconsciente alors que les stratégies sont quant à elles utilisées de manière consciente et contrôlée (Afflerbach et al., 2008).

Tableau 63 - Évaluation de la qualité du deuxième prototype de l'atelier Compréhension d'albums

<p><b>1. Utilisabilité</b></p> <p>1.1. Facilité pour comprendre l'outil</p> <p>1.2. Confort d'utilisation (simple, maniable)</p> <p>1.3. Charge de travail (durée de la préparation, charge cognitive, ressources attentionnelles)</p> <p>1.4. Flexibilité : outil modifiable et/ou adaptable (par le professeur)</p> <p>1.5. Ajustement : ajusté et/ou ajustable au public d'élèves</p>
<p><b>2. Utilité</b></p> <p>2.1. Pertinence des objectifs poursuivis et/ou redéfinis</p> <p>2.2. Pertinence de la nature et de l'ordre des tâches proposées et des choix de supports</p> <p>2.3. Pertinence de la temporalité de l'enseignement (durée des tâches, séances, séquences)</p> <p>2.4. Apports de l'outil par comparaison avec les autres outils ou techniques disponibles</p> <p>2.5. Constats d'intérêt, d'attention et de motivation des élèves</p> <p>2.6. Constats de progrès des élèves</p>
<p><b>3. Acceptabilité</b></p> <p>3.1. Compatibilité avec l'éthique et les valeurs de l'enseignant</p> <p>3.2. Compatibilité avec la prescription : programme, horaires, méthodes...</p> <p>3.3. Compatibilité avec le style pédagogique de l'enseignant, ses démarches habituelles et son organisation pédagogique</p> <p>3.4. Favorable au développement professionnel de l'enseignant : ses propres apprentissages, son intérêt personnel, sa reconnaissance ou valorisation, le sens de son travail</p>

Au niveau de **l'utilisabilité**, les réponses des 8 participants sont plutôt positives.

<p><b>Participant 16 - Questionnaire UUA prototype 2 (Leyh, 2020)</b></p>
<p>Oui, compréhensible dès les premières secondes et très agréable et pratique à suivre. Tout est clairement indiqué (les numéros des pages, les consignes pour les élèves, les démarches à réaliser...).</p> <p>Le confort d'utilisation n'est toutefois pas rencontré chez les 8 enseignants, ce qui est sans doute lié à la forme répétitive de la trame du canevas.</p>
<p><b>Participant 18 - Questionnaire UUA prototype 2 (Leyh, 2020)</b></p>
<p>Personnellement je trouve que certaines parties reviennent assez souvent. Suggestion : rendre la fiche plus visuelle en remplaçant les phrases répétitives des six étapes par les six pictogrammes proposés [sur le référentiel de la stratégie].</p>

Au niveau de la charge de travail, il semblerait que la mise en œuvre d'un atelier de compréhension d'albums demande un travail de préparation conséquent, surtout les premières fois. Le canevas en tant que tel constitue une aide pour construire une activité au départ d'un autre album. Toutefois, l'analyse des albums en vue de la conception des activités reste chronophage et complexe selon certains enseignants. Certains préfèrent ainsi – et de loin – les activités qui sont proposées en lien avec les albums jeunesse définis. En outre, ils pointent tous la difficulté de jongler entre deux supports pendant la séance avec les élèves : l'outil

« atelier de compréhension d'albums » et l'album jeunesse en lui-même. Par ailleurs, les enseignants interrogés ont jugé les activités des ateliers Compréhension d'albums assez flexibles et adaptables (le canevas pouvant être modifié aisément selon leurs besoins et ceux des élèves). Ils ont apprécié les informations proposées pour choisir un autre album jeunesse.

**Aline – Entretien semi-dirigé – p. 5**

Auparavant oui, on ne l'avait pas spécialement ou bien c'était souvent les mêmes stratégies qui étaient proposées au sein des livres, euh, voilà. Donc on va dans les deux sens maintenant. Parfois on part d'un album jeunesse, album lecture plaisir et de là on se dit « Ah oui chouette, je peux faire un lien » mais ou parfois on se dit « Bah tiens, ce serait bien que j'aborde quand même, que je travaille cette stratégie au sein des albums jeunesse, quel album je vais choisir », ça c'est la partie la plus difficile quelque part et d'où l'importance de se créer absolument ce répertoire « tiens si je veux travailler la stratégie une telle, j'ai cet album, cet album, cet album qui vont me permettre d'y arriver.

Au niveau de l'**utilité** perçue, tous les critères sont au vert lors de cette mise à l'épreuve. Les enseignants interrogés se disent assez satisfaits de la pertinence des activités proposées. La durée des activités, réduite à une séance, semble beaucoup plus pertinente pour les enseignants. Ces derniers témoignent d'une réelle plus-value de ces activités. Beaucoup soulignent également la pertinence de la continuité entre les différentes années proposées.

**Gaëtan – Entretien semi-dirigé – p. 5**

Et le fait je pense aussi qu'on utilise les mêmes euh, les mêmes référentiels, les mêmes affiches, ben on se dit ah oui ça fait tilt, que c'est ce qu'on faisait avec Madame et donc on voilà, et chaque fois que je lis un album spontanément on le fait euh, bon j'essaye évidemment de cibler la, la, la stratégie à utiliser mais je pense que c'est vraiment une bonne façon de, de motiver les enfants à la lecture et de dire bah voilà la lecture c'est pas bêtement on regarde une image, on regarde une phrase là, ça leur permet de réfléchir aussi.

Enfin, concernant l'**acceptabilité**, l'outil Compréhension d'albums jeunesse ne semble aller à l'encontre d'aucune éthique, valeur ou prescription légale. Toutefois, on peut encore s'interroger sur sa compatibilité avec le style pédagogique de l'enseignant, ses démarches habituelles et son organisation pédagogique. En effet, bien que l'éloignement soit moins important que pour le premier prototype, plusieurs enseignants interrogés lors de cette évaluation témoignent d'une distance a priori avec les pratiques. Parmi eux, une majorité trouve les activités intéressantes et a fini par s'approprier cette nouvelle façon de faire. Cela pourrait marquer le début d'un développement professionnel (opératif et/ou identitaire) chez ces enseignants qui soulignent l'aspect formateur de l'utilisation de l'outil Compréhension d'albums.

#### Participant 14 - Questionnaire UUA prototype 2 (Leyh, 2020)

Cet outil peut être très utile au sein d'une équipe qui, très souvent, n'a pas la même représentation de ce qu'est une stratégie de lecture et de la façon de l'enseigner.

#### Participant 19 - Questionnaire UUA prototype 2 (Leyh, 2020)

Si on n'est pas habitué à expliciter ses propres démarches mentales, cela peut aider un enseignant qui manque de pratique, n'est pas à l'aise [...] ou tout simplement ne connaît pas.

#### 3.1.2.5 Prototype 3

Sur la base des différents constats de l'évaluation de ce deuxième prototype, une version finale (prototype 3) de ces ateliers Compréhension d'albums a été conçue. Parmi les modifications réalisées, beaucoup visent à la fois à augmenter le confort d'utilisation et à réduire la charge de travail demandée.

Tableau 64 - Tableau comparatif du second prototype et du troisième prototype des ateliers Compréhension d'albums

Prototype 2 des ateliers Compréhension d'albums	Prototype 3 des ateliers Compréhension d'albums
Nombre de pages : +/-5 pages	Nombre de pages : 2 pages
Nombre de stratégies travaillées au total : 5	Nombre de stratégies travaillées au total : 5
Nombre de stratégies explicitées par page : 1 max	Nombre de stratégies explicitées par page : 1 max
Nombre de stratégies explicitées par album : 1	Nombre de stratégies explicitées par album : 1
Nombre de séances sur un même album : 1	Nombre de séances sur un même album : 1
	<i>Différences principales avec le prototype 2</i>
	→ Réduction du nombre de pages du canevas (5 à 2)
	→ Découpage du canevas en parties détachables

Ainsi, plutôt que d'inclure deux ou trois pages de description de l'activité, le troisième prototype (Figure 31 pour un aperçu et annexe 19, p. **Erreur ! Signet non défini.** pour la version complète) propose des activités tenant en une seule page A4 recto-verso. Ceci permet de ne garder que les éléments essentiels pour mener l'activité en recourant aux pictogrammes plutôt que de répéter certaines parties.

Le canevas est également « découpage » : il peut en effet être découpé et inséré dans l'album utilisé. Cela permet à l'enseignant de ne plus devoir jongler entre deux supports différents lors de l'activité et vise donc à augmenter le confort d'utilisation. Notre intention était également d'augmenter l'acceptabilité ; en effet, les parties découpées placées au sein de l'album servent de médiateur. Les élèves peuvent alors comprendre plus aisément qui réalise l'explicitation (selon la couleur des encarts : vert pour le maître, bleu pour les élèves) et à quel moment (lorsqu'ils apparaissent dans le guide).

Ateliers Compréhension d'albums jeunesse

# Modelage

**Informations générales**

**Stratégie enseignée** Je trouve les informations que l'auteur a cachées.

**Album employé** Anton est magicien  
Ole Könnecke  
L'école des loisirs

**Étapes de l'activité**

**1 • Rappel**

Introduction (référentiel)

Réunissez les élèves et présentez-leur la stratégie que vous allez leur enseigner ce jour.

Souvenez-vous : quand je lis ou que j'écoute une histoire, je surveille sans arrêt que je comprends bien. Parfois, j'ai de la difficulté à comprendre un élément de l'histoire. Alors j'utilise une stratégie.

Aujourd'hui, je vais vous lire un album et je vais vous montrer comment j'utilise la stratégie « Je trouve les informations que l'auteur a cachées » pour mieux comprendre l'histoire [sur le référentiel, montrez le titre]. En effet, il arrive que les auteurs décident volontairement de cacher certaines informations pour jouer avec le lecteur et rendre la lecture plus amusante...

Nous avons déjà vu que, pour trouver les informations que l'auteur a cachées, il faut :

D'abord, chercher des indices, c'est-à-dire des éléments importants, dans le texte et dans les images.

Ensuite, me rappeler ce que je sais déjà.

Après, faire des liens entre les indices du texte et des images et ce que je sais déjà.

Enfin, trouver l'information cachée qui me permet de mieux comprendre.

**2 • Enseignement de la stratégie (●) et engagement actif de l'enfant (●)**

**Enseignement (pages 9, 10 et 11 de l'album)**

Lisez le texte aux élèves. Ensuite, montrez-leur comment utiliser la stratégie en rappelant systématiquement les étapes du référentiel.

L'auteur me dit qu'Anton est magicien. Mais est-ce vrai ? Est-ce que l'auteur ne me cache pas la vérité ? Je vais utiliser la stratégie pour le savoir.

Je vois que, quand Anton lâche son chapeau et fait de la magie, le chapeau lui tombe sur les yeux. Je vois que l'oiseau qu'il veut faire disparaître s'envole.

(Je crois que faire disparaître un oiseau, ce n'est pas possible !)

L'oiseau c'est simplement envolé mais Anton ne l'a pas vu puisque son chapeau était sur ses yeux !

Anton n'est pas un vrai magicien ! L'auteur nous a dit une blague pour jouer avec nous !

\* Dans ce cas-ci, le passage par cette étape est facultatif. Les indices relevés dans le texte et dans les images sont suffisants pour déduire la nouvelle information.

**Engagement (pages 16, 17 et 18 de l'album)**

Donnez cette consigne aux élèves :

Maintenant, à votre tour d'utiliser par deux la stratégie. Je vous lis les pages suivantes et vous expliquez à votre voisin comment vous faites pour utiliser la stratégie.

Lisez le texte aux élèves. Éventuellement, aidez-les en les dirigeant vers la question « Anton est-il un vrai magicien ? ».

**3 • Synthèse**

**Conclusion (référentiel)**

Aujourd'hui, je vous ai montré comment je fais pour utiliser la stratégie « Je trouve les informations que l'auteur a cachées » quand je remarque que l'auteur me joue des tours. Je vais placer le référentiel ici [sélectionnez un endroit dans la classe pour afficher le référentiel]. Il rappelle les étapes par lesquelles il faut passer pour appliquer la stratégie. Grâce à cette stratégie, on peut mieux comprendre ce que raconte l'histoire.

La prochaine fois, ce sera à vous de me montrer comment vous faites pour utiliser cette stratégie à partir de l'album « [lisez le titre de l'album qui sera utilisé dans la phase de pratique guidée] ».

Figure 31 - Exemple d'une séance de modelage de l'atelier Compréhension d'albums

À l'heure actuelle, l'évaluation de ce troisième prototype par un nombre plus conséquent d'enseignants-testeurs n'a pas encore été réalisée.

### 3.2 PRINCIPES ORGANISATEURS

Après la description des modifications majeures apportées aux ateliers du programme P.A.R.L.E.R., intéressons-nous à présent aux modifications principales concernant les principes organisateurs.

Une version modifiée de la liste des principes organisateurs présentés au début des outils a été conçue avec le groupe de travail. Au-delà du nom des principes organisateurs, les modifications ont surtout porté sur la description de chacun de ces principes en mettant en exergue leurs conditions d'efficacité.

Le tableau présenté en annexe 20 (p. **Erreur ! Signet non défini.**) reprend la liste des principes organisateurs qui devraient se trouver dans les différents outils ainsi que leur description. Nous présentons ci-après un extrait de ce tableau (Tableau 65, ciblé sur le principe « proposer des ateliers dirigés en autonomie de manière réfléchie ». Par rapport à la description telle qu'initialement proposée dans les versions françaises, cette version met en évidence les conditions pour que ce travail en atelier dirigé soit rendu possible. Ainsi, le Tableau 65 rend compte des conditions de travail essentielles afin de proposer un atelier dirigé et des ateliers en autonomie de manière réfléchie : travail routinier, avec des tâches de valeur égale à celle des activités qui sont proposées habituellement, et un feedback en fin de séance. Ce tableau a lui aussi été conçu selon un processus itératif lors de deux réunions du groupe de travail « outils didactiques ». Selon les enseignants « chevronnés », il permet de rendre les outils plus utiles, utilisables et acceptables.

Tableau 65 - Proposition de modifications des principes organisateurs au sein des outils du programme P.A.R.L.E.R.

Principes organisateurs	Description du principe	Quand est-ce porteur et à quelles conditions ?
Proposer un atelier dirigé et des ateliers en autonomie de manière réfléchie	Proposer un atelier dirigé au départ des outils du programme P.A.R.L.E.R. en proposant au reste de la classe du travail à réaliser en autonomie ou en s'appuyant sur des heures de co-enseignement (soit pour mener des ateliers en parallèle, soit pour qu'un enseignant gère les ateliers dirigés pendant que l'autre supervise le travail du reste de la classe).	<p>Le travail en autonomie peut fonctionner à plusieurs conditions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la mise en place d'un cadre de travail routinier où les élèves ont eu le temps d'établir de bonnes habitudes de travail en autonomie (ritualisation des moments de travail en autonomie avec un ou plusieurs outils de suivi : tableau d'inscription, feuille de route, cahier d'apprentissage...);</li> <li>- des tâches à réaliser en autonomie, de valeur égale à celle des tâches qui sont proposées habituellement (en d'autres mots, ces temps d'autonomie ne doivent pas être vus comme de l'occupationnel mais comme un temps privilégié de réinvestissement ou d'approfondissement des acquis). Ces tâches sont pensées de manière à offrir un guidage suffisant aux élèves et à leur permettre de continuer à construire et à consolider leurs apprentissages ou à les réinvestir dans de nouvelles tâches, elles permettent la différenciation dès lors qu'il s'agit de tâches individuelles, elles précisent les objectifs poursuivis ainsi que les procédures à suivre et l'ordre dans lequel elles doivent être réalisées et elles sont réalisables en majorité sans l'aide d'un pair ou de l'enseignant ;</li> <li>- à la fin de la séance, l'enseignant revient brièvement sur les activités effectuées par les élèves lorsqu'ils étaient en autonomie pour donner un feedback.</li> </ul>

### 3.3 GESTES PÉDAGOGIQUES

Grâce à l'analyse des besoins (études empiriques 1 et 2), nous avons pu déterminer les modifications à apporter aux gestes pédagogiques du programme P.A.R.L.E.R. Comme pour les principes organisateurs, nous avons modifié la liste des gestes présentés, leur description et leurs conditions d'application (toujours en collaboration avec le groupe de travail « outils didactiques »). Le tableau en annexe 21 (p. **Erreur ! Signet non défini.**) présente à la fois la description et les conditions d'efficacité pour chacun des gestes pédagogiques retenus ; ce tableau a été construit de manière itérative et a fait l'objet de plusieurs relectures des différents participants à cette étude. Nous en présentons ci-dessous un extrait portant sur le geste « décomplexifier la tâche ». Les analyses des études 1 et 2 nous ont en effet montré que ce geste n'est pas

toujours mis en œuvre avec efficacité ; les enseignants qui débutaient le programme avaient souvent tendance à simplifier la tâche à l'excès tandis que les « chevronnés » l'utilisaient de manière plus ponctuelle et toujours suivie d'autres occasions pour les élèves de s'y essayer dans toute sa complexité. À nouveau, ce tableau a lui aussi été conçu selon un processus itératif lors de deux réunions du groupe de travail « outils didactiques ». Il permet également de rendre les outils plus utiles, utilisables et acceptables.

Tableau 66 - Liste des gestes pédagogiques - proposition de modifications

Gestes	Description du geste	Quand est-ce porteur et à quelles conditions ?
Décomplexifier la tâche	L'enseignant pose une question ou séquence la tâche afin de la décomplexifier.	Lorsque les élèves sont perdus face à une tâche relativement complexe qui implique plusieurs étapes (et hors de la ZPD des élèves), il est parfois nécessaire de poser des questions intermédiaires ou de séquencer la tâche afin de permettre aux élèves de parvenir à réussir la tâche dans le but de maintenir leur implication et de préserver une atmosphère positive (sentiment de sécurité, confiance en soi...). La condition <i>sine qua non</i> pour que ce geste soit porteur est bien entendu que ce dernier soit ponctuel et soit suivi d'autres tâches similaires pour lesquelles l'enseignant ne proposera pas de décomplexification.

#### 4 RÉÉDITION BELGE DES OUTILS DU PROGRAMME

Les résultats de la première et de la seconde études empiriques nous ont permis de dresser la liste de toute une série de modifications qu'il semblerait utile de proposer au sein des outils du programme P.A.R.L.E.R. (détaillées au sein du point 2 et concrétisées au sein du point 3 de ce chapitre). Dans ce quatrième point, nous expliquerons comment les différentes propositions de cette liste ont pu ou non être prises en compte. Pour plus de clarté, nous distinguerons les outils proposés par les Éditions La Cigale (ateliers Compréhension de la langue, Conscience phonologique et Fluence) de ceux édités chez Hatier (atelier Catégo).

##### 4.1 OUTILS PROPOSÉS PAR LES ÉDITIONS LA CIGALE

Nous avons soumis l'ensemble des propositions de modification – mineure comme majeure – aux Éditions La Cigale. Une série des modifications proposées ont été appliquées tandis que d'autres n'ont pas pu l'être pour plusieurs raisons indépendantes de notre volonté. Nous concentrerons ici davantage le propos sur les modifications effectuées que sur celles qui ne l'ont pas été (ces dernières étant décrites au point précédent).

Tout d'abord, sur la forme, plusieurs modifications mineures ont été réalisées afin de rendre les outils plus pratiques. Nous avons par exemple proposé à l'éditeur l'ajout d'intercalaires. Les outils ont également été adaptés au système belge : tous les acronymes liés aux années des élèves ont été modifiés. Ainsi, les outils GS deviennent les outils M3, les outils CP deviennent les outils P1 et les outils CE1 deviennent les outils P2. Ensuite, nous avons ajouté une contextualisation belge au début de chacun des outils. Ces doubles pages supplémentaires à destination des enseignants belges visaient à pouvoir circonscrire les outils utilisés en Fédération (trois outils édités aux Éditions La Cigale et un outil édité chez Hatier), à présenter les ressources de formation et les résultats de la recherche quasi-expérimentale auprès de dix écoles de Fédération Wallonie-Bruxelles. Le tableau en annexe 22 (p. **Erreur ! Signet non défini.**) reprend l'ensemble des modifications que nous avons proposé à l'éditeur. Sur le fond, intéressons-nous à présent aux modifications

effectuées pour chacun des ateliers spécifiques, pour les principes organisateurs et pour les gestes pédagogiques.

#### 4.1.1 Modification des ateliers P.A.R.L.E.R.

Nous avons proposé des modifications relativement mineures pour les ateliers Conscience phonologique et Fluence et des modifications majeures pour l'atelier Compréhension de la langue.

##### 4.1.1.1 Modification du guide Conscience phonologique

Ainsi, nous avons soumis aux Éditions La Cigale la liste des modifications que nous proposons pour les guides Conscience phonologique GS/M3 et CP/P1 afin que la programmation des guides de l'enseignant soit plus adaptée. Un certain nombre de séances a donc été supprimé. Certaines révisions sur le plan phonologique ont été réalisées et les items des exercices, modifiés ou supprimés. En revanche, d'autres n'ont pas été révisées, car cela demandait un travail de recalibrage important que les Éditions la Cigale n'étaient pas désireuses de mettre en œuvre pour une version belge. Par ailleurs, certaines séances qui comportaient, à notre sens, trop d'activités différentes n'ont pas été allégées. Une note a également été ajoutée en guise d'introduction pour contextualiser les modifications.



Figure 32 - Note introductive visant à contextualiser les modifications effectuées pour l'édition d'une version belge du guide Conscience phonologique

##### 4.1.1.2 Modification du guide Fluence en P1-P2 (CP-CE1)

Concernant le guide Fluence, il y avait peu de modifications à proposer aux Éditions La Cigale.

Pour rappel, l'une des modifications les plus fréquemment demandées par les enseignants suivis était de proposer une séance « type » de fluence. En effet, à l'inverse des autres outils, le guide Fluence ne proposait pas de séances « exemples » avec les étapes de la séance et les consignes à formuler aux élèves. Les enseignants ont donc été nombreux à réécrire le déroulement de la séance de leur propre initiative. Avec leur collaboration, deux séances « types » ont été proposées à l'éditeur. Rédigées dans le même style télégraphique que les séances des autres guides de l'enseignant, elles visent à aider les enseignants à se rappeler des étapes de la séance et à percevoir les gestes essentiels. Un aperçu de ces séances sont présentées en annexe 23 (p. **Erreur ! Signet non défini.**).

Un autre problème récurrent résidait dans la capacité des élèves à mémoriser rapidement un texte. Afin d'éviter cette mémorisation qui ne permet pas d'aider les élèves à augmenter leur fluidité de lecture, le guide a été modifié : il est désormais recommandé aux enseignants de changer de texte lorsque certains élèves l'ont mémorisé (après trois à cinq lectures).



Enfin, plusieurs problèmes relatifs à l'observation des progrès avaient été pointés par les enseignants. Le plus sensible est relatif aux comparaisons entre élèves : le guide a été modifié afin de donner des pistes aux enseignants pour favoriser la comparaison personnelle et non celle inter-élèves. Les autres difficultés mises en mots par les enseignants concernaient les graphiques et outils de suivi des progrès des élèves. Ainsi, plusieurs modifications ont été réalisées sur ces outils de suivi des progrès :

- afin que les élèves ne soient pas découragés de voir leur courbe en bas du graphique (étalonné jusque 160 mots), deux versions ont été proposées : une version pour les lecteurs débutants (0-80 mots) et une version plus les lecteurs plus confirmés (60-140 mots) ;
- des balises ont été ajoutées pour aider les enseignants à déterminer le niveau attendu en deuxième et quatrième années primaires (basées sur les étalonnages disponibles en langue française et présentées sous forme de fourchette).

#### 4.1.1.3 *Modification du guide Compréhension de la langue*

Comme pour la phonologie, nous avons envoyé nos propositions de modifications – majeures puisqu'il s'agit essentiellement de l'ajout de séances de modelage - aux Éditions La Cigale afin que cet éditeur puissent en prendre connaissance. À l'heure actuelle, si nous avons reçu plusieurs retours positifs d'une partie des auteurs et des Éditions La Cigale, rien ne semble avoir été décidé de leur côté.

Par ailleurs, la création d'outils pour un nouvel atelier Compréhension d'albums jeunesse restera libre de droits afin de pouvoir être diffusée gratuitement auprès des enseignants.

#### 4.1.2 *Modification des principes organisateurs*

À nouveau, nous avons soumis les modifications envisagées aux Éditions La Cigale. Actuellement, la plupart des changements n'ont pas (encore ?) été formalisés. Comme on peut le voir sur la Figure 33, une indication a été ajoutée concernant les planifications à organiser pour aider les enseignants à mieux déterminer les séances qu'ils peuvent passer avec les groupes d'élèves ne présentant pas de besoins particuliers dans l'atelier. Hormis ce changement, seules quelques légères modifications liées à la tournure des descriptions de chacun des principes ont été appliquées.

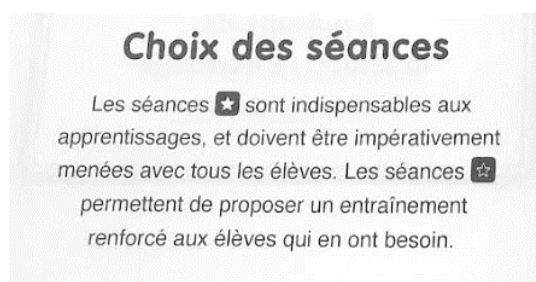


Figure 33 - Ajout d'une indication concernant la planification différenciée des séances pour les groupes homogènes

Concernant les tests diagnostiques (qui visent à évaluer les compétences des élèves en compréhension de la langue, en vocabulaire, en phonologie et en fluence), les propositions de modification n'ont pour le moment pas été suivies. La principale difficulté semble résider dans les droits de modification des tests : la plupart d'entre eux proviennent de batteries d'évaluation logopédiques ou psychologiques et ne peuvent donc pas être modifiés aisément.

#### 4.1.3 *Modifications des gestes pédagogiques*

En ce qui concerne la révision des gestes pédagogiques, les modifications effectuées jusqu'à présent sont également davantage de l'ordre de la forme que du fond.

#### 4.1.4 *Autre : conception d'un guide d'informations à destination des enseignants*

Pour rappel, nous avons réfléchi à la conception d'un document reprenant les informations nécessaires à la mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R. dans une classe. Cet outil nommé « carnet de bord de l'enseignant » vise à permettre à tout enseignant intéressé de mettre en œuvre le programme en tout ou en partie dans sa classe et de disposer des informations nécessaires. Réalisé de manière indépendante des Éditions La Cigale, le carnet de bord (« Guide P.A.R.L.E.R. ») est désormais disponible gratuitement sur notre plateforme de vidéoformation et sur *e-classé*<sup>24</sup>. Il est également imprimé et livré gratuitement par les Éditions La Cigale lorsque du matériel « version belge » est commandé.

## 4.2 GUIDE CATÉGO ÉDITÉ CHEZ HATIER

L'édition du guide de l'enseignant Catégo utilisé lors de la première année de mise en œuvre du programme ne détaillait que très peu la manière de planifier et de gérer les échanges avec les élèves durant les ateliers. En 2019-2020, les Éditions Hatier ont sorti une nouvelle version du guide Catégo, basée sur les travaux de Bailleux, qui répond en majeure partie aux difficultés éprouvées par les enseignants belges.

---

<sup>24</sup> Il s'agit d'une plateforme officielle reprenant un ensemble de ressources à destination des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles.



## Étape 2

### Ingénierie de formation : quels choix nécessaires, quelle conception et quelle réalisation finale ?

*Concevoir un dispositif efficace de formation à distance utilisant les TIC, c'est concevoir un artefact complexe qui favorise l'apprentissage, permette à l'apprenant de réaliser les tâches prescrites, soit adapté aux objectifs d'apprentissage et compense les difficultés qu'implique l'autonomie.*

— *Tricot & Plégat-Soutjis (2003, p. 218), Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC* —

Comme nous venons de le montrer dans l'étape 1 de cette étude, les difficultés qui ne conduisent pas à un développement professionnel constituent une faiblesse didactique des outils, et ces derniers doivent par conséquent être modifiés. En revanche, les difficultés conduisant une majorité d'enseignants à un développement professionnel devraient être traitées différemment. Il s'agit alors ni de les survaloriser, ni de les minimiser, mais bien de les envisager comme des « objectifs obstacles » (Martinand, 1986). C'est dans cet état d'esprit que cette deuxième étape relate le processus de conception de la plateforme de formation en ligne dont l'objectif central est le franchissement de ces nœuds développementaux<sup>25</sup>. Ainsi, dans cette partie, sur la base des données des deux études empiriques présentées précédemment, nous retraçons la conception du dispositif de formation élaboré avec l'équipe de recherche et le groupe de travail « plateforme ». Nous mettons ensuite en évidence la manière dont les résultats de ces deux études ont nourri le processus de conception et d'élaboration des différents modules de la plateforme.

#### 1 MÉTHODOLOGIE DE CONCEPTION DU DISPOSITIF DE FORMATION

Pour concevoir la plateforme de formation en ligne, nous travaillons en trois temps successifs, comme l'illustre la Figure 34 : la synthèse des besoins qui a conduit à la conception du premier prototype de la plateforme (P1), l'évaluation et la conception des prototypes intermédiaires (P2, P3) et enfin la mise en ligne du prototype final (PF).

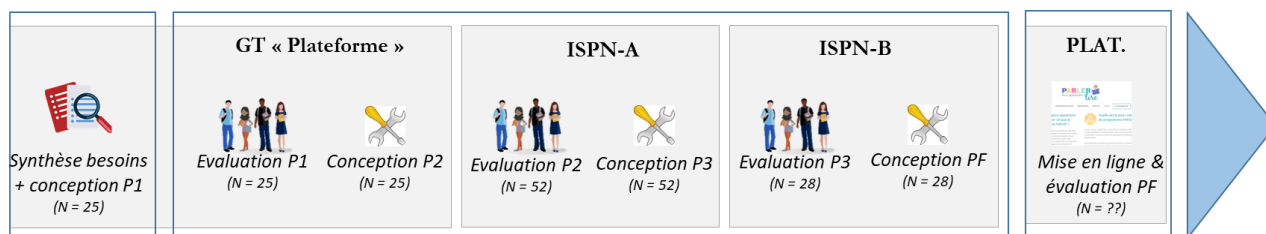


Figure 34 - Design de l'étape 2 de l'étude 3

<sup>25</sup> Par « nœuds développementaux », nous entendons les difficultés qui sont à la fois sources d'un potentiel déséquilibre opératif et d'une potentielle rupture identitaire.

## 1.1 PARTICIPANTS

De janvier 2019 à septembre 2021, la plateforme est testée par 86 personnes au total : 48 enseignants, 10 conseillers au soutien et à l'apprentissage (CSA), 11 formateurs d'enseignants en cours de carrière, trois formatrices d'enseignants en formation initiale, 6 chercheurs, 4 directeurs, 2 logopèdes, 1 directeur de zone (DZ) et 1 inspecteur. Voici comment les différents groupes ont été composés :

- Les 25 membres du groupe de travail « plateforme » ont été recrutés sur base d'un appel parmi nos contacts, appel relayé également de manière plus large par les différents pouvoirs organisateurs et parmi l'administration de l'enseignement et celle de la recherche. Le but était de constituer un large groupe interprofessionnel et interréseaux disposant d'une expérience dans le domaine de l'enseignement de la lecture au cycle 2 et/ou dans le domaine de l'accompagnement et de la formation d'enseignants. Nous n'avions donc pas de critères de sélection des membres. Les informations contextuelles dont nous disposons sont présentées au sein du Tableau 67.
- Le groupe « ISPN-A » est composé de 52 participants, de diverses fonctions et réseaux, inscrits à une recherche-action menée à l'Institut de Pédagogie Supérieur de Namur. Ces participants sont donc inscrits sur base volontaire pour prendre part à cette recherche-action. Les informations contextuelles dont nous disposons sont présentées au sein du Tableau 67.
- Avec le groupe ISPN-B composé de 28 professionnels (groupe interprofessionnel et interréseaux) qui, comme pour la session A, se sont inscrits pour participer à une recherche-action. Les informations contextuelles dont nous disposons sont présentées au sein du Tableau 67.
- Les 1 144 enseignants qui se sont inscrits sur la plateforme lors de sa première année de mise en ligne. Les informations contextuelles dont nous disposons sont présentées au sein du Tableau 68.

Tableau 67 - Participants à l'étape 2 de l'étude 3

Prénom <sup>26</sup> (N = 86)	Fonction <i>Enseignants (N = 48 dont 13 en maternelle et 35 en primaire)</i> <i>Formateurs FCP (N = 11)</i> <i>CSA (N = 10)</i> <i>Chercheurs (N = 6)</i> <i>Directeurs (N = 4)</i> <i>Formateurs FIE (N = 3)</i> <i>Logopèdes (N = 2)</i> <i>Autres (N = 2)</i>	Participat° à l'étude 1 et/ou 2 (N = 7)	Synthèse des besoins	Conception et évaluation des prototypes des différents modules		Mise en ligne
			Groupe de travail « plateforme » (N = 25)	ISPN-A (N = 52)	ISPN-B (N = 28)	Inscrits 1 <sup>re</sup> année mise en ligne (N = 1 144)
Aline	Enseignante M3	X	X			
Romane	Enseignante M3	X	X			
Isaline	Enseignante P1	X	X			
Charlène	Enseignante M3	X	X			
Clarence	Enseignante P1-P2	X	X			
Jade	Enseignante P1-P2	X	X			
Sarah	Enseignante P1-P2	X	X			
Participant 1	Chercheuse		X			
Participant 2	Chercheuse		X			
Participant 3	Chercheur		X			
Participant 4	Chercheur		X			

<sup>26</sup> Il s'agit d'un prénom d'emprunt.

Participant 5	Responsable outil R3		X	X	X	
Participant 6	Inspecteur		X			
Participant 7	Formatrice en FCP					
Participant 8	Enseignante P			X		
Participant 9	Formatrice en FIE		X			
Participant 10	Formatrice en FIE		X			
Participant 11	Formatrice en FIE		X			
Participant 12	Chercheuse		X			
Participant 13	Chercheur		X			
Participant 14	Responsable outils R2		X			
Participant 15	Responsable outils R2		X	X		
Participant 16	CSA R3		X			
Participant 17	CSA R1		X	X		
Participant 18	Responsable outils R2		X	X	X	
Participant 20	Formatrice en FCP		X			
Participant 21	Formatrice en FCP		X			
Participant 22	Enseignante M3			X		
Participant 23	CSA R3			X		
Participant 24	Enseignante M3			X		
Participant 25	Enseignante P1			X		
Participant 26	Enseignante M3			X	X	
Participant 27	Enseignante M3			X	X	
Participant 28	Enseignante P			X		
Participant 29	Enseignante P			X		
Participant 30	CSA R3			X		
Participant 31	Enseignante P			X	X	
Participant 32	Enseignante P			X		
Participant 33	Enseignante P			X		
Participant 34	CSA R3			X	X	
Participant 35	Enseignante M3			X		
Participant 36	Enseignante P1-P2			X		
Participant 37	CSA R3			X	X	
Participant 38	Enseignante P			X		
Participant 39	Enseignante P			X		
Participant 40	Enseignante M3			X	X	
Participant 41	Directeur			X		
Participant 42	Logopède			X		
Participant 43	Responsable outils R2			X		
Participant 44	Enseignante P			X		
Participant 45	CSA R3			X	X	
Participant 46	Enseignante P			X	X	
Participant 47	Enseignante P			X		
Participant 48	Enseignant P			X		
Participant 49	Enseignante M3			X	X	
Participant 50	Enseignante SP			X	X	
Participant 51	Enseignante SP			X		
Participant 52	Directrice			X		

Participant 53	Responsable formation R1			X	X	
Participant 54	Enseignante M3			X		
Participant 55	Logopède			X		
Participant 56	DZ			X		
Participant 57	Enseignante M			X		
Participant 58	Enseignante P			X		
Participant 59	Enseignante P			X		
Participant 60	Enseignante P			X		
Participant 61	Directrice			X	X	
Participant 62	Enseignante M			X		
Participant 63	Enseignante P			X		
Participant 64	Enseignante SP			X		
Participant 65	Enseignante P			X		
Participant 66	Directrice			X		
Participant 67	Enseignante P			X	X	
Participant 68	Responsables outils R3			X	X	
Participant 69	Enseignant P				X	
Participant 70	Enseignant P				X	
Participant 71	CSA 2				X	
Participant 72	Enseignant P				X	
Participant 73	CSA 2				X	
Participant 74	Enseignant P				X	
Participant 75	Responsable outils R1				X	
Participant 76	Enseignant P				X	
Participant 77	Enseignant P				X	
Participant 78	Enseignant P				X	
Participant 79	Enseignant P				X	
Participant 80	CSA 2				X	
Inscrits 1-1144	/					X

Enfin, lors de la première année de la mise en ligne (septembre 2021 à juin 2022), la plateforme compte 1 144 inscrits dont 620 enseignants.

Tableau 68 - Caractéristiques sociodémographiques des inscrits à la plateforme lors de la première année d'utilisation

Données contextuelles		N = 1 144	%
<b>Genre</b>	Hommes	96	8,10
	Femmes	969	91,42
	Autres	4	0,48
<b>Fonction actuelle</b>			
	Enseignants titulaires en maternelle	261	23
	Enseignants titulaires en primaire	329	29
	Enseignants non titulaires en renfort	30	3
	<b>Total d'enseignants</b>	<b>620</b>	<b>54</b>
	Directeurs d'école	76	7
	Logopèdes	14	1
	Formateurs d'enseignants/CSA	359	31
	Fonction non mentionnée	75	7
<b>Réseau</b>			
	FW-B	242	29
	CECP	271	32
	SEGEC	327	33
	Réseau non mentionné	75	7
<b>Ancienneté</b>			
	5 ans ou moins	192	17
	Entre 6 et 10 ans	127	11
	Entre 11 et 20 ans	336	29
	Plus de 20 ans	489	43
<b>Type de public scolarisé</b>			
	ISE ≤ 7	454	40
	8 ≤ ISE ≤ 14	412	36
	ISE ≥ 15	203	18

## 1.2 PHASES DE CONCEPTION DE LA PLATEFORME

Afin de concevoir la plateforme de formation en ligne, pour cette deuxième étape de l'étude 3, nous avons fonctionné en trois temps : la synthèse des besoins, la conception et l'évaluation des prototypes et la mise en ligne de la plateforme. Tout au long de ces trois phases, les choix de conception de la plateforme sont toujours réalisés en concertation avec un groupe de travail interprofessionnel (appelé « groupe de travail plateforme »), composé de 25 membres. Nous décrivons dans ce point la méthode de collecte et/ou d'analyse des données mise en œuvre lors de chacune de ces phases de conception. Notons que pour rendre compte des résultats dans le cadre de la présente thèse, nous avons sélectionné les données (extraits de journaux de bord, d'entretiens...) qui nous semblaient les plus emblématiques.

### 1.2.1 Synthèse des besoins et conception du premier prototype de la plateforme

Concernant la synthèse des besoins, sur la base des données recueillies lors des études 1 et 2, la liste des contenus qui devraient être abordés par les modules de formation de la plateforme est dressée avec le groupe de travail « plateforme » lors d'une série de neuf réunions.

Concrètement, ces réunions du groupe de travail duraient en moyenne deux à trois heures et rassemblaient autour de la table les membres du groupe ayant pu se libérer pour l'occasion (selon les rencontres, ce nombre a donc fluctué). En tant que doctorante sur le sujet, nous avons animé l'ensemble des réunions, souvent en co-animation avec un autre membre de l'équipe de recherche. Nous avons également coordonné ces réunions et initié leur contenu. Comme au sein du groupe de travail « outils didactiques », nous avons cherché à développer un climat de travail bienveillant avec des relations symétriques, peu importe la fonction



de chacun<sup>27</sup>. La plupart du temps, les décisions ont été prises en suivant l'avis majoritaire du groupe ; pour certaines questions qui ne faisaient pas consensus, l'équipe de recherche a parfois tranché.

Les discussions de l'ensemble de ces réunions ont été enregistrées et partiellement retranscrites. Un compte-rendu de chacune d'entre elles a été rédigé.

Grâce à ces neuf réunions, des pistes de modules de formation à implémenter sur la plateforme en ligne ont été proposées pour chacun des besoins listés. De cette manière, nous avons pu procéder à la conception du premier prototype des modules de la plateforme : pour chacun d'entre eux, un storyboard a été créé.

### 1.2.2 Conception et évaluation des modifications

Sur la base de ce squelette de contenus et d'activités de formation de la plateforme, nous concevons et évaluons les différents prototypes :

- *Mise à l'épreuve et évaluation du prototype 1* : avec le groupe de travail « plateforme », nous passons en revue un à un les différents modules de formation de la plateforme et recueillons l'avis et les commentaires des différents membres du groupe. Leurs commentaires portent tant sur le fond (contenus abordés) que la forme (manière de les aborder). Afin de concevoir une seconde version du prototype, nous avons inventorié toutes les remarques verbales ou écrites relatives à chacun des modules, en les regroupant selon les indicateurs d'utilisabilité, d'utilité et d'acceptabilité proposés par Renaud (2020b). La manière dont le groupe a fonctionné est identique à ce qui est présenté au point précédent.
- *Conception du deuxième prototype* : sur la base de ces retours, un deuxième prototype composé des différentes capsules vidéos et activités de formation est réalisé avec l'équipe de recherche et mis en ligne en accès restreint et protégé.
- *Mise à l'épreuve et évaluation du prototype 2* : avec le groupe ISPN-A, composé de 52 participants, le second prototype du dispositif de formation est testé lors de 12 rencontres : 6 à distance (test des modules de la plateforme) et 6 en présentiel (retour sur leur expérience de testeurs). Tout au long de ces réunions, les testeurs consignent leur avis et leurs remarques dans un journal de bord. Ils y rapportent également leurs apprentissages, leurs difficultés et leurs innovations.
- *Conception du troisième prototype* : sur la base des commentaires de ces participants, nous modifions avec l'équipe de recherche les capsules vidéos et activités de formation afin de proposer un troisième prototype du dispositif de formation en ligne.
- *Mise à l'épreuve et évaluation du prototype 3* : le groupe ISPN-B, composé de 28 participants, teste et évalue la qualité de ce troisième prototype. Comme pour la session A, nous proposons aux participants un fonctionnement hybride (six dates de tests des modules à distance et six dates en présentiel pour discuter de leurs commentaires). Les participants consignent également leur avis et leurs remarques dans un journal de bord.
- *Conception du prototype final* : sur la base des retours de ces 28 participants, nous concevons avec l'équipe de recherche le prototype final du dispositif de formation.

---

<sup>27</sup> Nous avons d'ailleurs évalué à deux reprises – via un questionnaire anonyme – la manière dont les membres de ce groupe de travail trouvaient que leur avis était entendu, respecté et pris en compte par le groupe. Les données recueillies lors de ces évaluations montrent que le sentiment d'être entendu a clairement évolué entre la première (certains ne se sentaient pas toujours écoutés) et la deuxième année (tous les membres se déclaraient d'accord ou tout à fait d'accord avec les items visant à évaluer cet aspect).

Figure 35 - Extraits d'un journal de bord (participant 42 – Session A)

8<sup>e</sup> séance : Fin de la découverte du Module Les ateliers Conscience phonologique

Ce huitième cours, à domicile, vous permettra de terminer votre découverte du Module Conscience phonologique. Au terme de cette découverte, vous aurez le temps pour, d'une part évaluer la qualité globale du module et, d'autre part, préparer votre première séance d'activité en classe.

Lors de cette séance, il vous est demandé de :

- Réaliser la suite de la séquence 2 : « Le déroulement des ateliers »
  - Les difficultés des élèves – partie 1
  - Les difficultés des élèves – partie 2
  - Les gestes professionnels - Bonus
- Évaluer la qualité globale du module Conscience phonologique

LE DÉROULEMENT DES ATELIERS

3. Les difficultés des élèves – partie 1

- Avez-vous trouvé utile de pouvoir observer et analyser la façon de fonctionner d'Anne dans la vidéo « Fusionnons et supprimons les syllabes » ?

Oui  Non

- Avez-vous trouvé pertinentes les questions d'analyse posées sur la vidéo ?

Oui  Non

- Évaluez leur degré de difficultés de 1 à 4 (4 étant « très difficiles ») :

1	2	3	4
---	---	---	---

- Avez-vous trouvé pertinentes les analyses sur la vidéo fournies par les formateurs ? Sont-elles utiles ?

Oui, elles permettent de nous donner un *good-back* nécessaire à l'analyse des gestes professionnels et des difficultés des élèves *à percevoir + en profondeur.*

- Est-ce que la durée estimée pour cette section est pertinente ?

Oui  Non

DECOUVERTES ET APPRENTISSAGES

Concernant le module sur la catégorisation (Catégo), il m'a fallu un peu de temps pour « entrer » dedans et me l'approprier ! J'étais un peu perdue au début (déroulement des séances de formation- journal de bord à remplir-formation en ligne- découverte de la plateforme...)

La catégorisation était une notion qui me semblait familière, universelle et omniprésente dans la vie de tous les jours (ranger, classer les objets, organiser...). Cependant, je me suis vite rendue compte que je ne connaissais pas le concept en profondeur et que ses « processus sous-jacents » étaient encore bien flous pour moi...

Ainsi, j'ai, tout d'abord, découvert les deux types de catégorisation (taxonomique et thématique). J'ai pris conscience que la catégorisation demandait un enseignement explicite. Cet enseignement pouvant même être abordé très tôt dans le parcours de l'élève, dès les maternelles !

Aussi, le lien entre l'apprentissage de la catégorisation et certaines « compétences » m'a semblé évident. Je pense notamment aux bénéfices sur le vocabulaire (stock lexical), sur la compréhension (inférences notamment nécessaires pour catégoriser) et sur le développement des démarches de réflexion (métacognition).

Cette approche de « conscience métacognitive » m'a particulièrement interpellée. En effet, dans Catégo, il est important que l'élève explique son raisonnement et justifie son choix ou rejet de cartes... Dès lors, l'adaptation de l'adulte pour guider l'enfant dans cette démarche est primordiale. En effet, l'enseignant devra aider l'enfant à comprendre progressivement ce qu'on attend de lui et lui expliquer la réflexion qui a mené à l'association de telles ou telles cartes...

Par ailleurs, je trouve que cela fait appel également à leur créativité (associations inattendues mais avec des justifications probables !). Aussi, je trouve cette démarche très enrichissante pour tous les apprentissages. En effet, cela permet de rendre les élèves « cognitivement actifs » en les amenant à raisonner sur les procédures qu'ils utilisent, en l'occurrence ici, les procédures pour catégoriser.

De plus, j'apprécie que les activités de Catégo représentent des moments d'échange et de partages : enfants-enseignants et entre les enfants. Des discussions peuvent naître sur le choix des catégories et l'argumentation. C'est aussi un temps d'écoute (écouter les justifications et raisonnements de chacun) qui permettra, selon moi, de créer aussi du lien dans le groupe, de développer d'autres dimensions comme le soutien, l'entraide, le vivre ensemble (respect de la parole de l'autre)...

Pour la logopède que je suis, l'outil Catégo est une ressource intéressante pour aider au développement langagier de tous !

Il peut constituer un réel support pour les enfants présentant un lexique peu élaboré, des constructions de phrases peu fournies... Avec l'accompagnement de l'adulte et en ayant veillé à l'homogénéité des groupes, je pense que les enfants amélioreront notablement leurs compétences langagières.

Notons que notre journal de bord reprend l'ensemble de nos notes de réunion, de nos réflexions et notre cheminement<sup>28</sup>.

### 1.2.3 Mise en ligne de la plateforme

Enfin, la plateforme est mise en ligne et les premières données d'utilisation (nombre d'utilisateurs et activités réalisées) sont évaluées au terme de la première année. Concrètement, les données de connexion sont enregistrées de manière anonyme au sein d'un document Excel. Nos analyses ont permis de déterminer quels utilisateurs, parmi les 1 144 inscrits, avaient été réellement actifs et quels modules de formation ils avaient réalisés.

## 2 SYNTHÈSE DES BESOINS ET CONCEPTION DU PROTOTYPE 1

L'introduction de cette troisième étude synthétisait les résultats des deux premières études empiriques et proposait des premières pistes d'ingénierie de formation. Dans ce point, nous rendrons compte de la manière dont nous avons débattu autour de ces résultats et pistes avec le groupe de travail « plateforme » afin de concevoir un premier prototype du dispositif de formation en ligne.

### 2.1 DÉFINIR LES BESOINS : ANALYSE DES DONNÉES DISPONIBLES

#### 2.1.1 Ateliers

Pour l'atelier Compréhension de la langue et pour l'atelier Catégo, la mise en mots des démarches cognitives mises en jeu ainsi que le transfert de ces démarches enseignées semblent complexes à implémenter pour une majorité d'enseignants qui débutent le programme. Chez certains d'entre eux, cela est vraiment vécu comme

<sup>28</sup> À nouveau, dans les faits, le cheminement afin de concevoir la plateforme de formation fut loin d'être aussi linéaire et structuré que ces trois temps de conception pourraient le laisser penser ; pour des raisons de lisibilité, nous avons préféré de ne pas faire état d'autres temps de collecte ou d'analyse de données ainsi que des recouvrements temporels entre certaines étapes selon les modules.

une rupture identitaire : l'explicitation de ces démarches par l'enseignant est contraire à leurs convictions, du moins à priori. Par conséquent, outre les modifications au sein des outils, il apparaît nécessaire de proposer une ou plusieurs activités de formation visant à montrer comment et pourquoi expliciter les démarches cognitives lors de ces ateliers.

Par ailleurs, pour l'atelier Catégo, le choix des cartes et la préparation du matériel reste source de difficulté pour les enseignants qui ne savent pas toujours comment procéder au mieux. À la suite de discussions avec le groupe de travail « plateforme », il nous est apparu que nous pourrions proposer une capsule vidéo pour montrer comment procéder pour gérer la complexité d'une activité lors de la préparation du matériel et donc du choix des cartes.

Concernant l'atelier Conscience phonologique, l'analyse des résultats de la deuxième étude empirique a mis en évidence trois ruptures potentielles. Au-delà des modifications des outils effectuées, il semble intéressant de pouvoir décrire les fondements du travail de la conscience phonologique et son intérêt en M3 (GS) et en P1 (CP) pour les élèves qui ne maîtrisent pas encore les différentes manipulations phonologiques. Cela pourrait être réalisé au regard des besoins des élèves et des difficultés qu'ils peuvent éprouver.

Enfin, pour l'atelier Fluence, deux déséquilibres ont été identifiés : l'un lié à l'engagement des élèves et l'autre à la gestion de la mémorisation des textes. En concertation avec le groupe de travail « plateforme » et avec plusieurs enseignants « chevronnés », il nous a semblé qu'une vidéo présentant le témoignage d'un ou plusieurs enseignants avec des exemples pratiques de mise en œuvre de l'atelier Fluence constituerait une aide intéressante pour réguler ces difficultés.

#### 2.1.2 Principes organisateurs

L'étude 2 a mis en exergue quatre principes organisateurs pour lesquels les enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R. rencontrent souvent un déséquilibre opératif ou une rupture identitaire. Même si dans une grande majorité des cas, les enseignants observés semblent avoir profité de ces déséquilibres et ruptures pour se développer, ce développement a souvent été soutenu.

Ainsi, il semble nécessaire de proposer à la fois des activités de formation, des apports théoriques et des témoignages d'enseignants. Plus précisément, quatre principes devraient faire l'objet d'une description plus précise au sein d'une capsule vidéo : proposer des ateliers dirigés et des ateliers en autonomie réfléchis, travailler en groupes homogènes, organiser des séances régulières et différencier les parcours en fonction des besoins et selon les possibilités.

- *Proposer des ateliers dirigés (et des ateliers en autonomie)* : pour rappel, la mise en autonomie des élèves induite par la conduite d'un atelier dirigé constitue un vrai nœud développemental : elle est à la fois source de rupture et de déséquilibre. En effet, de nombreux enseignants sont convaincus de l'utilité de proposer ce travail en autonomie mais peinent à y parvenir dans de bonnes conditions. D'autres, moins nombreux, sont au départ opposés à ce principe et considèrent que le rôle de l'enseignant est de prendre en charge l'intégralité de la classe. Ils sont donc plutôt frileux à l'idée de laisser un groupe travailler en autonomie pendant la durée d'un atelier dirigé : ils vivent cela comme un abandon de certains de leurs élèves. Ces différents résultats montrent clairement la nécessité de penser la nature des tâches et les règles qui cadrent le travail en autonomie des élèves pendant que l'enseignant gère un atelier. Les aspects pratico-pratiques peuvent alors être davantage décrits, comme la disposition des ateliers, le séquençage (pas une matinée complète par exemple !), l'instauration de « tutorat », l'utilisation d'outils pour aider les élèves à gérer leur temps (time-timer), leurs parcours dans les ateliers (tableau d'inscription, feuille de route...) et leurs apprentissages

(auto-correction, correction ultérieure par l'enseignant...). Au-delà d'un changement de pratiques, c'est aussi un changement de regard sur l'intérêt des ateliers autonomes qui semble nécessaire. Par conséquent, il semble important de proposer une ou plusieurs capsules vidéos pour réexpliquer ce qu'on entend par « travail en autonomie » et proposer des temps d'analyse d'activité pour mieux comprendre quelles sont les conditions clés pour arriver à un travail réussi.

- *Travailler en groupes homogènes* : le fait de travailler en groupes homogènes s'opposait parfois aux convictions des enseignants. Par conséquent, il pourrait être intéressant de présenter les avantages et les risques relatifs à ce type de regroupement ainsi que les conditions *sine qua non* pour que cela puisse être porteur pour les élèves, et non stigmatisant.
- *Organiser des séances régulières* : il était parfois difficile pour les enseignants de proposer le nombre de séances indiquées au sein des outils P.A.R.L.E.R. et de trouver une organisation simple pour pouvoir mener ce nombre de séances tout en ne rognant pas sur le reste. Ainsi, il pourrait être intéressant de montrer à quelles conditions proposer une telle régularité serait porteur de sens.
- *Différencier les parcours en fonction des besoins* : en concertation avec le groupe de travail « plateforme » et sur la base des résultats des deux premières études empiriques, il a été décidé de proposer une capsule vidéo exemplifiant la manière de construire son semainier en proposant un nombre différencié de séances en fonction des besoins des élèves.

### 2.1.3 Gestes professionnels

Les deux premières études empiriques donnent de précieuses informations sur la manière dont les gestes ont été adaptés par les enseignants « chevronnés » et dont certains gestes sont difficiles à mettre en œuvre pour les enseignants qui débute le programme P.A.R.L.E.R. Plus particulièrement, de manière transversale, cinq gestes ont été épinglés lors de l'étude 2 comme source potentielle déséquilibre ou une rupture.

Rappelons-les brièvement :

- créer et réguler le débat (renvoyer la validation aux élèves et les faire justifier leur réponse) ;
- expliciter les démarches cognitives (rendre transparentes les démarches cognitives et demander ce que l'on a appris) ;
- répartir la parole et solliciter tous les élèves ;
- laisser le temps, être exigeant et faire confiance ;
- décomplexifier intelligemment la tâche lorsque c'est nécessaire.

L'ensemble de ces cinq gestes devrait donc faire l'objet d'une attention particulière lors de la présentation des gestes pédagogiques. Afin de compléter les informations issues de la deuxième étude empirique, nous avons également procédé à une comparaison entre la structure conceptuelle (étude 1) et la synthèse des modèles opératifs des enseignants qui débute le programme P.A.R.L.E.R. (étude 2). Si l'on croise les informations recueillies, on s'aperçoit que, globalement, la majorité des gestes sont placés de manière assez différente dans les deux modèles (p. 117 et p. 165).

Le tableau ci-dessous renseigne sur la comparaison des deux critères composant les deux figures comparées :

- la comparaison du nombre d'occurrences des gestes lors d'un atelier entre enseignants « débutants » et « chevronnés dans l'utilisation des outils » ;
- la comparaison du caractère partagé des gestes (de manière déclarée ou observée) entre enseignants « débutants » et « chevronnés dans l'utilisation des outils ».

Tableau 69 – Comparaison : similitudes et différences entre les gestes de la structure conceptuelle et la synthèse des modèles opératifs des enseignants qui débutent avec les outils du programme

	<b>Caractère partagé plus faible</b> <i>(Débutants &lt; Chevronnés)</i>	<b>Caractère partagé égal</b> <i>(Débutants = Chevronnés)</i>	<b>Caractère partagé plus élevé</b> <i>(Débutants &gt; Chevronnés)</i>
<b>Nombre d'occurrences plus faible</b> <i>(Débutants &lt; Chevronnés)</i>	G14 : Encourager et valoriser les réponses, les essais G17 : Faire reformuler G12 : Demander de justifier G11 : Rendre transparentes les démarches cognitives	G6 : Solliciter tous les élèves (à tour de rôle) G10 : Renvoyer la validation à l'élève ou au groupe G21 : Décrire ou faire décrire le matériel à utiliser	G8 : Valider la réponse directement
<b>Nombre d'occurrences égal</b> <i>(Débutants = Chevronnés)</i>	G2 : Rappeler ce qui a été fait la fois précédente G22 : Matérialiser ou faire manipuler G7 : Créer ou réguler le débat G19 : Faire le lien avec le vécu G4 : Demander ce que l'on a fait G5 : Demander ce que l'on a appris G16 : Proposer une aide spécifique adaptée	G20 : Nommer et/ou faire nommer le matériel à utiliser G15 : Laisser le temps, faire des pauses	G18 : Répéter les dires des élèves G13 : Décomplexifier la tâche, la séquence G9 : Invalidiser la réponse directement
<b>Nombre d'occurrences plus élevé</b> <i>(Débutants &gt; Chevronnés)</i>	/	G3 : Donner ou rappeler la consigne	/

Comme on peut le lire dans le Tableau 69, la tendance est claire : les gestes de la structure conceptuelle sont globalement moins partagés et sont posés de manière moins fréquente par les enseignants « débutants » que par les enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils », à l'exception de quelques rares gestes : les enseignants qui débutent avec les outils du programme donnent ou rappellent, par exemple, généralement plus fréquemment une consigne que les enseignants « chevronnés ». Les enseignants « débutants » sont également plus nombreux à répéter les dires des élèves et à décomplexifier la tâche. Ainsi, des différences

marquées apparaissent entre l'activité des enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils P.A.R.L.E.R. » et celle des enseignants qui débutent.

Sur la base de ces résultats, en concertation avec le groupe de travail « plateforme », il a été décidé de permettre aux enseignants utilisateurs de la plateforme d'analyser deux types de vidéos : des vidéos d'enseignants « chevronnés » et des vidéos d'enseignants qui débutent le programme. En effet, nous pensons que l'accès à des vidéos contrastées permettra de mieux faire ressortir les différences et surtout permettra de mieux comprendre les conditions d'efficacité de chacun des gestes pédagogiques dont l'étude a souligné le caractère potentiellement problématique.

## 2.2 CONCEPTION DU PREMIER PROTOTYPE

Sur la base de cette liste de besoins, un squelette des contenus et des activités de la plateforme de formation en ligne a été conçu par l'équipe de recherche et discuté avec le groupe de travail « plateforme ». Tout au long de la conception de ce premier prototype, nous avons tenté de respecter les trois critères fondamentaux de l'ergonomie de conception (Darses & Falzon, 2004 ; Renaud, 2020b) : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité d'un nouvel artefact, et plus précisément, d'un dispositif de formation (André et al., 2022).

### 2.2.1 *Structure générale*

Pour commencer, nous avons défini la structure du dispositif de formation en ligne destiné à former les enseignants au programme P.A.R.L.E.R. En concertation avec le groupe de travail « plateforme », nous avons réfléchi à la création de différents modules de formation. Nous avons décidé ensemble que deux premiers modules traverseraient l'ensemble des niveaux scolaires et seraient donc communs de la troisième maternelle à la deuxième année primaire : introduction (module 1) et organisation autour des ateliers (module 2). Pour la suite, nous avons décidé avec le groupe de travail de fonctionner habileté par habileté, en nous centrant uniquement sur les celles mises en œuvre par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils ». Ainsi, un module a été créé pour chaque atelier du programme P.A.R.L.E.R. (l'atelier Catégo, l'atelier Compréhension de la langue, l'atelier Conscience phonologique et l'atelier Fluence). Chacun de ces modules est structuré d'une manière similaire. Divisés en séquences, ils abordent les points essentiels qu'un enseignant devrait connaître pour mener à bien, et de manière efficace, les différents ateliers P.A.R.L.E.R. Ils proposent une analyse d'activités de classe (parcours M3/GS et P1-P2/CP-CE1). Ainsi, nous avons donc décidé de concevoir au total six modules de formation.

À partir d'objectifs d'apprentissage généraux propres à l'ensemble de la plateforme, nous avons établi des objectifs d'apprentissage spécifiques à chacun des six modules de formation. Lorsque les grandes lignes de la scénarisation pédagogique ont été posées, nous nous sommes lancés dans la création des contenus de chaque module de formation (activités de formation, illustrations, vidéos, liens hypertextes, etc.) sous la forme de storyboards.

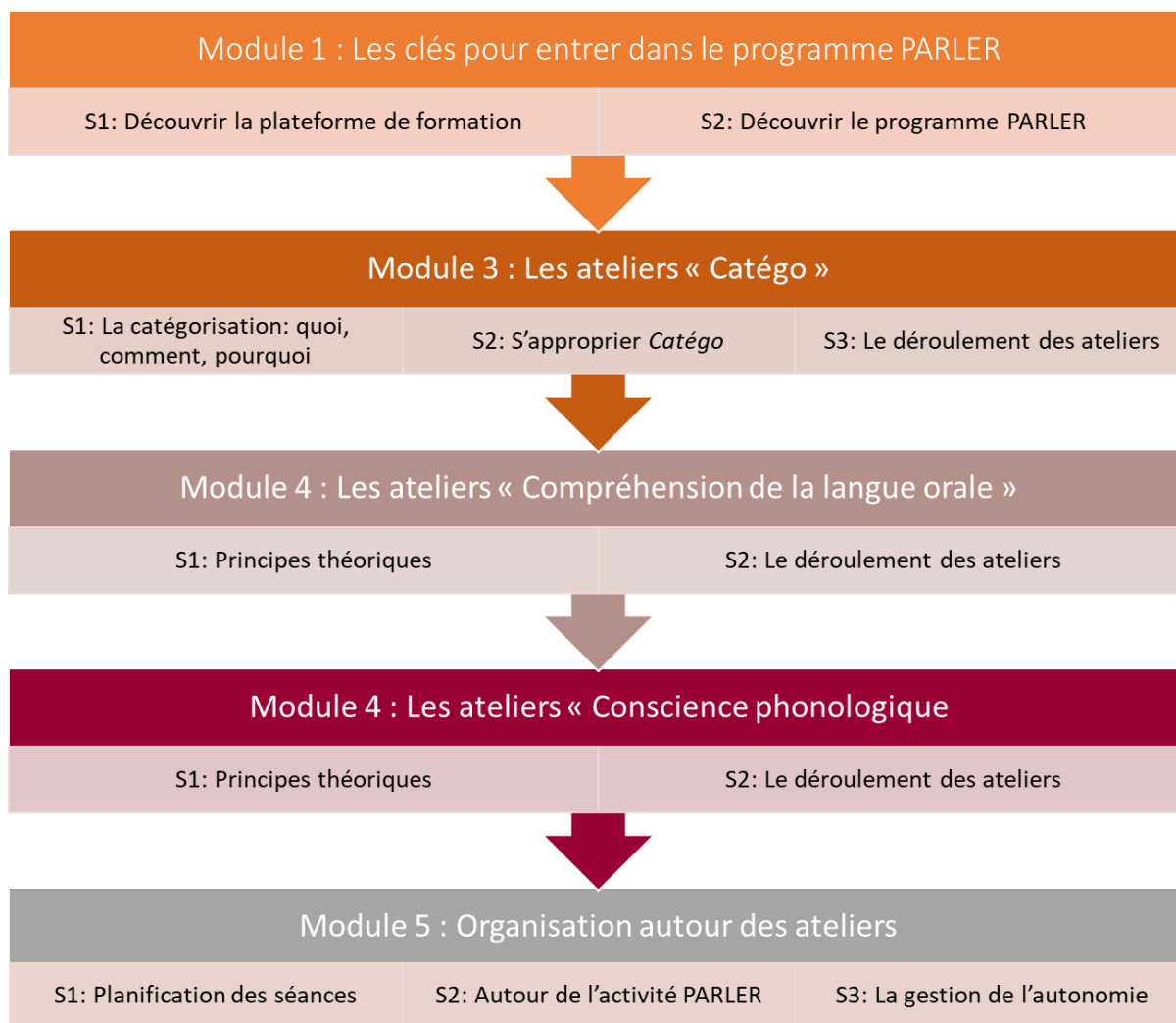


Figure 36 - Structure générale du dispositif d'e-learning (1<sup>er</sup> prototype)

### 2.2.2 Storyboard des capsules et définition des activités de formation

Nous avons ensuite défini plus précisément la scénarisation pédagogique de chacun des modules. Ainsi, nous avons déterminé la composition des différentes séquences de formation relative à chacun des six modules : activités mobilisatrices, capsules vidéos théoriques, capsules vidéos d'activités pratiques au sein d'une classe, capsules vidéos de témoignages... Une fois la scénarisation pédagogique validée par le groupe de travail « plateforme », nous avons alors détaillé les différentes activités et créé les storyboards des capsules vidéos. L'ensemble de ces documents constitue le premier prototype de la plateforme.



**TITRE DE LA CAPSULE :** Les principes théoriques de la catégorisation – Capsule 1 : **Qu'est-ce que la catégorisation ?**

**DUREE :** 2 minutes

**TYPE DE PRODUCTION MULTIMEDIA CHOISI :** Animation

**RESPONSABLES DE LA CAPSULE :**  
Marine

TEXTE	ILLUSTRATIONS-COMMENTAIRES
/	Afficher le titre de la vidéo :  <b>Qu'est-ce que la catégorisation ?</b> Les ateliers « Catégo » Les principes théoriques
<p>Pour <b>faire face à la complexité du monde</b> qui l'entoure, chaque être humain organise ses connaissances à propos des objets, des événements, des individus... en les regroupant. Ainsi, il réduit et contrôle leur multiplicité. Cette activité de regroupement, appelée <b>catégorisation</b>, est essentielle car elle permet d'appréhender son environnement de manière plus efficace.</p>	<p>Apparition des mots : «faire face à la complexité du monde » On voit une personne dans un parc qui voit <b>différents éléments qu'il classe dans sa tête</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un chien, un chat, un canard, un écureuil et un oiseau qui vont se mettre dans une boîte dans sa tête.</li> <li>• Un arbre, une feuille, un nuage, le soleil, une pâquerette et une pomme de pin qui vont se mettre dans une autre boîte dans sa tête.</li> </ul> <p>• Apparition du mot « catégorisation »</p>
<p><b>Qu'est-ce que la catégorisation ?</b> La catégorisation est une démarche cognitive qui permet de regrouper sous une même étiquette et de rendre ainsi équivalentes des choses que l'on pouvait auparavant discerner. Les éléments ne sont plus des éléments singuliers mais deviennent des membres d'un ensemble, appelé la <b>catégorie</b>.</p>	<p>Faire apparaître la question : <b>Qu'est-ce que la catégorisation ?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Regrouper les éléments de la catégorie des animaux (chien, chat, canard, écureuil, oiseau) pour les recouvrir par un seul <u>terme écrit sur une étiquette</u> : <b>ANIMAUX</b>.</li> <li>2. Regrouper les différents éléments de <u>couleur verte</u> (feuille d'arbre, herbe, banc, ballon) pour les recouvrir par un seul <u>terme sur une étiquette</u> : <b>CE QUI EST VERT</b></li> </ol>

M2.S1.E2. - Les principes théoriques de la catégorisation

1

Figure 37- Exemple de storyboard pour une capsule vidéo théorique du module Catégo (1er prototype)

### 3 ÉVALUATION DU PROTOTYPE 1 ET CONCEPTION DU PROTOTYPE 2

Nous avons ensuite soumis les différents storyboards et propositions d'activités constituant le premier prototype de la plateforme de formation à notre groupe de travail « plateforme » afin de recueillir une première évaluation. Cette dernière a servi à modifier ce premier prototype et à en concevoir une deuxième version plus aboutie et mise en ligne (en accès restreint et protégé).

#### 3.1 ÉVALUATION – RETOURS DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LES DIFFÉRENTS MODULES

Les activités de formation proposées ont été testées et adaptées lorsque cela était nécessaire. Quant aux storyboards des capsules théoriques, ils ont été rigoureusement analysés, ce qui a conduit à de nombreuses modifications. Enfin, des extraits de vidéos de pratiques de classe ont été visionnés et analysés avec le groupe de travail « plateforme » afin de déterminer si leur analyse correspondait à celle(s) qui était(en)t proposée(s) pour ce premier prototype.

Nous ne détaillerons pas ici l'ensemble des modifications qui ont été apportées aux différentes activités et aux storyboards. De manière générale, les retours ont surtout permis de :

- rendre les storyboards des capsules théoriques plus courts et plus accessibles : les storyboards ont été élagués et certains passages, jugés non essentiels, n'ont pas été conservés ;
- rendre les storyboards des capsules théoriques plus neutres : éviter toutes les tournures de phrases orientées ou injonctives (il faut, l'enseignant doit...) ;
- rendre les activités plus fonctionnelles pour la classe et plus intéressantes : par exemple ajouter un retour sur ces activités à la fin du module ;
- rendre spécifique chacun des modules : le contenu et les séquences des modules ont été différenciés en fonction des besoins ; une séquence bonus a souvent été ajoutée dans les modules à la demande des membres du groupe de travail.



### 3.2 CONCEPTION DU PROTOTYPE 2

Sur la base des différents retours, le deuxième prototype a été conçu et mis en ligne. La structure du deuxième prototype comporte six modules de formation. Quatre modules sont consacrés aux habiletés de base du programme en troisième maternelle ou en primaire : catégorisation (M3-P1), compréhension du langage oral (M3-P1-P2), conscience phonologique (M3-P1) et fluence (P2). La structure initiale a donc été quelque peu modifiée : le module consacré à l'organisation autour des ateliers prend désormais place en deuxième position. Ceci a entraîné un changement dans la numérotation des différents modules.

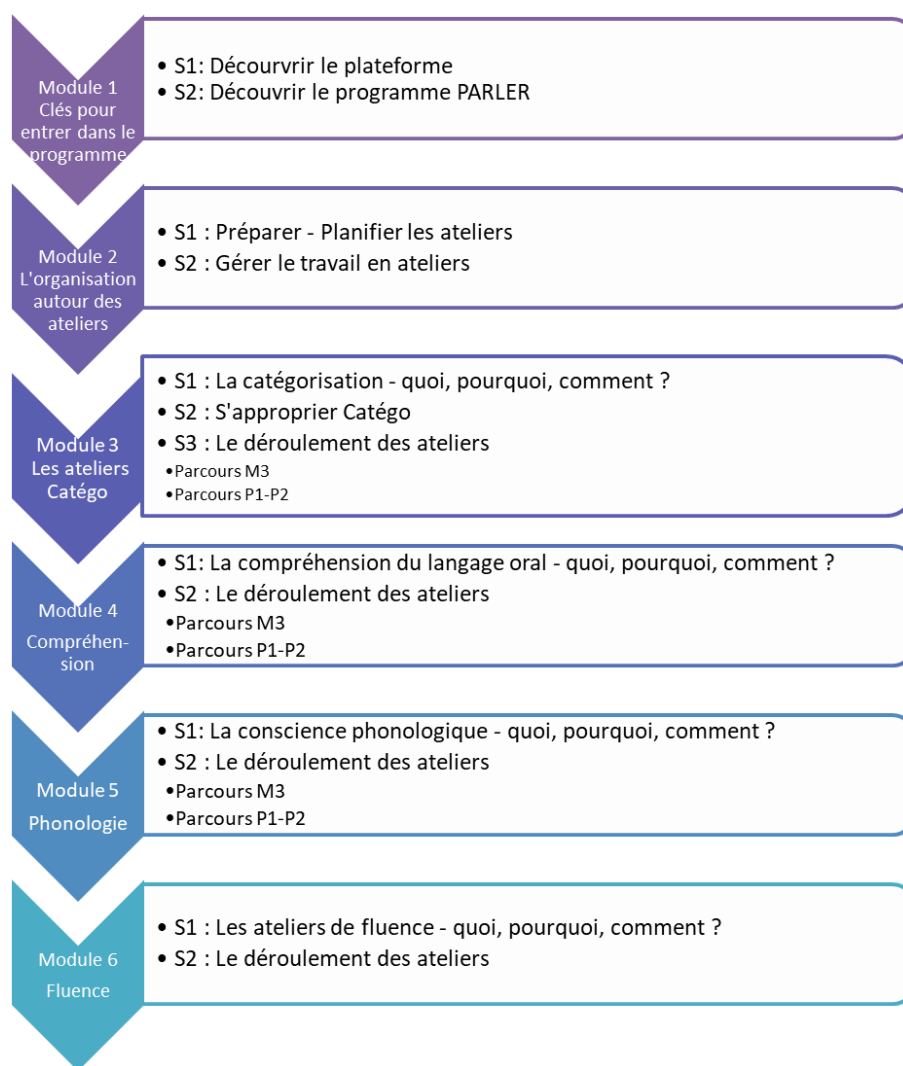


Figure 38 - Structure générale du dispositif de formation en ligne - 2<sup>e</sup> prototype

La plateforme comporte un tableau de bord indiquant les différents modules et la barre de progression du participant pour chacun d'entre eux. Pour chaque module, il est possible de télécharger un ensemble d'outils gratuitement (les planifications, les retranscriptions des vidéos, les synthèses théoriques, les tests diagnostiques...). Lorsqu'un participant a suivi l'intégralité d'un module spécifique, il reçoit un certificat, comme proposé par le groupe de travail « plateforme ».

TABLEAU DE BORD				
Modules	Progression	Certificats	Outils	
1. Les clés pour entrer dans le programme PARLER	100 %			<a href="#">Poursuivre</a>
2. L'organisation autour des ateliers	0 %			<a href="#">Démarrer</a>
3. Les ateliers "Catégo"	67 %			<a href="#">Poursuivre</a>
4. Les ateliers "Compréhension de la langue orale"	0 %			<a href="#">Démarrer</a>
5. Les ateliers "Conscience phonologique"	0 %			<a href="#">Démarrer</a>

© P.A.R.L.E.R. 2020 | Disclaimer | Charte vie privée | Politique des cookies

Figure 39 - Tableau de bord de la plateforme de formation

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons à titre d'exemple la manière dont deux modules (le module 1 « Les clés pour entrer dans le programme P.A.R.L.E.R. » et le module 3 Catégo) ont été adaptés et concrétisés suite aux commentaires des membres du groupe de travail « plateforme ».

### 3.2.1 Module 1 : les clés pour entrer dans le programme P.A.R.L.E.R.

Dans ce module, les ingrédients essentiels à la mise en œuvre du programme sont présentés via quatre vidéos. Une première, plus générale, présente le programme P.A.R.L.E.R. Elle vise à donner un maximum d'informations et à résumer le programme en une seule vidéo d'environ cinq minutes. Les trois autres vidéos sont liées aux différentes composantes du programme P.A.R.L.E.R. : les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques.

La vidéo relative aux ateliers du programme, intitulée « Les 5 incontournables de l'apprentissage de la lecture » expose les habiletés à développer pour une entrée réussie dans le monde de l'écrit. Une attention particulière lui est accordée afin de montrer que l'enseignement de la lecture ne se limite pas à ces cinq habiletés incontournables. Par ailleurs, des alternatives sont également proposées aux enseignants qui souhaiteraient utiliser d'autres outils que ceux du programme P.A.R.L.E.R. pour travailler ces cinq habiletés.



Figure 40 – Extrait de la capsule « Les habiletés incontournables de la lecture »

La capsule relative aux principes organisateurs explicite quant à elle chacun des principes, ses conditions d'efficacité et limites. Elle propose également des extraits de pratiques de classe ; ces derniers rendent compte de la manière dont ces différents principes ont été appliqués par des enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. ».

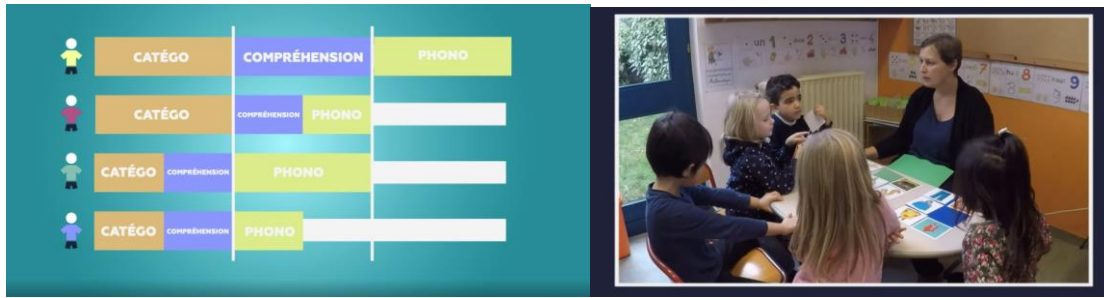


Figure 41 - Extrait de la capsule « Principes organisateurs »

Les gestes pédagogiques sont présentés au sein de la capsule « Une séance en un clin d’œil ». Cette vidéo permet d’expliciter et d’illustrer chacun des gestes pédagogiques du programme P.A.R.L.E.R. de manière transversale. Parmi ces gestes, nous avons insisté sur ceux qui semblaient poser problème aux enseignants « débutants dans le programme » mais qui étaient tout de même conservés par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils ».



Figure 42 - Extrait de la capsule « Une séance en un clin d’œil »

### 3.2.2 Module 3 : atelier Catégo

Le troisième module porte donc sur l’atelier Catégo. Pour ce deuxième prototype, l’ensemble des activités de formation, des documents à mettre à disposition des apprenants ainsi que les vidéos ont été réalisés et mis en ligne (accès restreint). L’atelier se découpe de la manière suivante :

- séquence 1 : les principes théoriques ;
- séquence 2 : la progression de la complexité ;
- séquence 3 : le déroulement des ateliers.

Au total, neuf vidéos ont été proposées : trois vidéos théoriques sur la catégorisation, une autre sur la progression de la complexité en catégorisation, trois vidéos sur les gestes professionnels, une vidéo sur les difficultés des élèves ainsi qu’une vidéo « bonus » sur la catégorisation avec des enfants primo-arrivants.



Figure 43 - Extrait d’une capsule théorique et d’une capsule d’analyse d’activités du module 3 « Atelier Catégo »

## 4 ÉVALUATION DU PROTOTYPE 2 ET CONCEPTION DU PROTOTYPE 3

L'ensemble des données recueillies nous a permis de compiler les adaptations nécessaires relatives aux activités de formation et à l'ergonomie de la plateforme.

### 4.1 ÉVALUATION DU PROTOTYPE 2 - RETOUR DES PARTICIPANTS CONCERNANT LA PLATEFORME

Globalement, les 52 participants à cette évaluation soulignent la facilité à comprendre la plateforme et à s'y retrouver. Les journaux de bord remplis par les apprenants tout au long de la formation nous ont permis de prendre la mesure du dispositif de formation construit. De manière générale, les participants au test nous renvoient une évaluation positive, que ce soit à propos de l'ergonomie de la plateforme ou des activités de formation qui y figurent.

#### Participant 30 – Journal de bord : évaluation générale

Je mesure à chaque étape le travail et la réflexion qu'il y a derrière cette plateforme. Félicitations pour le travail réalisé.

#### Participant 56 – Journal de bord : évaluation générale

Je me permets un retour en tant qu'ancien formateur : une plateforme conviviale, excessivement bien pensée dans sa présentation, dans les articulations. Un boulot d'une très grande qualité. Je suis réellement sous le charme. Nul doute que beaucoup de formations devraient s'en inspirer...

Concernant la qualité de ce deuxième prototype au regard des critères d'utilisabilité, d'utilité et d'acceptabilité, les analyses montrent qu'une majorité des participants se disent satisfaits de l'utilisabilité de la plateforme. La plupart reconnaissent en effet l'utilité et la pertinence des activités de formation proposées, hormis pour les modules 3 (atelier Catégo) et 4 (atelier Compréhension de la langue) où la pertinence de certaines capsules théoriques ou activités de formation est questionnée par les participants. Toutefois, au sein des travaux intégrateurs, on voit poindre les traces d'un (début de) développement professionnel chez une majorité des enseignants. Dans la suite, nous détaillerons chacun des critères évalués.

Tableau 70 - Évaluation de la qualité du prototype 2 du dispositif de formation en ligne

### 1. Utilisabilité

1.1. Facilité pour comprendre l'outil

1.2. Confort d'utilisation (simple, maniable, compréhensible)

1.3. Charge de travail (durée de la formation, effort cognitif, possibilités de raccourcis...)

1.4. Flexibilité : outil personnalisable par l'enseignant

1.5. Ajustement : ajusté et/ou ajustable à différents profils d'apprenants (pouvoir passer certains contenus déjà connus par exemple...)

### 2. Utilité

2.1. Pertinence des objectifs poursuivis et/ou redéfinis

2.2. Pertinence de la nature et de l'ordre des tâches proposées et des choix de supports

2.3. Pertinence de la temporalité de l'enseignement (durée des tâches, séances, séquences)

2.4. Apports de l'outil par comparaison avec les autres outils ou techniques disponibles

2.5. Constats d'intérêt, d'attention et de motivation des formés

2.6. Constats de progrès des formés

### **3. Acceptabilité**

3.1. Compatibilité avec la vision de la formation que se fait le formé (relation avec le type de formation proposée)

3.2. Compatibilité avec la prescription : type de formation valorisée et reconnue

3.3. Compatibilité avec le style pédagogique de l'enseignant, ses démarches habituelles et son organisation pédagogique

3.4. Favorable au développement professionnel de l'enseignant : ses propres apprentissages, son intérêt personnel, sa reconnaissance ou valorisation, le sens de son travail

Comme annoncé ci-dessus, les différents commentaires des journaux de bord ainsi que des travaux intégrateurs témoignent d'un réel confort d'utilisation. Parmi les autres avantages, les participants mettent en évidence que la modalité de cette formation – en ligne – revêt une certaine flexibilité : elle permet de travailler à son rythme, limite les déplacements et elle permet ainsi de gagner du temps. Toujours selon les participants, la plateforme est adaptée aux novices de la technologie qui se disent surpris de la facilité d'utilisation.

#### **Participant 26 – Journal de bord : évaluation générale**

Je trouve la plateforme très conviviale et très intuitive. La possibilité des allers-retours est un vrai plus. Visualiser sa progression est un facteur très motivant et encourageant sans parler de la coupe et du petit diplôme. Pourvoir obtenir le contenu sous forme papier est aussi très pratique, cela permet de retourner jeter un coup d'œil sur certaines infos sans devoir rallumer l'ordinateur.

#### **Participant 79 – Journal de bord : évaluation générale**

Vraiment plateforme très agréable : le graphisme, la voix, les vidéos explicatives... les documents à télécharger... Un petit côté ludique, je trouve. Contenus très clairs et accessibles.

Enfin, certains commentaires des journaux de bord ou travaux intégrateurs portaient sur le contenu de la formation. Les participants s'accordent sur le fait que les activités de formation les rendent actifs. Selon une majorité des participants, les mises en situation (activités mobilisatrices) permettent d'entrer dans le sujet et la théorie d'une façon très agréable et structurée. Cependant, certains apprenants regrettent l'absence d'un feedback sur leurs représentations.

#### **Participant 34 – Journal de bord : évaluation générale**

- Les quizz qui suivent les vidéos sont motivants. Ils donnent vraiment envie d'écouter attentivement pour y répondre au mieux. Ils permettent de réfléchir et de nous rendre compte de notre niveau de compréhension. Parfois, un feedback serait nécessaire.
- La partie pratique de la séance est agréable car elle nous plonge discrètement dans une classe. Il est facile de se projeter l'environnement de classe dans laquelle les vidéos sont filmées et cela me parle.
- L'analyse des gestes professionnels permet d'aller plus loin et de réfléchir directement à la pratique. Elle permet de mieux comprendre et de d'identifier tous les gestes à poser.

Toutefois, certains participants à cette évaluation rapportent que ces activités mobilisatrices et quizz ne sont pas toujours nécessaires, pour plusieurs raisons (le gain de temps étant la principale, comme souligné par le participant 65). Il paraît du coup essentiel de bien permettre à chaque participant de construire lui-même son parcours d'apprentissage et de pouvoir passer ce type d'activité s'il ne le juge pas utile.

Ainsi, les retours généraux sont plutôt positifs ; plusieurs modifications seront toutefois à apporter à ce deuxième prototype pour en augmenter la qualité. À titre d'illustration, les apports marquants pour l'atelier Catégo sont présentés ci-après.

#### 4.1.1 Module 3 : atelier Catégo

L'évaluation du troisième module a suscité bien plus de commentaires et de propositions de modification de la part des 52 participants que les autres modules, c'est pour cette raison que nous avons choisi d'en présenter uniquement les éléments saillants.

De manière générale, les trois capsules présentant les principes théoriques sont jugées utiles mais trop complexes, et surtout trop longues, ce qui entraîne selon certains participants une « overdose théorique » (Participant 23). La charge de travail est jugée assez importante, voire trop importante, par une majorité d'enseignants (environ trois à quatre heures nécessaires pour réaliser l'ensemble des activités du module de formation). Au niveau du contenu présenté, les enseignants disent apprécier la vidéo expliquant la manière de choisir ses cartes, pour l'ajustement des outils qu'elle permet de mettre en valeur.

Au sein des trois capsules théoriques, un grand nombre de participants soulignent ne pas toujours comprendre certaines subtilités comme la différence entre catégorie thématique et taxonomique (Participants 37, 45, 60 et 62). Pour eux, l'analyse des ateliers Catégo en troisième maternelle (M3/GS) comme en première et deuxième années primaires (P1-P2/CP-CE1) n'est pas simple : ils ont du mal à déterminer quels sont les gestes pédagogiques incontournables et trouvent l'analyse des formateurs à la fois trop floue et trop fermée.

Enfin, concernant les vidéos relatives au déroulement des ateliers, un certain nombre d'enseignants demandent que la vidéo présentant une activité mettant volontairement en évidence des gestes non porteurs, souvent observés chez des novices, soit présentée comme telle pour éviter toute confusion.

#### **Participant 53 – Journal de bord : évaluation générale**

Le fait de ne pas savoir que l'enseignante de la vidéo « jouait le jeu » m'a dérangée. Je sais que cela n'a pas dérangé certains des participants de la formation mais moi cela m'a mise un peu mal à l'aise.

#### 4.2 CONCEPTION DU PROTOTYPE 3

Ainsi, la plupart des modifications proposées ont été appliquées et ont permis de concevoir un troisième prototype. Nous ne décrirons pas l'ensemble des modifications mais nous nous concentrerons ici sur deux modifications majeures :

- la description des gestes porteurs lors des analyses d'ateliers Catégo (module 3) ;
- la description des gestes porteurs lors des analyses d'ateliers Compréhension de la langue (module 4).

#### 4.2.1 Gestes porteurs pour l'atelier Catégo (module 3)

Les vidéos théoriques ont été raccourcies, compte tenu de la charge de travail et de la complexité qui avaient été mises en évidence par les participants du groupe « ISPN-A ». Concernant l'analyse des gestes porteurs, les questions ont été reformulées afin d'être plus précises. Parallèlement, l'analyse des formateurs proposée a été revue pour prendre en compte plusieurs points de vue possibles.

#### 4.2.2 Gestes porteurs pour l'atelier Compréhension de la langue (module 4)

Nous avons retravaillé la vidéo relative à l'explicitation des difficultés des élèves. Le but était de mieux mettre en exergue deux difficultés : « passer de la réussite de la tâche à la compréhension de la démarche » et « mettre en mots ce que l'on a appris ».

Grâce à l'évaluation menée avec l'aide du groupe de travail « plateforme », la seconde séquence du module 2, consacrée au déroulement des ateliers Compréhension de la langue orale, a été entièrement revue.

Grâce à la synthèse des gestes professionnels porteurs mis en œuvre par les enseignants « chevronnés » (voir plus haut), nous avons pu identifier des gestes plus spécifiques au travail de la compréhension ainsi que diverses difficultés rencontrées par les élèves. Pour cette séquence du module, nous avons décidé de proposer une structure similaire à celle utilisée ailleurs sur la plateforme, à savoir :

- une partie dédiée à la présentation des gestes professionnels porteurs (en M3 et en P1-P2) et
- une partie consacrée à l'analyse des difficultés des élèves (en M3 et en P1-P2).

## 5 ÉVALUATION DU PROTOTYPE 3 ET CONCEPTION DU PROTOTYPE FINAL

Le troisième prototype du dispositif de formation a été évalué par 28 participants du groupe « ISPN-B » qui sont revenus sur l'intégralité des modules disponibles sur la plateforme. Dans ce point, nous présenterons uniquement les nouveaux éléments qui nous ont conduite à la conception du prototype final. Pour rappel, parmi les 28 participants « ISPN-B », 16 avaient déjà participé à l'évaluation du deuxième prototype et 2 à celle du premier prototype.

### 5.1 ÉVALUATION DU PROTOTYPE 3 - RETOURS DES PARTICIPANTS

De manière générale, l'évaluation des 28 participants est très positive, comme on peut le lire dans les témoignages ci-dessous :

#### *Participant 18 – Extrait du travail intégrateur*

Jusqu'à présent, la formation autour du programme P.A.R.L.E.R. m'a été très bénéfique. La formation en ligne m'a apporté plus d'avantages que d'inconvénients. Ce type d'organisation laisse beaucoup de liberté. En effet, la formation en ligne alternait une après-midi de contacts via l'écran et une après-midi « en pyjama », que nous pouvions placer où nous le souhaitions dans notre emploi du temps. Les échanges étaient relativement aisés vu le bon fonctionnement des sites et des connexions. Ce qui me plaît beaucoup dans une formation hybride, c'est la liberté qu'on a pour planifier et organiser son travail. Pour ce qui est de la plateforme P.A.R.L.E.R., je la trouve simple d'utilisation, conviviale, amusante, très claire, très parlante. On peut effectuer des allers-retours, stopper les capsules vidéos, imprimer des outils... On y présente les fondements scientifiques et toute leur pertinence. Les explications sont très simples et je trouve que c'est essentiel quand on souhaite inviter les enseignants à découvrir une nouvelle méthode et les encourager à s'y plonger. C'est peut-être mon côté très scolaire qui parle, mais j'apprécie beaucoup la présence des quizz et questionnaires tout au long de la plateforme. Je trouve cela amusant et motivant pour entrer dans la découverte à 100 %.

### *Participant 50 – Extrait du travail intégrateur*

Je sors de ces deux années de formation la tête pleine d'idées. C'est une méthode que je trouve riche et qui rentre bien dans mon organisation de travail. Je pense malgré tout retravailler mon planning afin de consacrer le nombre de périodes adéquat pour la mise en application des activités. Je pense me sentir prête à tenter de suivre la méthode simultanée. Pour conclure, j'ai beaucoup apprécié la découverte de cette méthode. Je suis vraiment impatiente de pouvoir la mettre en pratique. Depuis l'année passée, je n'ai éprouvé aucune difficulté concernant la navigation au sein des différents modules. La plateforme est bien pensée et les étapes à suivre sont très claires.

Ce troisième prototype rencontre un grand nombre de critères : les participants se disent satisfaits de l'utilisabilité de la plateforme, reconnaissent l'utilité et la pertinence des activités de formation proposées. Enfin, au sein des travaux intégrateurs des différents participants, on voit poindre les traces d'un (début de) développement professionnel chez une majorité de ces derniers. Dans la suite, nous détaillerons chacun des critères évalués.

Tableau 71 - Évaluation de la qualité du prototype 3 de la plateforme de formation

#### **1. Utilisabilité**

1.1. Facilité pour comprendre l'outil

1.2. Confort d'utilisation (simple, maniable, compréhensible)

1.3. Charge de travail (durée de la formation, effort cognitif, possibilités de raccourcis...)

1.4. Flexibilité : outil personnalisable par l'enseignant

1.5. Ajustement : ajusté et/ou ajustable à différents profils d'apprenants (pouvoir passer certains contenus déjà connus par exemple...)

#### **2. Utilité**

2.1. Pertinence des objectifs poursuivis et/ou redéfinis

2.2. Pertinence de la nature et de l'ordre des tâches proposées et des choix de supports

2.3. Pertinence de la temporalité de l'enseignement (durée des tâches, séances, séquences)

2.4. Apports de l'outil par comparaison avec les autres outils ou techniques disponibles

2.5. Constats d'intérêt, d'attention et de motivation des formés

2.6. Constats de progrès des formés

#### **3. Acceptabilité**

3.1. Compatibilité avec la vision de la formation que se fait le formé (relation avec le type de formation proposée)

3.2. Compatibilité avec la prescription : type de formation valorisée et reconnue

3.3. Compatibilité avec le style pédagogique de l'enseignant, ses démarches habituelles et son organisation pédagogique

3.4. Favorable au développement professionnel de l'enseignant : ses propres apprentissages, son intérêt personnel, sa reconnaissance ou valorisation, le sens de son travail



### 5.1.1 Utilisabilité

Au niveau de l'utilisabilité de la plateforme, tous les indicateurs sont au vert. Les 28 participants à cette deuxième session d'évaluation soulignent le confort d'utilisation. Par rapport au deuxième prototype, les participants semblent trouver la charge de travail plus raisonnable, en particulier pour le module 3 (atelier Catégo) et le module 4 (atelier Compréhension de la langue) qui ont été revus et allégés.

#### ***Participant 75 – Extrait du travail intégrateur***

Honnêtement quand j'apprends que la formation est en hybride, je suis mal à l'aise car je ne suis pas fan de l'informatique. À ma grande surprise, accéder à la plateforme est un jeu d'enfant et à la portée de tous. Et l'utilisation est très facile, il suffit de suivre les instructions. Je ne rencontre aucune difficulté lors de la navigation au sein des différents modules. C'est simple d'utilisation. L'enchaînement des activités de la formation suit une logique assez juste.

#### ***Participant 78 – Extrait du travail intégrateur***

De façon générale, l'utilisation de la plateforme est très fluide, très structurée et assez dynamique dans l'alternance des activités (alternance de moments réflexifs personnels/vidéos concises, très ciblées et courtes).

### 5.1.2 Utilité

Les participants à cette évaluation du troisième prototype mettent en évidence la pertinence des objectifs de formation poursuivis et le fait que ces objectifs rencontrent leurs propres objectifs de développement. Par rapport au deuxième prototype, les participants rapportent que l'ordre des tâches proposées est plus à propos (dans le module Compréhension notamment). Ils se sentent davantage autorisés à aller consulter les séquences qui les intéressent et à les reproduire. Au-delà de leur propre motivation, les participants qui ont mis en œuvre le programme P.A.R.L.E.R. au sein de leur classe à la suite de la formation témoignent d'un constat des progrès chez leurs élèves, ce qui tend à accroître leur propre motivation à continuer de se former.

#### ***Participant 64 – Extrait du travail intégrateur***

Toutes les activités reprises dans les différents modules me permettent pas d'atteindre les objectifs fixés. Pour les enseignants qui souhaitent se former c'est une bonne alternative, ils sont chez eux et ils suivent la formation quand ils en ont envie. Le conseil que je me permets d'émettre est de prendre le temps de s'imprégner des outils et de ne pas vouloir aller trop vite. Chacun des trois modules demande de la rigueur, de l'organisation, de la réflexion, de la préparation. Mais une fois l'outil maîtrisé et pratiqué, la plus belle des récompenses d'un enseignant est de voir l'évolution chez les élèves.

### 5.1.3 Acceptabilité

Les participants sont partagés quant au type de formation proposée (en ligne) : si la plupart disent avoir découvert une nouvelle modalité de formation qui leur a – étonnamment parfois – beaucoup plu, d'autres déplorent quand même un manque de contacts humains qui leur semblent essentiels pour se lancer dans un tel projet. Notons toutefois que plusieurs facteurs viennent colorer cette expérience. Tout d'abord, la crise sanitaire qui a considérablement augmenté le nombre d'événements (de formation ou non) en ligne. Ensuite, les modalités liées à cette évaluation qui nous ont amenées ma collègue, Marine André, et moi à rencontrer les différents participants à six reprises pour entendre leurs retours et répondre à leurs questions (en ligne au vu de la crise sanitaire). De manière générale, les participants ont apprécié ces différentes rencontres et

certaines nous ont fait part d'une envie, voire parfois d'un besoin, de la présence d'une tierce personne pour les accompagner dans la mise en pratique du programme P.A.R.L.E.R. Ceci nous conforte dans l'idée que la formation d'accompagnants (conseillers au soutien et à l'apprentissage des différents réseaux) permettrait de répondre plus facilement à cette demande. Enfin, les enseignants ont suivi ces modules dans le but de les tester. Si la formation était reconnue par l'Institut de Pédagogie Supérieure qui nous accueillait, elle n'était pas validée par l'IFC, et donc pas prise en compte dans les plans de formation des participants. Ceci pourrait également faire l'objet d'une demande de reconnaissance officielle afin de valoriser et reconnaître cette expérience de formation en ligne.

***Participant 79 – Extrait du travail intégrateur***

Au début de la formation, j'avais quelques appréhensions à cause du distanciel et de la difficulté de ne pas décrocher lorsqu'on n'est pas dans une classe à interagir. Mais au fur et à mesure, grâce à la plateforme et au fait qu'on puisse avancer à notre rythme, tout en ayant une date pour chaque module lors des connexions du mercredi, cela permet d'avancer en fonction de son rythme et de son temps à consacrer.

***Participant 72 – Extrait du travail intégrateur***

Maintenant, je me rends compte que pour toute formation volontaire, le contact en présentiel est important ! Le fait de pouvoir échanger directement, de bénéficier des expériences des autres participants est primordial pour moi. En effet, la diversité de ces interactions permet non seulement d'enrichir notre pratique professionnelle mais aussi de participer à la construction de notre identité pédagogique.

Les deux critères suivants rendent compte du développement professionnel des enseignants qui ont suivi la formation en ligne. Ces critères sont évidemment centraux puisqu'ils constituent la finalité de ce dispositif. De manière générale, tous les participants rapportent ou donnent à voir au sein des journaux de bord et des travaux intégrateurs les traces d'un (début de) développement professionnel opératif et/ou identitaire.

***Participant 76 – Extrait du travail intégrateur***

En conclusion, cette formation me convenait très bien. Je m'y suis retrouvée et j'ai appris énormément de choses qui me permettront d'évoluer dans cette nouvelle fonction d'institutrice de première année.

Dans l'extrait ci-dessous, la participante 73 rend compte de la manière dont ses convictions en matière d'enseignement de la compréhension ont évolué suite à la découverte du module 4. La participante 46 témoigne quant à elle d'un changement de convictions et de pratiques concernant la mise en autonomie et la différenciation au sein de sa classe.

***Participant 73 – Extrait du travail intégrateur***

Dans ma classe, lorsque je travaillais avec mes élèves la compréhension en lecture, je me demandais constamment comment les aider à comprendre réellement le sens des textes lus. Le programme P.A.R.L.E.R. m'a fourni certaines réponses. Ce module m'a fait prendre conscience qu'il était nécessaire de travailler, dans un premier temps, la compréhension séparément du décodage afin de soulager les élèves. [...] Les enseignants – et moi aussi avant d'ailleurs - ont trop tendance à **attirer l'attention sur le résultat obtenu alors que l'essentiel**, c'est la démarche mise en œuvre pour arriver à l'objectif. Afin d'orienter les élèves dans ce sens, l'enseignant doit se forcer à ne pas valider trop vite les réponses des enfants, il doit leur

demander de justifier leur choix et d'expliciter leur raisonnement. L'enseignement explicite est une méthodologie très intéressante dans l'enseignement des stratégies de compréhension grâce à ces trois étapes clés : le modelage, la pratique guidée, la pratique autonome.

**Participant 46 – Extraits du deuxième travail intégrateur (p. 2 et p. 14)**

Titulaire cette année d'un groupe classe dont l'hétérogénéité des profils pédagogiques était assez manifeste, j'ai dû dès le début de l'année mettre des dispositifs en place afin de me rendre disponible aux enfants. La charge de travail qui en découlait s'est avérée plus qu'importante et j'ai donc longuement hésité à reprendre le module P.A.R.L.E.R. cette année de crainte d'être surchargée et de ne pouvoir m'y consacrer complètement. Je me suis finalement inscrite et très vite, la petite crainte que cette seconde année d'évaluation soit un peu redondante sous certains aspects s'est estompée. [...] Les expériences pédagogiques osées cette année et l'analyse de ces dernières m'ont permis de m'investir complètement dans la philosophie du programme P.A.R.L.E.R. Je tiens à souligner que c'est **grâce à la volonté d'instaurer les ateliers du programme que j'ai osé mettre en place de nouveaux processus structurels engageant l'autonomie des enfants.** [...] Ainsi, la motivation à mettre en place le programme P.A.R.L.E.R. m'a permis **de dépasser mes craintes et de surmonter la pression** que je me mettais pour avancer dans les matières au profit d'une autre gestion de la classe, tout aussi profitable aux apprentissages.

*5.1.4 Synthèse des modifications à réaliser*

L'ensemble des données recueillies nous a permis de compiler les adaptations à réaliser. Un extrait du tableau reprenant l'ensemble des modifications et adaptations à apporter à la plateforme de formation est proposé en Figure 44. La pertinence et l'utilité des modifications ont été discutées en équipe afin de choisir celles qui devaient réellement être appliquées.

Onglet	Modification à faire	Effectué	Mis en place sur la plateforme
<b>Dans l'ensemble de la formation / commentaires généraux</b>			
	Supprimer l'écriture inclusive.		
	Mettre le document à télécharger avant l'analyse des réponses ou faire une redirection vers cet endroit comme pour les feedbacks ou plus voyant.		
	Faire apparaître visuellement que les infos de droite correspondent aux infos de la barre de progression		
	Mettre à disposition une vidéo complète d'un atelier : pour les formateurs ? qui n'ont pas l'occasion de mettre en place le programme ou non ? Ou alors aussi bien pour les enseignants.		
<b>MODULE 1 – Clés du programme</b>			
?	Annoncer la différence entre « pris connaissance du contenu » et « étape suivante ».		
Vidéo aide à l'inscription-connexion	2 lapsus		
Mot de bienvenue	Ajouter les prestataires (avec Logo) + changer les noms des chercheurs	Demandé à Virus plus sur <a href="#">Trello</a> .	
Objectifs et contenus de la formation	Correction des fautes dans le schéma + Guide d'accueil	M1.S1.E2.contenus_formation_adapte.png M1.S1_Guide_accueil_adapte.pdf	
Organisation de la plateforme	Erreur dans un mot : à 1'47 : <del>mobilistratrice</del> au lieu de mobilisatrice		
Guide d'accueil	Ajouter une info sur le retour au tableau de bord car non intuitif.	M1.S1_Guide_accueil_adapte.pdf	
Démarche d'apprentissage ?	Expliquer qu'il y aura des certificats par module pour chaque habileté et un certificat final.	M1.S1_Guide_accueil_adapte.pdf	
Les fondements	Ajouter la vidéo des 5 piliers avec des infos sur le fait que l'important est de les enseigner (peu importe les outils s'ils suivent les recommandations de la recherche).		
<b>MODULE 2 – Les ateliers PARLER dans la vie de la classe</b>			
Séquence 1 – Préparer le travail en ateliers			
La préparation du matériel	Ajouter un document avec les ressources gratuites (ou autres) qui proposent de travailler les mêmes composantes.		

Figure 44 - Liste des modifications à réaliser sur la plateforme

## 5.2 CONCEPTION DU PROTOTYPE FINAL - PRÉSENTATION DE LA PLATEFORME

Ainsi, nous avons modifié le troisième prototype afin de concevoir le prototype final de la plateforme de formation et nous avons procédé à la mise en ligne sans accès restreint. Au-delà des modifications mineures appliquées, l'envie de pouvoir être accompagné lors de la mise en œuvre du programme formulée par plusieurs participants nous a conduit, en concertation avec le groupe de travail « plateforme » à concevoir un septième module à destination des formateurs. Ce module comporte trois séquences :

- *séquence 1 : analyse du programme P.A.R.L.E.R. :*
  - o *activité mobilisatrice ;*
  - o *mieux comprendre le programme et ses variations chez les enseignants chevronnés :*
    - *les ateliers et leurs variations,*
    - *les principes organisateurs et leurs variations,*
    - *les gestes pédagogiques et leurs variations ;*
  - o *découvrir les difficultés des enseignants qui débudent le programme P.A.R.L.E.R. :*
    - *des ateliers piliers aux fondations inégales,*
    - *des principes organisateurs novateurs,*
    - *des gestes pédagogiques complexes ;*
  - o *retour sur l'activité mobilisatrice ;*
- *séquence 2 : accompagner et former les enseignants :*
  - o *des déséquilibres et rupture vers un développement professionnel : un accompagnement personnalisant :*
    - *grands principes,*
    - *analyse du cas d'une enseignante : Gabrielle ;*
  - o *du présentiel au distanciel et vice versa : une formation sur mesure :*
    - *types de formations,*
    - *analyse de plusieurs plans de formations différents.*

Ainsi, au total, le dispositif de formation en ligne comporte sept modules. Deux modules se centrent sur les éléments essentiels pour comprendre les fondements du programme et organiser son introduction dans une classe : les clés pour découvrir le programme et l'organisation autour des ateliers P.A.R.L.E.R. Les quatre autres modules sont consacrés aux habiletés de base du programme en troisième maternelle ou en primaire : la catégorisation, la compréhension du langage oral, la conscience phonologique et la fluence. Le dernier module reprend les éléments essentiels afin de pouvoir former et accompagner les enseignants lors de la mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R. Le rendu final est consultable directement en ligne : <https://parlerbelgique.uliege.be> .

## 6 MISE EN LIGNE ET ÉVALUATION DU PROTOTYPE FINAL

Dans ce point, nous présenterons très brièvement l'analyse des premières données relatives à la mise en ligne de la plateforme P.A.R.L.E.R. Pour ce faire, nous avons analysé les données dont nous disposons quant à la manière dont les 1 144 inscrits lors de la première année de mise en ligne de la plateforme (septembre 2021-juin 2022) ont utilisé la plateforme. Sur les 1 144 inscrits, 331 ont réalisé à minima un module de formation parmi ceux proposés. En moyenne, ces 331 inscrits, considérés comme réellement actifs sur la plateforme, ont réalisé 30 des activités de formation proposées.

Afin de disposer d'un premier aperçu, nous avons analysé la manière dont se répartissait cette activité des 331 inscrits actifs entre les quatre modules liés aux ateliers. Les premières analyses révèlent que le module le plus réalisé par les 331 inscrits actifs (91,1 %) est le module Catégo. Le module Phonologie est quant à lui réalisé par 33,2 % des participants, suivi de peu par le module Compréhension avec 30,7 % des inscrits actifs. Les activités du module Fluence ne sont réalisées que par 19,8 % des participants. Ce chiffre plus faible peut sans doute être en partie expliqué par le fait que le module s'adresse uniquement aux enseignants du primaire.



## Retour sur les questions de recherche à l'issue de l'étude 3

*« Il faut parler tant qu'on peut par les actions, et ne dire que ce qu'on ne saurait faire. »*

— Jean-Jacques Rousseau (1826, p. 358) – Œuvres complètes —

Ainsi, sur la base des résultats des deux premières études empiriques, cette troisième et dernière étude visait à décrire la manière dont nous avons, d'une part, modifié les outils du programme P.A.R.L.E.R. (objectif 1) et, d'autre part, conçu un dispositif de formation (objectif 2).

Lors de la première étape relative à l'ingénierie didactique, nous avons montré comment nous avons concrétisé les modifications nécessaires aux outils, et ce, de manière itérative en concevant et mettant à l'essai différents prototypes. La seconde étape retraçait quant à elle la conception du dispositif de formation que nous avons élaboré en équipe. Elle mettait en évidence la manière dont les résultats des deux études ont nourri le processus de reconception et l'élaboration des différents prototypes du dispositif de formation en ligne.

Nous espérons que tant l'édition d'une version belge des outils que la création du dispositif de formation en ligne pourront à la fois augmenter les effets sur les apprentissages des élèves et sur le développement professionnel des enseignants.

Dans ce point, nous reviendrons sur nos questions de recherche afin de faire état des éléments de réponse dont nous disposons à l'issue de cette troisième étude empirique.

### **1 RETOUR SUR LA QUESTION 1 : DU SOUHAITABLE, RÉALISABLE ET SURMONTABLE, QUE RETENIR ?**

Notre première question de recherche s'intéresse à la manière de soutenir l'appropriation d'un outil didactique innovant comme P.A.R.L.E.R. Au terme de la première étude empirique, nous disposions d'informations permettant de répondre à la sous-question 1A, c'est-à-dire identifier le « souhaitable-réalisable ». La deuxième étude nous a quant à elle permis de répondre à la sous-question 1B, celle portant sur le « surmontable ». La troisième étude permet de répondre à la sous-question 1C, à savoir : « que retenir des deux premières empiries pour l'ingénierie didactique et l'ingénierie de formation :

- que faudrait-il modifier dans les outils du programme P.A.R.L.E.R. (ateliers, principes organisateurs et gestes pédagogiques) pour les rendre plus utiles, utilisables et acceptables, et par conséquent, espérer un passage à l'échelle plus réussi ?
- sur quels éléments devrait se baser le dispositif de formation pour soutenir au mieux le passage à l'échelle ? »

En guise de réponse, nous reviendrons successivement sur les différents choix qui ont été posés en termes d'ingénierie didactique et de formation concernant les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques du programme P.A.R.L.E.R.

## 1.1 ATELIERS À METTRE EN ŒUVRE

Suite à l'analyse des besoins réalisée sur la base des résultats des deux premières empiries, nous avons apporté des modifications mineures et/ou majeures aux outils du programme et nous avons proposé des modules de formation pour chacun d'entre eux.

Concernant les outils du programme P.A.R.L.E.R., nous y avons apporté des modifications mineures (ajout de séances types et d'indications liées à l'engagement des élèves et à la mémorisation des textes pour l'atelier Fluence, changement de planification et corrections pour l'atelier Conscience phonologique...) et deux modifications majeures pour les ateliers Compréhension de la langue :

- l'ajout de modelage des stratégies de compréhension au sein des guides de l'atelier Compréhension de la langue. Ceci visait à répondre au premier déséquilibre identifié pour cet atelier (explicitation des démarches cognitives). À l'heure actuelle, ces modifications n'ont pas été réalisées par la maison d'édition La Cigale ;
- l'ajout d'un atelier : Compréhension d'albums jeunesse afin de permettre un transfert des stratégies de compréhension abordées dans le cadre des ateliers Compréhension de la langue. La création de ce nouveau guide visait à répondre au deuxième déséquilibre identifié pour l'atelier Compréhension de la langue (transfert des apprentissages).

Par ailleurs, notons que les modifications n'ont pas été réalisées pour l'atelier Catégo ; en effet, le guide de l'enseignant a été réédité au cours du travail de cette thèse et la nouvelle édition répond en grande partie aux deux déséquilibres identifiés.

Concernant l'ingénierie de formation, quatre modules ont été créés pour les ateliers mis en œuvre à la fois par les enseignants « chevronnés » et par ceux « débutants dans leur utilisation des outils du programme », à savoir l'atelier Catégo (module 3), l'atelier Compréhension de la langue (module 4), l'atelier Conscience phonologique (module 5) et l'atelier Fluence (module 6).

## 1.2 PRINCIPES ORGANISATEURS

Parmi les six principes organisateurs du programme P.A.R.L.E.R., nous avons montré que quatre d'entre eux nécessitaient à la fois des modifications au sein des outils et un module de formation qui leur était consacré. Ainsi, au sein de chacun des outils, nous avons proposé de modifier la description de certains principes organisateurs et d'y ajouter les conditions d'efficacité. À l'heure actuelle, ces modifications n'ont pas encore été réalisées par la maison d'édition La Cigale.

Sur la plateforme en ligne, une capsule est consacrée à la description des six principes organisateurs et de leurs conditions d'efficacité. Par ailleurs, le dispositif de formation ne pouvait pas faire l'impasse d'un module consacré à la mise en autonomie des élèves. Nous avons donc créé et mis à l'épreuve une séquence consacrée aux conditions de cette mise en autonomie des élèves. Le dispositif de formation propose également une capsule vidéo montrant comment et surtout pourquoi former des groupes homogènes et leur proposer un nombre différencié d'ateliers.

## 1.3 GESTES PÉDAGOGIQUES

Comme pour les principes organisateurs, à l'heure actuelle, les propositions de modification concernant les gestes pédagogiques n'ont pas été retenues par les Éditions La Cigale. Au-delà des gestes qui devaient être redéfinis, la deuxième étude mettait quant à elle en évidence l'importance de soutenir les enseignants dans la mise en œuvre de certains de ces gestes. Le dispositif de formation propose ainsi deux types de soutien :

- une capsule générale montrant l'ensemble des gestes pédagogiques mis en œuvre lors d'une séance d'atelier P.A.R.L.E.R. Il s'agit alors ici de l'application des gestes de manière générale ;

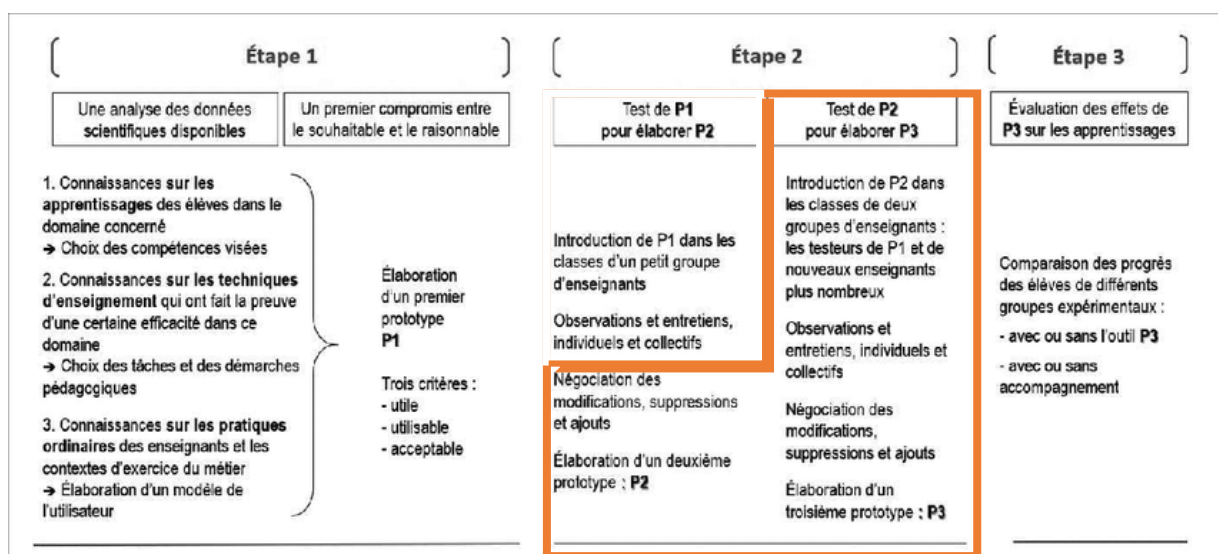
- des analyses d'ateliers P.A.R.L.E.R. spécifiques afin de repérer les gestes pédagogiques contextualisés au sein de chacun des ateliers. Ainsi par exemple, en compréhension, l'analyse porte surtout sur l'explicitation des démarches cognitives, sur la création et la régulation d'un débat entre les élèves, sur le renvoi de la validation au groupe...

## 2 RETOUR SUR LA QUESTION 2 : PASSAGE D'UNE DÉMARCHE DE CONCEPTION CONTINUÉE DANS L'USAGE À UNE DÉMARCHE DE RECONCEPTION CONTINUÉE DANS L'USAGE

Dans une logique de passage à la reconception continuée dans l'usage, la question 2 est formulée comme suit : « comment adapter la démarche de conception continuée dans l'usage pour qu'elle devienne une démarche de reconception ? ». Elle se décline en trois sous-questions, la première portant sur la modification des étapes de cette démarche de conception continuée dans l'usage (question 2A), la deuxième sur la conciliation de ces étapes avec celles de la démarche d'ingénierie de formation (question 2B) et la troisième sur la place à accorder au développement professionnel dans cette logique de reconception continuée dans l'usage (question 2C). À l'issue des deux premières études empiriques, nous avons déjà pu apporter des premiers éléments de réponse en mettant en évidence, d'une part, les emprunts réalisés à la démarche de conception continuée dans l'usage pour construire notre démarche de reconception et, d'autre part, la manière dont ces étapes s'imbriquent avec celles d'ingénierie de formation que nous suivons.

La troisième étude empirique est sans aucun doute celle qui s'est le plus appuyée sur la démarche de conception continuée dans l'usage : comme le montre la Figure 45, le caractère itératif des étapes de modification des prototypes et des mises à l'épreuve de ces derniers nous a inspiré à la fois pour la démarche de reconception continuée dans l'usage mais également pour celle de conception du dispositif de formation ; nous reviendrons sur ce point lors de notre retour sur la question 3C (p. 282).

La démarche que nous avons suivie pour l'étape 1 de cette empirie est relativement similaire à celle proposée dans l'étape 2 de la démarche de conception continuée dans l'usage (Goigoux & Cèbe, 2018) : nous introduisons chacun des prototypes dans les classes d'un petit nombre d'enseignants. Par la suite, sur base des retours de ces enseignants, nous négocions les modifications, les ajouts et les suppressions. Notons que nous avons choisi d'associer à ce travail d'élaboration des différents prototypes un collectif plus large : le groupe de travail « outils ». Cela permet ainsi de diversifier les regards sur l'outil au départ d'expériences et d'horizons différents.





Dans la discussion, nous aurons l'occasion de revenir sur les limites de la conciliation entre la démarche d'ingénierie didactique et celle d'ingénierie de formation ainsi que sur les conditions nécessaires à la réalisation de cette conciliation.

### **3 RETOUR SUR LA QUESTION 3 : QUELLE DÉMARCHE DE CONCEPTION DU DISPOSITIF DE FORMATION**

Pour rappel, la question 3 porte sur l'opérationnalisation de la démarche de conception d'un dispositif de formation telle que théorisée et préconisée par la didactique professionnelle. Grâce aux deux premières études empiriques, nous avons déjà pu répondre en partie à cette question en mettant en évidence la manière dont nous avons procédé pour analyser le travail prescrit et réel (question 3A) ainsi que l'activité et le développement d'enseignants qui débutaient l'utilisation des outils du programme (question 3B). Revenons à présent sur la question 3C : « Comment concilier les résultats de l'analyse du travail et de celle de l'activité pour concevoir le dispositif de formation ? Par quelles étapes passer ? ».

Comme annoncé au point 2, notre méthodologie de conception du dispositif de formation s'est appuyée sur la démarche de conception continuée dans l'usage que nous avons adaptée afin qu'elle corresponde à nos besoins d'ingénierie. Ainsi, afin de concevoir la plateforme de formation en ligne, nous avons fonctionné en suivant trois phases successives : la synthèse des besoins, la conception et l'évaluation des prototypes et la mise en ligne de la plateforme.

La synthèse des besoins s'apparente à l'analyse des données scientifiques disponibles. En effet, lors de cette première phase de conception, avec le groupe de travail « plateforme », nous nous sommes basée sur les données présentées au chapitre 3 de la problématique (connaissances sur les apprentissages et développement professionnel des adultes dans leur métier d'enseignant, connaissances sur les techniques de formation, dont la formation en ligne, et connaissances sur les pratiques ordinaires d'utilisation de ce type de dispositif de formation). Le fait d'intégrer à nouveau un groupe de travail dans nos étapes de conception nous semblait indispensable pour les raisons évoquées au point 2 : une diversification et valorisation des expériences. Ceci nous permet de ne pas être les seuls maîtres à bord pour trancher les questions de conciliation entre analyse du travail (prescrit et réel) et analyse de l'activité et du développement des enseignants qui débutent l'utilisation des outils. Cette première phase s'est conclue par la conception du premier prototype des modules de la plateforme : pour chacun d'entre eux, un storyboard a été créé.

Au départ de cette analyse des besoins, nous avons alors suivi la démarche itérative proposée en étape 2 de la démarche de conception continuée dans l'usage : des allers-retours entre les prototypes et les phases de tests. Trois versions des prototypes ont ainsi été proposées au groupe de travail et mises à l'épreuve par des enseignants. Ce processus itératif nous a permis d'aboutir à la conception du prototype final du dispositif de formation avec l'équipe de recherche et à sa mise en ligne généralisée (sans invitation nécessaire de notre part).

La troisième phase de conception correspond à la troisième étape de la démarche de conception continuée dans l'usage : l'évaluation des effets. Pour le moment, seules les premières données concernant l'utilisation de la plateforme au terme de la première année de mise en ligne ont été recueillies et analysées. Par la suite, les effets sur les apprentissages des élèves mais aussi sur le développement professionnel des enseignants devront faire l'objet d'une étude approfondie. Nous y reviendrons dans la discussion.



## III. Discussion générale

### **Chapitre 1 – Soutenir l'appropriation d'un outil didactique**

1. Retour P.A.R.L.E.R. : quels enseignements quant à son passage à l'échelle grâce à l'analyse du travail et à l'analyse de l'activité ?
2. Au-delà du programme P.A.R.L.E.R., quels apports pour le soutien à l'appropriation d'un outil didactique innovant ?

### **Chapitre 2 – Quand l'outil didactique devient véritablement outil de formation : quelles modifications pour la conception continuée dans l'usage ?**

1. Vers une reconception continuée dans l'usage
2. Conciliation de l'ingénierie didactique et de l'ingénierie de formation
3. Place et rôle du développement professionnel dans une logique de reconception

### **Chapitre 3 – Mise à l'épreuve de la démarche de conception d'un dispositif de formation en didactique professionnelle**

1. L'analyse du travail en question : pour quoi, quoi et comment ?
2. Quelques réponses pour davantage de questionnements



## *Introduction*

*« Je déteste les discussions, elles vous font parfois changer d'avis. »*

*— Oscar Wilde —*

Nous poursuivons deux objectifs : la reconception des outils P.A.R.L.E.R. afin d'augmenter leur utilité, utilisabilité et acceptabilité (objectif 1) et la conception d'un dispositif de formation (objectif 2). La partie empirique visait à atteindre ces deux objectifs et à répondre conjointement à nos trois questions de recherche. Dans ce chapitre, nous présentons la synthèse et la discussion des résultats à ces trois questions.

Nous commençons par interroger la manière de soutenir l'appropriation d'un outil didactique tel que le programme P.A.R.L.E.R. : de quelles connaissances supplémentaires disposons-nous pour mieux comprendre les éléments clés qui permettent d'expliquer la réussite d'un potentiel passage à l'échelle de P.A.R.L.E.R. (et les échecs français) ? Quels constats en tirer pour le soutien à l'appropriation d'un autre outil didactique ?

Nous revenons ensuite sur la question du passage d'une démarche de conception continuée dans l'usage à une démarche de reconception continuée dans l'usage. Nous questionnons également les croisements méthodologiques et épistémologiques entre ingénierie didactique et ingénierie de formation ainsi que la place du développement professionnel dans cette logique de reconception d'outils.

Enfin, nous discutons la démarche de conception d'un dispositif de formation proposée à la lumière de la littérature. Nous revenons sur chacune des trois étapes de cette démarche au travers de trois questions : pour quoi, quoi et comment ?



# Chapitre 1

## Soutenir l'appropriation d'un outil didactique

*« Autrement dit, le changement paraît dépendre au moins autant des conditions concrètes de mise en place que de la qualité des idées ou des principes promus. »*

— *Janosz & Galand (2020, p. 7), Améliorer les pratiques en éducation* —

Notre première question de recherche s'intéressait à la manière de soutenir l'appropriation d'un outil didactique innovant tel que P.A.R.L.E.R. Les trois empiries ont chacune permis de répondre à trois sous-questions spécifiques à ce programme :

- *Question 1a* : quels sont les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques qui sont à la fois souhaitables du point de vue des concepteurs des outils et réalisables par des enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » ?
- *Question 1b* : comment les enseignants débutants mettent-ils en œuvre le programme P.A.R.L.E.R. et, parmi les difficultés qu'ils rencontrent, quelles sont celles qui peuvent conduire à un développement professionnel ?
- *Question 1c* : que retenir des deux premières empiries pour l'ingénierie didactique et l'ingénierie de formation ?

Ces trois sous-questions revêtaient la même fonction : disposer des informations nécessaires à la réalisation de nos deux objectifs (reconception des outils et conception d'un dispositif de formation). Nous discuterons l'ensemble de ces résultats ainsi que les perspectives qu'ils permettent d'ouvrir au-delà du programme P.A.R.L.E.R. De manière générale, nous reviendrons sur les enseignements que l'on peut tirer de cette recherche quant au soutien à l'appropriation d'un outil didactique.

### **1 RETOUR SUR P.A.R.L.E.R. : QUELS ENSEIGNEMENTS QUANT À SON PASSAGE À L'ÉCHELLE GRÂCE À L'ANALYSE DU TRAVAIL ET À L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ ?**

À l'issue de nos trois études empiriques, nous en savons désormais bien davantage quant à la manière de soutenir l'appropriation d'un outil didactique innovant comme P.A.R.L.E.R. Dans ce point, nous prenons du recul par rapport aux enseignements des deux premières études empiriques afin de tenter de mieux comprendre les éléments clés qui permettent selon nous d'expliquer la réussite d'un potentiel passage à l'échelle de P.A.R.L.E.R. (et les échecs français).

#### **1.1 ENSEIGNEMENTS DE L'ANALYSE DU TRAVAIL PRESCRIT ET RÉEL**

Revenons tout d'abord à la sous-question 1A, à savoir « quels sont les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques qui sont à la fois souhaitables du point de vue des concepteurs des outils et réalisables par des enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » ? », à laquelle nous avons cherché une réponse via la première étude empirique. Cette étude comportait deux étapes complémentaires. La première proposait une présentation fouillée et une analyse des outils du programme P.A.R.L.E.R. afin notamment de mieux comprendre les prescrits formulés par les concepteurs du programme. La seconde étape visait à comprendre la manière dont les enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » mettaient en œuvre les ateliers, les principes

organiseurs et les gestes pédagogiques. La mise en lien des résultats de ces deux étapes de l'analyse du travail a conduit à l'identification des ateliers, des principes organisateurs et des gestes pédagogiques communs aux enseignants « chevronnés » et d'en appréhender la conceptualisation. De ce fait, nous avons pu prendre appui sur ces résultats afin de modifier les outils du programme (objectif 1 de la thèse) et de concevoir un dispositif de formation (objectif 2).

Parmi les résultats saillants, nous proposons de revenir sur deux d'entre eux : le premier lié aux changements des ateliers menés (quatre sur les sept proposés) et le second à l'opérationnalisation des principes organisateurs. Concrètement, les résultats montrent que plusieurs de ces principes pouvaient être supprimés ou gagneraient à être modifiés.

### *1.1.1 Adoption ou non adoption des ateliers*

Le premier changement important qui ressort des résultats de notre analyse du travail réel est clair : certains ateliers n'ont pas été adoptés et d'autres ont été modifiés. Ces constats font écho aux travaux d'ergonomie portant sur les systèmes d'instruments (Gomes & Munoz, 2016 ; Vidal-Gomel, 2002) ou portant sur les plus-values pédagogiques d'un outil didactique (Karsenti & Bugmann, 2018 ; Noben & Denis, 2019 ; Peraya & Viens, 2005).

Tout d'abord, comme nous l'avons montré, les ateliers Lecture partagée n'ont pas (ou peu) été mis en œuvre par les enseignants observés, car l'outil était jugé peu utilisable et utile. Pour rappel, ce jugement n'est pas lié à un manque de temps pour s'appropriier les outils : les enseignants suivis lors de la première étude empirique étaient « chevronnés dans leur utilisation de l'outil » (à minima un an de mise en œuvre des outils). Le manque d'utilité perçue et la faiblesse des critères relatifs à l'utilisabilité de l'outil ont conduit à une **non-adoption** (Karsenti & Bugmann, 2018) de ce dernier par une majorité des enseignants observés.

Concernant les ateliers Décodage et Groupes conversationnels, l'analyse du travail réel révèle qu'ils n'ont pas été mis en œuvre car, selon les enseignants « chevronnés », ils n'apportaient aucune plus-value quant à leurs pratiques habituelles. Dans la plupart des cas, les enseignants faisaient en effet état d'un sentiment de « substitution » (Karsenti & Bugmann, 2018) : l'utilisation de ces deux outils ne leur semblait pas rendre leurs pratiques plus efficaces, ils n'y voyaient aucun avantage ou désavantage considérable. Dans ce cas, il semble alors plus logique de conserver ses pratiques habituelles.

Concernant les quatre autres ateliers (Catégo, Conscience phonologique, Fluence, Compréhension de la langue), l'analyse du travail réel montre une adoption de ces outils par l'ensemble des enseignants observés. Ceci peut s'expliquer par le fait que leur utilisation représentait une réelle plus-value aux yeux des enseignants. Toujours en nous référant à la typologie proposée par Karsenti et Bugmann (2018), les résultats montrent en effet que plusieurs enseignants lui prêtent un statut d'outil amenant le progrès (pratiques plus efficaces) ou carrément l'innovation (nouvelles pratiques impossibles à mettre en œuvre sans le recours à ces outils). Toutefois, déjà à ce stade, les analyses ont également révélé que ces outils pouvaient être améliorés – en particulier les ateliers de Compréhension de la langue – afin de les rendre davantage utiles, utilisables et acceptables pour les enseignants (Renaud, 2020b).

À la lumière de ce qui précède, comme dans une très grande majorité de travaux de didactique professionnelle, nous faisons le choix de nous appuyer sur les résultats du travail réel qui, par définition, déborde toujours la tâche prescrite (Leplat, 2011 ; Pastré, 2011). Ce principe nous semble nourrir le débat autour des questions du passage à l'échelle et du soutien à l'appropriation d'un outil didactique. Toutefois, que le lecteur ne s'y trompe pas : nous ne pensons pas que cette seule analyse du travail, réalisée majoritairement au départ de données qualitatives, peut suffire. Comme nous y reviendrons par la suite, une



évaluation rigoureuse des effets des outils tels que modifiés au départ des résultats de cette première empirie nous semble tout autant indispensable. Ainsi, les deux types d'études se complètent : sans une validation quantitative, on pourrait craindre une généralisation abusive des conclusions tirées au départ d'un nombre très réduit d'enseignants considérés comme « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme »<sup>29</sup>. En retour, sans les résultats de la première empirie, les résultats d'une étude de validation d'effets ne permettent pas de comprendre précisément comment les enseignants organisent leur activité en situation d'ateliers P.A.R.L.E.R. afin d'être efficaces.

Enfin, revenons sur une autre critique fréquemment formulée à l'égard du programme P.A.R.L.E.R. : la centration sur cinq habiletés piliers de la lecture. Comme nous l'avons montré dans la revue de la littérature, un nombre croissant d'auteurs s'accordent pour dire que ces cinq piliers ne suffisent pas (Allington, 2005 ; Cervetti & Hiebert, 2015 ; Goigoux et al., 2016) et ne doivent pas dissimuler d'autres facteurs qui peuvent eux aussi considérablement influencer la lecture. Parmi ceux-ci, rappelons l'importance de permettre l'accès et le choix de textes intéressants par les élèves (Klauda & Guthrie, 2008) et de renforcer les liens entre lecture et écriture (Brissaud et al., 2018 ; Fijalkow, 2003). Ces éléments renvoient également aux nombreux écrits qui soulignent l'importance de l'acculturation dans le processus d'apprentissage de la lecture (Goigoux, 2004). Les analyses menées dans le cadre de la première étude empirique ont montré que les enseignants « chevronnés » avaient bien continué à proposer à leurs élèves des temps pour lire, pour découvrir la littérature et se découvrir lecteur. Quelques-uns ont relaté parfois le besoin de pouvoir davantage lier ce type d'activité au programme P.A.R.L.E.R. À cet égard, il nous semble que cette thèse laisse toute une série de questions sans réponse : comment s'organise le système d'instruments P.A.R.L.E.R. au sein d'un système plus large d'instruments d'enseignement ? Quels liens les enseignants ont-ils tissé entre les instruments conceptuels et matériels de P.A.R.L.E.R. et les autres instruments dont ils ont poursuivi l'utilisation ? Avec quelles conséquences ? Nous y reviendrons au chapitre 2.

#### *1.1.2 Principes organisateurs et gestes pédagogiques : entre variance et invariance*

Les résultats de la première empirie (la comparaison entre l'analyse de la tâche prescrite par les concepteurs et le travail réel d'enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils ») ont également montré que certains principes organisateurs et gestes pédagogiques étaient considérés trop peu flexibles. Selon les concepteurs, ils devaient être appliqués en tout temps. Or, l'observation des enseignants a permis de repérer que ce n'était pas toujours le cas. En conséquence, les règles d'action que suivent ces enseignants lors des ateliers ainsi que les indicateurs qu'ils prennent dans l'action ont permis de définir les conditions d'application de certains principes organisateurs et gestes pédagogiques. En d'autres mots, les analyses ont permis de mettre en lumière ce qui semblait constituer le cœur d'une organisation réussie de l'activité de ces enseignants « chevronnés ».

Dès lors, ces résultats constituent des balises précieuses pour concevoir le dispositif de formation. Toutefois, plusieurs écueils sont à éviter. Le premier est celui d'une trop grande rigidité ; en effet, nous avons pu observer lors de la troisième empirie, et par la suite, que certains enseignants ou certains formateurs d'enseignants avaient tendance à sacraliser les différents ateliers du programme sans oser en modifier

---

<sup>29</sup> À ce propos, nous avons souvent dû défendre auprès du ministère de l'Éducation cette double nécessité (prendre le temps de mesurer les effets et de disposer de données qualitatives sur la manière dont des enseignants chevronnés organisent leur activité) avant d'envisager, éventuellement, une dissémination plus large. Ceci rejoint les constats réalisés par Renaud (2021) quant à l'un des possibles facteurs de non-répliquabilité de la démarche de conception continuée dans l'usage : le temps important que requière cette démarche et que les bailleurs de fonds ne sont pas forcément prêts à accorder.

certain éléments. Or, pour que le programme soit efficace, l'observation des enseignants « chevronnés » a montré qu'il était primordial d'adapter la planification en fonction des besoins des élèves.

Notons également que ces variations rendent très probablement compte des styles professionnels des enseignants. Les données dont nous disposons ne nous ont pas permis de définir un ou plusieurs genres professionnels (Clot, 2001), mais nous pouvons en revanche faire l'hypothèse d'un continuum de styles allant d'enseignants dont le style est initialement proche des principes organisateurs et des gestes pédagogiques du programme P.A.R.L.E.R. (enseignement structuré, forte présence de l'explicitation, différenciation des apprentissages marquée, groupes de besoin parfois formés...) à des enseignants dont le style est plutôt éloigné de ces mêmes principes et gestes.

Ceci rejoint un postulat théorique essentiel : l'organisation de l'activité est « invariante » mais pas l'activité en elle-même (Pastré, 2011), ce qui montre l'importance de tenir compte du caractère adaptable et flexible de l'activité. Certes, la mise en évidence des invariants revêtait un intérêt certain pour mener à bien les deux objectifs de la présente thèse : modifier les outils (objectif 1) et concevoir un dispositif de formation (objectif 2). Ce projet est toutefois très ambitieux et nous oblige à « labourer plus largement que profondément ». Par conséquent, cela rend encore plus important le fait de tenir compte des variations au-delà des invariants identifiés.

## 1.2 ENSEIGNEMENTS DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ ET DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : UN PROGRAMME QUI BOUSCULE LES HABITUDES

Au-delà de l'identification du « souhaitable-réalisable » (Question 1A), revenons à présent sur celle du « surmontable » : comment les enseignants débutants mettent-ils en œuvre le programme P.A.R.L.E.R. et, parmi les difficultés qu'ils rencontrent, quelles sont celles qui peuvent conduire à un développement professionnel ? (Question 1B). Ces éléments nous donnent l'occasion de mieux comprendre les causes probables de l'échec ou de la réussite d'un potentiel passage à l'échelle de ce programme.

Pour y répondre, nous avons mené une seconde étude empirique composée de deux étapes complémentaires. La première étape cherchait à mieux comprendre les difficultés rencontrées par les enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R. et la manière dont ils arrivent à les dépasser. Elle s'intéressait également au rôle que peuvent jouer les outils du programme dans le développement professionnel de ces enseignants. Selon un design exploratoire classique, la seconde étape visait quant à elle à étudier les convictions et les pratiques des enseignants du cycle 2 face aux différentes difficultés mises en évidence à l'étape 1. Deux publics différents ont ainsi été interrogés lors de cette deuxième étude empirique : un public d'enseignants accompagnés (N = 25) pour l'étape 1 et un public plus large d'enseignants non accompagnés qui ne connaissaient pas le programme P.A.R.L.E.R. (N = 303) pour l'étape 2. Cette deuxième étude nous a permis de lever le voile sur une série de points d'achoppement dont on se doit de tenir compte dans une perspective d'un potentiel passage à l'échelle. En l'état et sans accompagnement, certains ateliers, principes organisateurs et gestes pédagogiques du programme P.A.R.L.E.R. risquent de ne pas s'inscrire durablement dans les pratiques habituelles des enseignants (ou du moins de certains d'entre eux). En particulier, pointons le principe de différenciation et le geste de monstration qui semblent tous deux provoquer un déséquilibre que les enseignants « débutants dans l'utilisation des outils » peinent à surmonter.

### 1.2.1 *Ateliers à mettre en œuvre*

De manière générale, on peut donc dire que le programme P.A.R.L.E.R. bouscule toute une série d'habitudes. Si la majorité des enseignants déclarent qu'ils enseignaient déjà (presque) tous les piliers de la lecture préconisés dans leur année, ils insistent sur le fait que cet enseignement était peu fréquent et/ou très

implicite pour certains piliers. Ainsi, la plupart des enseignants interrogés reconnaissent qu'ils proposaient rarement des activités plus formelles d'enseignement de la compréhension et du vocabulaire/de la catégorisation ; ces dernières étaient plutôt réalisées lors de la lecture d'un album, de manière incidente, et donc, non planifiée.

Revenons sur un de ces changements d'habitudes saillants au niveau des habiletés enseignées : l'enseignement conjoint du code et de la compréhension en primaire dès le début de l'année. La revue de la littérature a montré que l'enseignement de la compréhension ne semble pas toujours bien institutionnalisé en Fédération Wallonie-Bruxelles (Nyssen & Lafontaine, 2006) et qu'il succède très souvent à l'enseignement du code. Les résultats de la deuxième étude empirique rejoignent les constats formulés par Nyssen et Lafontaine (2006) : l'enseignement de stratégies de compréhension apparaît tardivement, en comparaison du code, il arrive seulement à partir de la fin de la première année primaire, voire à partir de la deuxième année. Par la suite, ces mêmes enseignants ont témoigné avoir changé d'avis : ils se sont rendu compte qu'il était plus efficace d'enseigner les deux conjointement. Mais que peut-on dire de ce changement ? Nous posons l'hypothèse qu'il a été facilité par l'adoption du guide Compréhension de la langue qui propose dès la troisième maternelle des activités structurées au départ de textes écrits oralisés. Ainsi, les enseignants du primaire disposent d'activités clés sur porte, ce qui leur permet de ne pas attendre que les élèves soient capables de décoder pour travailler à l'oral la compréhension de ce genre de texte écrit.

### 1.2.2 *Principes organisateurs*

Au niveau des principes organisateurs, la revue de la littérature a mis en évidence à la fois l'intérêt de proposer des ateliers dirigés à des petits groupes d'élèves (Ecalte et al., 2021 ; Hall & Burns, 2018 ; Slavin, 1987 ; Slavin et al., 2011) et l'absence de cette pratique en Fédération Wallonie-Bruxelles (Nyssen & Lafontaine, 2006). Les résultats de la deuxième empirie rejoignent ces différents constats.

Or, deux principes organisateurs du programme P.A.R.L.E.R. consistent précisément à (1) proposer des ateliers dirigés (2) à un petit groupe homogène d'élèves. Nous l'avons vu lors de la deuxième étude, ceci provoque de sérieuses réticences de prime abord chez un certain nombre d'enseignants. Les résultats de cette deuxième étude montrent que cela est sans doute lié à une préférence pour l'égalité de traitement. On pourrait également faire l'hypothèse que la conception de l'évaluation (et la conception de l'intelligence qui y est sous-jacente) joue sans doute également un rôle (Hanin et al., 2020). Face à ces réticences, nous avons pu constater qu'une majorité des enseignants observés s'en accommodent rapidement : dans la plupart des cas, c'est le fait de « voir que ça marche » qui semble les convaincre et leur donner envie de faire davantage confiance à leurs élèves.

Par ailleurs, le principe organisateur « différencier les parcours » nécessite au préalable d'identifier les besoins de chacun des élèves, au moyen d'une évaluation à visée diagnostique. Les deux premières études empiriques révèlent que si ces tests diagnostiques sont globalement considérés au début comme une tâche chronophage, voire titanesque, au fur et à mesure des années, une majorité d'enseignants semblent convaincus de leur intérêt. On peut toutefois s'interroger sur leur efficacité : il est sans doute possible de proposer une version allégée ou d'administrer certaines parties en collectif, comme le proposent actuellement certains enseignants « chevronnés » observés. Pour les écoles qui accueillent des publics très fragilisés, et qui de ce fait reçoivent des aides supplémentaires, la passation individuelle présente des avantages indéniables et considérables pour effectuer rapidement un diagnostic précis. Par ailleurs, notons que le test diagnostique de vocabulaire tel que présenté par les concepteurs du programme P.A.R.L.E.R. semble avoir fortement inspiré la Fédération Wallonie-Bruxelles lors de la conception d'un test visant à déterminer quels sont les élèves pouvant bénéficier d'un encadrement supplémentaire « FLA » (Français Langue d'Apprentissage). En effet, bon

nombre de questions de ce test sont directement issues de la version P.A.R.L.E.R. Cela nous conduit à formuler deux réserves quant à l'utilisation de ce genre de test à visée diagnostique :

- Le caractère à « double-tranchant » de ce genre d'outils : ce type de test dresse un diagnostic très précis et rapide des compétences d'un élève pour une situation donnée, c'est donc une source d'informations très riche pour les enseignants. Toutefois, il faut être particulièrement prudent quant à l'utilisation de ces informations : elles ne devraient servir qu'à planifier l'enseignement et à proposer un parcours adapté aux besoins des élèves dès le début de l'apprentissage. Ainsi, deux écueils sont à éviter. Il convient en premier lieu d'éviter que l'utilisation de ces résultats conduise à différencier les attendus en fin d'apprentissages plutôt que les moyens pour y parvenir (avec le risque alors d'accroître encore davantage les différences entre élèves). Le second écueil à éviter concerne l'évolution des acquis des élèves : le diagnostic réalisé en début d'apprentissage peut très vite être modifié en fonction des observations ultérieures de l'enseignant et de l'évolution de l'élève ; il faut que cela soit effectivement le cas. Le test FLA de la Fédération Wallonie-Bruxelles ne respecte pas ce principe ; les élèves sont identifiés une fois pour toute en début d'année.
- La conception d'un test diagnostique ne s'improvise pas et devrait suivre un protocole rigoureux : il est très précieux de pouvoir situer son élève dès le début de l'apprentissage par rapport à des normes générales (et non basées exclusivement sur la population de son établissement scolaire). Toutefois, déterminer ces normes demande de disposer d'un étalonnage des résultats au test auprès d'un échantillon représentatif. Dans le cadre du test FLA proposé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, ce n'est pas le cas et les normes ont été adaptées arbitrairement, ce qui fait perdre à l'outil diagnostique une partie de son intérêt et de son efficacité.

### 1.2.3 Gestes pédagogiques

Enfin, concernant les gestes pédagogiques, nous discuterons au sujet de l'appropriation de l'un d'entre eux : « la mise en mots des démarches cognitives ». Ce geste présuppose que l'enseignant connaisse ces démarches et sache les verbaliser. Or, dans certains ateliers, comme dans l'atelier Compréhension de la langue ou Catégo, cette mise en mots n'est pas aisée ; il n'est par exemple pas toujours simple de verbaliser dans des termes accessibles aux élèves les processus qui permettent de bien se représenter une situation. La deuxième étude empirique a mis en lumière la nécessité pour les concepteurs de développer un support matériel proposant une verbalisation de la démarche (via un script modèle) afin que les enseignants puissent disposer d'un exemple à adapter à leurs élèves. En effet, les enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme » observés dans le cadre de la première étude fonctionnaient de cette manière : ils avaient préparé un support visuel sur lequel ils basaient « la mise en mots des démarches cognitives ». Notons qu'en fonction de leurs genres professionnels et des besoins de leurs élèves, certains enseignants ont privilégié des approches plus « modélisantes » (montrer soi-même comment faire, souvent au début) tandis que d'autres ont préféré des approches plus « institutionnalisantes » (faire mettre en mots comment les élèves s'y sont pris, souvent en cours ou en fin d'activité). Une majorité des enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils » ont privilégié une approche plus modélisante, la jugeant plus adaptée à leurs élèves. À contrario, les enseignants qui débutent le programme ont, du moins au début, éprouvé des difficultés face à une approche modélisante et ont préféré une explicitation par les élèves en fin de séance. Par la suite, certains ont également trouvé l'approche modélisante plus adaptée aux besoins de leurs élèves. Les activités de l'atelier Compréhension d'albums ont été conçues pour répondre à ces mêmes besoins identifiés d'un modèle de verbalisation de la démarche mais cette fois au départ des textes plus résistants et authentiques.

De manière générale, nous retenons que plus le savoir/savoir-faire ou savoir-être à enseigner est complexe, plus il sera difficile pour les enseignants de le rendre explicite pour leurs élèves. Cela implique un certain degré d'expertise ou une préparation minutieuse. En Fédération Wallonie-Bruxelles, force est de constater que l'explicitation d'une démarche en lecture est très peu réalisée comme en témoignent les résultats de plusieurs études (Nyssen & Lafontaine, 2006 ; Schillings et al., 2016) et le confirment ceux de la deuxième empirie. Ainsi, à titre d'exemple, le programme P.A.R.L.E.R. présente l'intérêt de bousculer les habitudes de certains enseignants en matière d'explicitation. Ceci nous paraît d'autant plus important au cycle 2 (5-8 ans) que le risque de malentendus sociocognitifs pour les élèves est très présent à cet âge-là (Bautier & Goigoux, 2004).

## **2 AU-DELÀ DU PROGRAMME P.A.R.L.E.R., QUELS APPORTS POUR LE SOUTIEN À L'APPROPRIATION D'UN OUTIL DIDACTIQUE INNOVANT ?**

Au-delà de P.A.R.L.E.R., quels enseignements peut-on tirer de cette thèse quant au soutien à l'appropriation d'un outil didactique ?

Selon Bressoux (2020), deux éléments clés sont à prendre en considération pour mieux comprendre les conditions de réussite du passage à l'échelle – ou de « l'extension » – d'une expérimentation : l'encadrement de cette expérimentation et le contexte dans lequel elle est menée. En effet, de nombreuses recherches répondent aux questions posées par le passage à l'échelle en brandissant l'argument de l'encadrement des enseignants lors de projets expérimentaux (Ecalte et al., 2019 ; Gentaz et al., 2013 ; Gentaz & Richard, 2022 ; Tual et al., 2021). Ainsi, si un programme ne fait pas ses preuves sur le terrain, les chercheurs pointent souvent en premier lieu le manque d'accompagnement dont ils ont pu bénéficier. Nous n'y avons pas échappé. Pour rappel, dès l'introduction de notre thèse et nos premières lectures relatives au programme P.A.R.L.E.R., nous formulions en effet l'hypothèse que trois facteurs principaux permettaient d'expliquer le passage à l'échelle « raté » (Gentaz, 2018) du programme P.A.R.L.E.R. : (1) la grande variation entre les cahiers des charges (temps raboté à six mois d'expérimentation, centration unique sur le code, sans outillage...), (2) la non-adaptation des outils du programme à la réalité de terrain (outils non utiles, utilisables et/ou acceptables (Renaud, 2020a) et... (3) le besoin d'être soutenu dans la mise en œuvre de ce programme !

### **2.1 LA QUESTION DE L'ENCADREMENT**

Ainsi, l'intensité de l'accompagnement proposé constituait l'un des facteurs pointés par les chercheurs français pour expliquer les différences dans les résultats des recherches portant sur les effets du programme P.A.R.L.E.R. (Gentaz, 2018 ; Zorman et al., 2015).

Dans le cadre de cette thèse, eu égard à l'inscription dans un projet de recherche plus large, on ne peut faire fi du fait que les enseignants « débutants dans leur utilisation des outils » de notre deuxième étude empirique ont été accompagnés lors de la mise en place du programme. Cet accompagnement, ponctué d'entretiens de régulation (Beckers, 2007 ; Schillings et al., 2018), a sans aucun doute coloré la mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R. par ces enseignants et le développement professionnel observé. À cet égard, les résultats de la seconde empirie mettent en évidence l'importance de pouvoir bénéficier d'un soutien lors de la mise en œuvre des outils. Toutefois, ce soutien a particulièrement été utile aux enseignants pour faire face à certains obstacles et était accessoire pour d'autres. Via notre double objectif, nous souhaitons pouvoir nous défaire de la nécessité absolue de cet accompagnement. C'est là qu'a résidé le difficile travail d'analyse des besoins afin d'identifier ce qui pouvait être modifié au sein des outils et ce qui devait faire l'objet d'un module dans le dispositif de formation. Dès lors, les résultats des deux premières empiries ont été utiles afin

de déterminer quels étaient les éléments pour lesquels les enseignants avaient eu besoin d'un soutien ; ils ont alors constitué la base de la conception du dispositif de formation en ligne visant à accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des outils sur le terrain.

Il s'agit là d'une des solutions défendues par Bressoux (2020) : « Un autre moyen consiste à placer d'emblée les participants expérimentaux dans les conditions exactes que l'on sait pouvoir reproduire à grande échelle : faire une formation en ligne qui pourra être diffusée à la population totale par exemple ou bien encore, fournir un matériel et des instructions (guide, manuel, etc.) censés être autosuffisants » (p. 20). Dans le chapitre suivant, nous reviendrons sur l'auto-portance souhaitée grâce au couplage outil didactique et dispositif de formation et les questions de validation que cela entraîne.

## 2.2 LA QUESTION DES CONTEXTES

Au-delà de la question de l'encadrement, Bressoux (2020) indique que l'extension d'une expérimentation se réalise également au regard du contexte dans lequel elle est située. Il illustre ses propos par l'exemple de son expérimentation du programme P.A.R.L.E.R. (Zorman et al., 2015), initialement menée dans un contexte en zone d'éducation prioritaire, et par la suite, généralisée à des publics plus hétérogènes.

Nous reviendrons sur deux éléments saillants liés à notre contexte : les spécificités du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles et l'inscription du projet dans une logique « d'obligation ».

### 2.2.1 *Des outils didactiques particulièrement en phase avec les besoins du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles*

Au regard de l'analyse du travail prescrit, et plus particulièrement de l'analyse de la situation et des conditions d'exercice du métier d'enseignant en Fédération Wallonie-Bruxelles, il nous semble que les outils du programme P.A.R.L.E.R. revêtent l'avantage de répondre simultanément à plusieurs besoins du système éducatif belge francophone.

Premièrement, les outils s'accordent assez bien avec les prescriptions primaires relatives à l'enseignement de la lecture. En effet, si au sein des prescrits en vigueur jusqu'en 2020, un grand nombre de pratiques efficaces épinglées par la recherche n'étaient pas prises en considération (rien n'y était par exemple défini en termes de conscience phonologique, de décodage ou de fluence), l'arrivée des nouveaux référentiels marque un tournant important. Ces derniers, introduits en 2019 en troisième maternelle (GS) et en 2022 en première et deuxième années primaires (CP-CE1), présentent des liens beaucoup plus importants avec les résultats de recherches présentés au chapitre 1 de la problématique. Le programme P.A.R.L.E.R., s'appuyant sur une partie de ces résultats, s'accordent donc assez bien avec les nouveaux référentiels. Dans ce contexte, les enseignants des deux premières études empiriques ont mis en évidence l'intérêt qu'ils trouvaient à voir rassembler au sein d'une même collection une série d'outils permettant de travailler les différentes habiletés visées par les nouveaux référentiels, de manière commune pour l'ensemble du cycle 2 (5-8 ans). Les enseignants semblent particulièrement tenir à cette durée de trois ans, qu'ils disent très profitable à la continuité des apprentissages au sein du cycle et avec les autres cycles. À ce propos, de nombreuses études ont déjà pointé la fracture qu'il peut y avoir entre les pratiques enseignantes de l'école maternelle et celles de l'école primaire (Chan, 2012 ; Clarke & Sharpe, 2003 ; Duval & Bouchard, 2013). Cette transition peut être difficile à vivre pour certains élèves sur le plan affectif et scolaire (Duval & Bouchard, 2013). Par conséquent, cette planification spiralaire des apprentissages dans P.A.R.L.E.R. pourrait avoir comblé un manque de continuité au niveau curriculaire qui existait avant l'arrivée des nouveaux référentiels et favoriser, selon les enseignants interrogés, une transition plus harmonieuse.

Un deuxième élément de contexte semble particulièrement fécond pour la mise en œuvre des outils du programme P.A.R.L.E.R. : le nombre croissant d'heures de co-enseignement allouées aux écoles (périodes « Français Langue d'Apprentissage, périodes d'encadrement différencié, périodes complémentaires P1-P2). Ces heures sont proposées aux écoles en fonction de leur réalité. Ainsi, les écoles qui concentrent des publics fragilisés bénéficient davantage de ce type de période afin de faire face aux nombreux défis qui se posent en leur sein.

Dans le cadre des deux empiries, nous avons pu constater que les enseignants observés s'appuyaient généralement sur ces heures afin de renforcer l'efficacité de P.A.R.L.E.R. Quand ils bénéficiaient de la présence d'un co-enseignant, soit ils menaient des ateliers en parallèle, soit ils confiaient la gestion des ateliers autonomes au co-enseignant. Souvent novices dans le métier, les enseignants en charge de ces heures de co-enseignement (FLA, différenciation...) semblaient trouver une aide précieuse au sein des outils du programme P.A.R.L.E.R. De manière générale, l'utilisation de ce type d'outils « clés en main » pourrait également conduire à une certaine continuité dans l'aide proposée en dépit d'un turn-over élevé dans la fonction des enseignants débutants (Delvaux et al., 2013). Une étude de Grangeat et Munoz (2006) montre à cet égard que l'activité collective des enseignants dans ce type d'école à encadrement différencié est organisée selon les principes de « cohérence des diverses interventions éducatives, de congruence avec les spécificités des jeunes concernés et de pertinence pour atteindre les objectifs de l'institution » (p. 95). En résumé, cet élément de contexte lié à la Fédération Wallonie-Bruxelles favorise très certainement la mise en œuvre de programmes basés sur la mise en place d'ateliers dirigés tels que P.A.R.L.E.R. Sans ces périodes d'aide, les écoles qui accueillent un public fragilisé pourraient se retrouver en difficulté pour mener le programme, car les groupes en besoin sont alors plus nombreux dans ces écoles que dans d'autres.

Enfin, notons que d'autres éléments propres au système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles pourraient au contraire peser sur la mise en œuvre d'un tel programme ; le nombre d'élèves dans les classes, en particulier en maternelle (24), peut être considéré par certains enseignants comme trop important pour pouvoir mener des ateliers dirigés dans un climat calme et serein. Par ailleurs, si la mise en œuvre des Plans de Pilotage incite à la concertation et aux projets d'équipe, elle semble également augmenter la charge de travail des enseignants et pourrait avoir constitué un frein à l'implémentation de P.A.R.L.E.R.

### 2.2.2 *Un développement inscrit dans une logique collective... ou « d'obligation »*

Par son inscription dans un projet de recherche plus large missionné par le ministère de l'Éducation, l'étude du développement professionnel des enseignants qui débute la mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R. menée dans le cadre de la deuxième empirie a sans doute été colorée ; en effet, les enseignants suivis n'ont pas toujours eu le choix plein et entier de participer ou non au projet. Cela a sans doute une autre conséquence importante sur laquelle nous voudrions revenir : (le sentiment d')obligation institutionnelle.

À l'issue des analyses menées pour la deuxième étude empirique, il apparaît que ce (sentiment d')obligation n'a pas vraiment posé problème pour une majorité des enseignants, car ils déclarent ne pas avoir ressenti ou avoir été soumis à une obligation en tant que telle. Cela a toutefois peut-être joué un rôle de levier pour les enseignants les moins convaincus. En effet, nous formulons l'hypothèse que, dans la majorité des écoles, le programme a d'abord été mis en œuvre par certains enseignants que l'on pourrait qualifier « d'innovateurs » (Marsollier, 2003), c'est-à-dire des enseignants qui manifestent un intérêt rapide pour ce genre d'innovation. Par exemple, dans l'une des écoles, Aline et Romane, titulaires en troisième maternelle (5-6 ans) sont considérées comme telles par leurs collègues qui déclarent les « suivre dans cette aventure ». L'inscription dans le projet d'école plus large a sans doute incité plusieurs enseignants à leur emboîter le pas, là où ils ne

l'auraient peut-être pas fait si le projet n'avait pas été inscrit dans le Plan de Pilotage<sup>30</sup>. Ainsi, l'inscription au sein d'un collectif ou d'une communauté de pratiques semble de ce fait augmenter l'efficacité des programmes d'enseignement de la lecture (May et al., 2016). C'est un effet de « solidarité lié à la cohésion de groupe », qui permet de changer plus facilement le comportement d'un collectif que d'un professionnel isolé (Faulx, 2019).

En revanche, pour d'autres enseignants, ce sentiment d'obligation (ou obligation réelle) a pu exercer un impact plutôt négatif sur la mise en œuvre du programme. On pourrait d'abord craindre que ces enseignants s'inscrivent plutôt dans une logique de « programmation » (proposer des activités afin de « remplir son contrat ») et non dans une logique d'« efficacité didactique » (proposer les activités les plus efficaces pour permettre à l'ensemble des élèves d'atteindre les objectifs fixés) (Marsollier, 2003). Ainsi, dès l'absence de ce sentiment d'obligation (ou obligation réelle une fois levée), il est logique de penser que ces mêmes enseignants ne vont pas poursuivre le programme.

Par ailleurs, de nombreuses recherches ont mis en évidence l'effet du climat de travail et du support hiérarchique sur le changement au travail (Clark et al., 1993 ; Tannenbaum, 1997). Dans le cadre de cette thèse, pour certains enseignants de la deuxième empirie, le fait d'être ouvertement en conflit avec leur direction a « instrumentalisé le programme » ; ce dernier est alors devenu un enjeu stratégique. Certains enseignants ont alors plutôt une attitude de « prudence » face à l'innovation, attendant d'en observer les résultats avant de s'y investir réellement (Marsollier, 2003), tandis que d'autres ont plutôt eu une attitude que Marsollier (2003) qualifie de « résistance active ». Pour illustrer ces données, nous pouvons prendre le cas de deux enseignants d'une des écoles que nous avons suivies. La direction de cette école demandait à l'ensemble du corps éducatif de mettre en œuvre le programme. Or, les deux titulaires de troisième maternelle, en conflit avec leur direction depuis plusieurs mois, ne souhaitaient pas se lancer dans cette mise en œuvre. L'une a finalement commencé à son rythme les ateliers et puis a trouvé très positive la mise en œuvre du programme, ce que nous pouvons rapprocher du concept de « prudence face au changement » de Marsollier (2003). L'autre titulaire ne semble pas avoir vécu les événements de la même façon. Face à cette « obligation » institutionnelle, elle a décidé quant à elle de changer d'établissement avant le lancement du projet. Cette enseignante, que nous n'avons jamais rencontrée, témoigne de son expérience au travers d'un blog<sup>31</sup>. Assurément, il transparaît de son propos que cette obligation a été violente et traumatisante pour elle. D'une part, convaincue qu'un tel programme n'était pas en accord avec ses pratiques et convictions et, d'autre part, menacée, selon ses dires, par sa direction de représailles si elle ne cédait pas, cette enseignante a plutôt eu une attitude de « résistance active » (Marsollier, 2003) et a préféré changer d'établissement.

Au sein de la deuxième étude empirique, nous avons également présenté le cas de Gabrielle qui se trouve également dans le même type de situation : elle est placée face à un dilemme (rester en troisième maternelle (GS) et se lancer dans le projet ou changer d'année). Elle a finalement choisi de rester en troisième maternelle et de se lancer dans le programme P.A.R.L.E.R. Face aux déséquilibres et ruptures provoqués par la mise en œuvre du programme, elle a réalisé une « pseudo-adaptation », via un mécanisme de protection (Leplat, 2011) : elle s'est adaptée mais de manière non cohérente avec ses pratiques. Ce manque de cohérence l'a

---

<sup>30</sup> En Fédération Wallonie-Bruxelles, il s'agit des moyens qu'une école s'engage collectivement à mettre en œuvre afin d'atteindre des objectifs spécifiques au terme de trois années. Au-delà de la vérification que chacun des objectifs que l'école s'est fixés sont remplis au terme d'une période triennale, le Plan de Pilotage induit également des observations entre collègues afin de découvrir leurs pratiques et d'augmenter la cohérence de l'enseignement. Ce plan est apparu suite à la réforme du « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » entre 2018 et 2020 dans les écoles fondamentales.

<sup>31</sup> <http://encartdeperformance.blogspot.com/2018/08/il-est-prouve-scientifiquement-que-la.html>



amenée à se sentir tiraillée lors de ce type d'activité. Elle a alors préféré arrêter le programme, car deux des principes organisateurs étaient particulièrement éloignés de ses convictions (la formation de groupes homogènes et l'explicitation des démarches cognitives).

Même si d'autres facteurs systémiques ont bien évidemment influencé les trois situations retenues ici comme exemples, on voit bien les potentiels effets positifs de l'inscription dans un collectif, mais surtout, les dangers d'une « obligation institutionnelle », qu'elle soit réelle ou ressentie comme telle. Dans un contexte de pilotage par les résultats en Fédération Wallonie-Bruxelles (Galand & Janocz, 2020 ; Renard et al., 2021 ; Renard & Lothaire, 2021), il semble important de replacer au-devant de la scène deux évidences à prendre en considération :

- celle de la liberté pédagogique éclairée : contraindre un enseignant à mettre en œuvre une démarche à laquelle il ne croit pas et qui s'oppose en tout point à ses valeurs et ses convictions ne peut évidemment conduire qu'à des effets néfastes sur lui-même comme sur les apprentissages de ses élèves. Les apports de la recherche devraient plutôt permettre un choix éclairé parmi un large panel d'outils différents, avec la présentation de leurs avantages, inconvénients et des résultats escomptés. Les différentes études américaines, françaises et belges montrent que le programme P.A.R.L.E.R. n'est pas efficace dans toutes les situations, et surtout, qu'il est dépendant du respect de certains ingrédients clés ;
- celle de la « zone proximale de développement » : si les résultats de la deuxième étude empirique rendent compte d'un développement professionnel induit par les outils du programme chez une majorité des enseignants observés, ce développement ne peut s'opérer que si les outils ne sont pas trop éloignés des pratiques et convictions des enseignants. Pour s'en assurer, il semble que la mise à l'essai des outils pendant quelques semaines permet très rapidement de voir s'ils provoquent un déséquilibre et une rupture, et surtout, une envie de dépasser ce déséquilibre et cette rupture en conservant les outils.

En lien avec les préoccupations de pilotage du système éducatif via la mise à disposition de ressources didactiques, on peut d'ailleurs souligner les résultats de l'étude de Marsollier (2003) qui indiquent qu'il est rare que les enseignants déclarent songer à innover lors d'une demande du Ministère (20 %) ou d'une tierce personne dotée d'un rôle évaluatif (inspecteur, chef d'établissement...) (11 %). En effet, cette étude tend plutôt à montrer que les moments où les enseignants pensent le plus à innover sont plutôt liés à des motivations intrinsèques et non à des demandes extérieures. Parmi les motifs d'innovation cités par les enseignants, la grande majorité sont liés à l'amélioration de l'enseignement et à la volonté de faire face aux difficultés des élèves. Dans le même ordre d'idées, Dellisse et Galand (2020) identifient, à la suite de Dupriez (2015), trois dynamiques majeures de changement : « (1) le changement imposé par les réformes (dynamique politique), (2) le changement fondé sur des preuves (dynamique scientifique) et (3) le changement initié par le développement professionnel (dynamique professionnelle) » (p. 23). Le contexte dans lequel s'inscrit cette thèse se situe véritablement au carrefour de ces trois types de dynamiques.

Par ailleurs, les deux premières empiries ont permis d'avancer davantage d'éléments concernant l'adaptation des outils P.A.R.L.E.R. à la réalité de terrain, et plus particulièrement, leur utilité, utilisabilité et acceptabilité. Ainsi, comme indiqué au point précédent, certains ateliers n'ont pas été proposés dans les classes des enseignants de la première étude car ces derniers jugeaient les outils peu utilisables (atelier Lecture partagée), moins utiles ou sans réelle plus-value par rapport aux outils qu'ils utilisaient déjà auparavant (ateliers Décodage et Groupes conversationnels). Par conséquent, la qualité des outils a très certainement joué un rôle dans la réussite ou non de la mise en œuvre du programme. Leur suppression ou modification joue sur

le cahier des charges ; les outils du programme tels que nous les avons reconçus auraient produit sans doute des résultats différents sur les apprentissages des élèves. Une fois encore, il serait important de pouvoir le mesurer et le comparer aux autres expérimentations.

À la lumière de ce qui précède, la liberté pédagogique conduit à garantir le choix des outils pédagogiques par les enseignants. Par conséquent, cette thèse ne vise pas à faire l'apologie des seuls outils édités par Hatier (atelier Catégo) et par La Cigale (les autres ateliers). Ceux-ci présentent un certain nombre d'avantages mais aussi d'inconvénients, qui seront plus ou non prononcés selon le contexte de mise en œuvre. D'autres outils peuvent également permettre de travailler les habiletés piliers de la lecture. Le matériel Phono, édité chez Hatier, permet par exemple un enseignement de la conscience phonologique en maternelle, de manière collective. Un enseignant peu adepte de la formation de groupes homogènes (ou qui considère qu'il n'a pas la possibilité ou la capacité (Bressoux, 2020) de fonctionner ainsi dans sa classe) pourrait s'orienter vers ce type de matériel. Ainsi, sur la plateforme de formation, nous avons veillé à présenter des alternatives (gratuites ou payantes) en essayant de respecter six critères. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur les travaux du Consortium Latin-Français (De Croix et al., 2019 ; Schillings et al., 2019) et leur référencement d'outils proposés sur la plateforme belge *e-classe* (<https://www.e-classe.be/>) afin de permettre aux enseignants de choisir de manière éclairée un outil :

- **valide** (fait ce qu'il est censé faire) et **fiable** (fonctionne à peu près de la même manière entre les mains de différentes personnes) (Caswell et al., 2008) ;
- basé sur la **recherche scientifique** (Caswell et al., 2008), c'est-à-dire « fondé sur des savoirs scientifiques explicités » (Kervyn & Goigoux, 2021, p. 186) ;
- **testé** sur le terrain afin de s'assurer qu'il est effectivement valide, fiable et efficace avant d'être utilisé (Caswell et al., 2008) ;
- **cohérent**, c'est-à-dire des outils qui permettent une planification suivie et structurée sur les différents grades (Caswell et al., 2008) ou, comme le formulent Kervyn et Goigoux (2021), qui « mettent à disposition une **structuration** et une **programmation temporelle** des contenus enseignés et des activités proposées aux élèves ou aux enseignants en formation » (p. 186) ;
- **finalisé** incluant une définition des **objectifs** visés en termes d'apprentissages attendus (Kervyn & Goigoux, 2021) ;
- **détaillé** comportant une **description des procédures ou modes opératoires** suggérés aux enseignants ou aux formateurs (Kervyn & Goigoux, 2021).

Selon nous, tout ceci met en évidence l'élément clé de la mise en œuvre de tout outil didactique : la compréhension de ses invariants et de ses conditions d'efficacité (Galand & Janocz, 2020). C'est en fonction de cette compréhension que les enseignants vont pouvoir adapter efficacement l'outil. Au sein des outils du programme, de nombreuses balises sont proposées ou ont été ajoutées afin de faciliter cette compréhension. La plateforme vise à accroître encore davantage la compréhension des composantes clés du programme.

## Chapitre 2

### Quand l'outil didactique devient véritablement outil de formation : quelles modifications pour la conception continuée dans l'usage ?

*« J'imagine qu'il est tentant, si le seul outil dont vous disposez est un marteau, de tout considérer comme un clou. »*

— Maslow (1966, p. 15), *The psychology of science* —

Pour mener à bien le premier des deux objectifs de la présente thèse (à savoir la modification des outils du programme P.A.R.L.E.R.), nous nous sommes appuyée en partie sur la méthodologie de conception continuée dans l'usage, dans l'intention de proposer notre propre démarche de reconception des outils, ceux-ci étant déjà existants et ne nécessitant pas une conception intégrale. Dès lors, la troisième question de recherche était formulée comme suit : « comment adapter la démarche de conception continuée dans l'usage pour qu'elle devienne une démarche de reconception ? ». Elle se décline en trois sous-questions : la première portant sur la modification des étapes de cette démarche de conception continuée dans l'usage (question 2A), la deuxième sur la conciliation de ces étapes avec celles de la démarche d'ingénierie de formation (question 2B) et la troisième sur la place à accorder au développement professionnel dans cette logique de reconception continuée dans l'usage (question 2C).

Plusieurs éléments de réponse ont déjà été apportés au terme de chacune des empiries. Nous les rappellerons brièvement et les discuterons au regard de la littérature.

#### 1 VERS UNE RECONCEPTION CONTINUÉE DANS L'USAGE

Pour rappel, les différentes répliques, en tout ou en partie, du programme P.A.R.L.E.R. ont conduit à des résultats très contrastés (Dejaegher et al., accepté ; DEPP et al., 2014 ; Ecalle et al., 2015, 2019 ; Gentaz, 2018 ; Gentaz et al., 2013 ; Leyh et al., sous presse ; Zorman et al., 2015). Certes, ces études n'ont pas permis de mettre en lumière des résultats qui corroborent l'efficacité du programme à 100 %, celle-ci variant selon la manière dont le programme est implémenté et selon les adaptations réalisées. Certains pourraient alors arguer qu'il n'est pas intéressant de continuer à utiliser ces outils. Toutefois, il ressort de certaines de ces études des effets positifs et non négligeables.

Dès lors, plutôt que de concevoir de nouveaux outils, nous avons cherché à améliorer la qualité des outils déjà existants (comme le propose par exemple Bailleux pour la réédition de l'outil Catégo en 2018). Fondamentalement, c'est donc l'hypothèse qu'un travail d'amélioration des outils didactiques a du sens (dans une perspective de (re)conception continuée dans l'usage) qui a guidé nos travaux, avec en point de mire une meilleure compréhension des invariants qui fondent leur efficacité.

Ainsi, en s'inscrivant dans cette logique, la démarche initiale de conception continuée dans l'usage (Goigoux et al., 2020 ; Goigoux & Cèbe, 2007) a dû être modifiée, et en particulier, l'étape 1.

Construite en trois temps la démarche de conception continuée dans l'usage débute normalement par une analyse des données scientifiques disponibles et la conception d'un premier prototype, fruit d'un compromis entre le souhaitable et le réalisable (Goigoux & Cèbe, 2018). Dans le cas de la présente thèse, cette première étape n'avait pas lieu d'être en l'état puisque les outils existaient déjà. Toutefois, nous nous sommes en partie appuyée sur la démarche afin de mieux baliser notre processus de reconception. Ainsi, comme l'illustre la Figure 46, l'étude 1 comporte de fortes similitudes – indiquées en jaune – avec trois volets de la démarche de conception continuée dans l'usage (Goigoux & Cèbe, 2018) : l'analyse des données scientifiques disponibles quant aux conditions d'exercice du métier, l'élaboration d'un premier prototype (ici : analyse des outils existants) et le test du premier prototype (ici : un premier test des outils existants).

La deuxième étude empirique s'est elle aussi appuyée sur la démarche de conception continuée dans l'usage, comme en témoigne la Figure 46 et les encadrés de couleur verte. En effet, l'étape 1 de cette deuxième empirie vise à continuer le test du premier prototype/des outils déjà existants, mais cette fois, avec un public d'enseignants qui débute la mise en œuvre des outils du programme P.A.R.L.E.R. L'étape 2 apporte quant à elle des données supplémentaires sur la manière dont les résultats de ce test pourraient être retrouvés auprès d'un plus grand nombre d'enseignants. Elle amène également des connaissances sur les convictions et pratiques ordinaires des enseignants.

La troisième étude empirique est sans aucun doute celle qui s'est le plus appuyée sur la démarche de conception continuée dans l'usage, comme indiqué en orange sur la Figure 46. La démarche que nous avons suivie pour l'étape 1 de cette empirie est relativement similaire à celle proposée dans l'étape 2 de la démarche de conception continuée dans l'usage (Goigoux & Cèbe, 2018) : nous introduisons chacun des prototypes dans les classes d'un petit nombre d'enseignants. Par la suite, sur base des retours de ces enseignants, nous négocions les modifications, les ajouts et les suppressions. Notons que nous avons choisi d'associer à ce travail d'élaboration des différents prototypes un collectif plus large : le groupe de travail « outils ». Cela entraîne ainsi une diversification des regards sur l'outil au départ d'expériences et d'horizons différents.

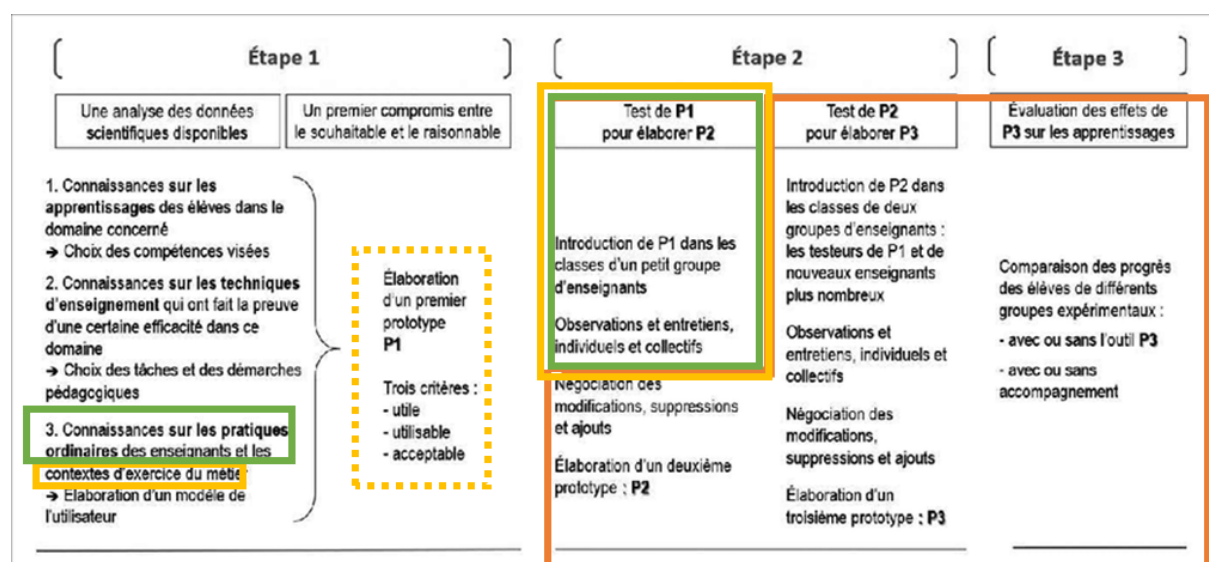


Figure 46 - Points communs entre les trois études empiriques et la démarche de conception continuée dans l'usage telle que présentée par Cèbe et Goigoux (2018)

En définitive, les outils didactiques existant déjà, nous avons plutôt étudié leur caractère :

- « souhaitable » au regard des connaissances sur les apprentissages des élèves dans le domaine concerné (en comparant le travail prescrit par les concepteurs de ce programme aux connaissances) ;
- « réalisable » au-delà du travail prescrit, nous avons comparé le travail réel d'enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils » aux connaissances sur les apprentissages des élèves dans le domaine de la lecture ;
- « surmontable » au regard des connaissances que nous avons des pratiques et convictions des enseignants relatives aux ateliers, aux principes organisateurs et aux gestes pédagogiques du programme P.A.R.L.E.R. et au regard du développement potentiel des enseignants qui débutent dans le programme.

Ceci nous a conduit à lister les éléments qui devaient être modifiés et ceux qui devaient plutôt faire l'objet d'un accompagnement et/ou d'une formation.

Que peut-on en dire, à l'issue de nos travaux ? Les résultats de la troisième étude empirique mettent en évidence que les enseignants « testeurs » ont effectivement constaté l'augmentation de la qualité de certains outils didactiques, suite au travail d'édition d'une version belge des outils de la maison d'édition La Cigale. Notons toutefois que le travail réalisé dans le cadre de cette troisième étude est réellement un travail d'édition dans lequel, en tant que chercheuse, nous ne pouvons que formuler des constats et des pistes de modification à la maison d'édition qui détient le choix final, d'où un résultat en demi-teinte où seule une partie des modifications proposées ont été apportées aux outils didactiques. Cela entraîne toute une série de questions relatives aux éléments clés conditionnant l'intérêt d'une telle démarche.

Ces premières pistes de réponse ne suffisent toutefois pas ; même si les enseignants constatent une meilleure qualité des outils, il conviendrait de vérifier l'efficacité de cette nouvelle mouture belge sur les apprentissages des élèves. Parallèlement, cette première ébauche de méthodologie de « reconception continuée dans l'usage » pourrait sans aucun doute être encore améliorée (par une augmentation de la rigueur méthodologique notamment). Il serait intéressant de voir comment elle peut être utilisée pour structurer la reconception/réédition d'autres outils didactiques.

## **2 CONCILIATION DE L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE ET DE L'INGÉNIERIE DE FORMATION**

La manière dont nous avons modifié les outils mêle deux méthodologies principales : la conception continuée dans l'usage – comme nous venons de le montrer – et la conception d'un dispositif de formation tel que proposé en didactique professionnelle. L'utilisation de ces deux méthodologies, aux origines proches mais différentes, a entraîné un certain nombre d'adaptations dont on pourrait craindre des effets néfastes et non désirés.

Une des limites à cet enchevêtrement des méthodes est sans doute le manque de lisibilité lié à la complexité de la démarche. L'établissement de la structure conceptuelle et des modèles opératifs est en effet englobé dans deux études plus larges visant à mieux comprendre le souhaitable-réalisable (étude 1) et le surmontable (étude 2).

Ce caractère éclectique des champs de recherche convoqués pourrait parfois rendre caduque leur utilisation, car ils deviennent alors moins pertinents.

Notons tout de même au passage les raisons qui nous ont initialement conduite à la triangulation des champs théoriques et de leurs méthodologies respectives : celle-ci permet de tirer parti des avantages des différents champs tout en palliant éventuellement certaines de leurs limites. Ici, la didactique professionnelle vient renforcer la réflexion autour de la conception d'un dispositif de formation (puisque le courant de conception continuée dans l'usage est avant tout un courant d'ingénierie didactique) tandis que ce dernier permet justement d'aborder la question de l'ingénierie didactique, angle mort en didactique professionnelle.

Dans ce point, nous proposons trois pistes de discussion liées à l'articulation des champs d'ingénierie didactique et d'ingénierie de formation :

- une double perspective,
- une relative auto-portance des ressources,
- une double validation nécessaire.

## 2.1 UNE DOUBLE PERSPECTIVE

Rappelons-le tout d'abord, l'outil didactique peut revêtir deux fonctions principales. Premièrement, il peut constituer une aide pour l'enseignant dans la conception de ses activités d'enseignement. Il s'inscrit alors plutôt dans une logique productive (Rabardel, 2005) puisque le but est que l'enseignant puisse fonctionner le plus facilement possible, sans heurt. En didactique du français particulièrement, un certain nombre de recherches se sont intéressées à cette première fonction de l'outil (Dessus et al., 2008 ; Douady, 1984).

Ensuite, selon nous, l'outil didactique peut revêtir une seconde fonction : celle d'un inducteur et soutien dans la transformation des pratiques et des convictions d'un enseignant. L'outil s'inscrit alors davantage dans une logique constructive (Rabardel, 2005) au sein de laquelle l'enseignant ne peut, au départ, plus agir comme de coutume ; ce dernier doit se développer sur le plan opératif ou identitaire pour faire face à cette nouvelle situation. Une série de travaux (Amigues, 2009 ; Juliers, 2003 ; Saujat, 2000, cités par Bourmaud et Munoz, 2012) s'appuyant sur l'approche instrumentale de Rabardel (1995) s'intéressent à ce sujet, à la manière dont ces outils didactiques ou systèmes d'instruments (Munoz & Bourmaud, 2012) peuvent éventuellement générer une genèse instrumentale.

La présente thèse visait ce double objectif : l'outil didactique comme aide à l'enseignement et au développement professionnel, qu'il soit opératif ou identitaire (Pastré, 2011 ; Pastré et al., 2006). Toutefois, tenter d'influencer positivement les pratiques et convictions enseignantes n'est pas chose aisée. Plusieurs études mettent en garde contre des croyances limitantes que Goigoux et al. résument très bien en deux points (2020) : « croire qu'un simple apport de connaissances peut infléchir les pratiques et croire qu'il suffit de diffuser les pratiques expérimentales "efficaces" » (p. 67).

Ceci nous semble conduire à plusieurs autres adaptations nécessaires de la démarche de conception continuée dans l'usage si elle est utilisée dans cette double perspective. Tout d'abord, cela suppose qu'une étude s'attache à l'identification des potentialités de l'outil en termes de développement professionnel : quels sont les déséquilibres opératifs et ruptures identitaires provoqués par l'outil ? Sont-ils dépassés, et si oui, comment ? Cela demande ensuite, lors de l'appréciation de la qualité de l'outil, une évaluation plus détaillée du caractère formateur de l'outil didactique. À ce propos, la grille de Renaud (2020) pourrait alors être adaptée en ce sens. En effet, dans sa version actuelle, la grille repose sur l'idée selon laquelle l'outil didactique doit être acceptable aux yeux des enseignants pour être de qualité. Or, comme nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises, cette acceptabilité pourrait être moindre au départ justement parce que l'on souhaite provoquer un développement professionnel. Ceci ne remet aucunement en cause l'importance de proposer certains outils « autoportants » conçus pour affranchir le passage à l'échelle de tout accompagnement ou

dispositif de formation spécifique. Notre approche met simplement en exergue le véritable rôle de (trans)formation que peuvent jouer les outils didactiques pour provoquer un développement professionnel qui sera ensuite soutenu par des dispositifs de formation.

## 2.2 UNE RELATIVE AUTO-PORTANCE DES RESSOURCES

Revenons à présent sur l'auto-portance des outils. Goigoux et al. (2020) soulignent l'importance de disposer d'outils didactiques « auto-portants », c'est-à-dire qui ne nécessitent aucune ressource supplémentaire. Selon les auteurs, « l'accompagnement n'est indispensable que si les outils sont élaborés sans prendre suffisamment en compte leurs premiers destinataires que sont les enseignants » (2020, p. 71). À nouveau, ceci pourrait être reconsidéré dans la double perspective qu'est la nôtre.

À cet égard, il est vrai que la version belge des outils ne sera pas auto-portante pour l'ensemble des futurs utilisateurs ; les déséquilibres et ruptures qu'ils peuvent provoquer devront parfois faire l'objet d'un accompagnement pour certains enseignants. Clairement, il n'est ni souhaitable ni réalisable que les chercheurs continuent d'accompagner les enseignants demandeurs. Le projet de conception d'une plateforme de formation est alors né afin de constituer un premier niveau d'étayage que les enseignants vont pouvoir mobiliser individuellement si le besoin ou l'envie se fait sentir. En effet, plusieurs recherches font état d'un intérêt marqué des (futurs) enseignants pour les ressources disponibles en ligne (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2018 ; Maitre et al., 2018 ; Messaoui, 2018) : à l'heure actuelle, on ne peut que constater qu'un nombre croissant d'enseignants sont friands de ce type de ressource en ligne.

Dans notre cas, nous avons choisi de proposer une plateforme de vidéoformation pour les différents avantages qu'elle revêt.

L'intérêt de confronter un enseignant à d'autres façons de faire, et surtout, de l'amener à comprendre les rouages qui fondent la réussite (ou non) de cette activité a été souligné par bon nombre d'études ces dernières années (Flandin et al., 2015 ; Gaudin & Chaliès, 2012 ; Leblanc et al., 2008 ; Leblanc & Veyrunes, 2011 ; Ria & Leblanc, 2011 ; Schillings et al., 2018). Proposer une vidéo, pour autant qu'elle rencontre les préoccupations des enseignants qui la visionnent, paraît, en ce sens, porteur de développement professionnel (Leblanc & Blanes Maestre, 2016). Principalement, parmi les différentes ressources en ligne, les enseignants semblent rechercher en priorité les contenus audiovisuels, les aides concrètes et les échanges avec d'autres enseignants (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2018 ; Maitre et al., 2018 ; Messaoui, 2018).

Ce dernier aspect, le besoin d'échange, mérite une attention particulière. À la demande des enseignants testeurs, un espace forum a été ajouté à la plateforme afin de proposer un espace de discussion et de fédérer la communauté de pratiques. Plusieurs études mettent en effet l'accent sur le rôle des communautés de pratiques dans la mise en œuvre de tels dispositifs (May et al., 2016). Dans notre cas, la démarche collaborative d'analyse des besoins (via les études 1 et 2) et de conception de la plateforme a posé les jalons de cette communauté de pratiques dès le début du projet, comme le préconisent différents auteurs (Bryk, 2017 ; Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2015 ; Gentaz & Richard, 2022 ; Goigoux et al., 2020 ; Kervyn, 2020 ; Tual et al., 2021).

En bref, la plateforme constitue un prolongement des outils du programme permettant à ceux qui le désirent d'aller plus loin et surtout d'être soutenus dans la mise en œuvre. Ensemble, ces deux ressources peuvent être considérées comme auto-portantes et ne nécessitent pas la présence d'une tierce personne. C'est en tout cas l'hypothèse que nous formulons et qui, comme nous le soulignerons au point suivant, devra faire l'objet d'une étude rigoureuse.

Toutefois, si cette présence n'est pas absolument nécessaire, elle peut être souhaitée et souhaitable. Dans la mesure où les offres d'accompagnement des enseignants au sein des écoles sont assez importantes en Fédération Wallonie-Bruxelles – et d'autant plus depuis la réforme liée au Pacte pour un Enseignement d'Excellence –, il serait dommage de priver les enseignants d'un soutien supplémentaire lorsque celui-ci est possible et souhaité. La plateforme a ainsi été construite en associant dès le départ une série de professionnels qui accompagnent ou forment les enseignants au quotidien (des formateurs d'enseignants, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs...). Par le biais du groupe de travail, cette association a permis que ces différents acteurs prennent connaissance de la plateforme, participent à son élaboration et puissent ensuite l'utiliser lors de leur travail quotidien.

### 2.3 UNE DOUBLE VALIDATION NÉCESSAIRE

De la double fonction que peut revêtir un outil didactique découle la nécessité de procéder à une double validation. Premièrement, il convient de s'assurer que l'outil remplit bien son premier rôle et a un effet positif sur les apprentissages des élèves. Cette première évaluation des effets sur les apprentissages devrait idéalement avoir lieu dans des conditions « écologiques », c'est-à-dire sans cahier des charges prédéfini et sans la présence des chercheurs (Goigoux et al., 2020). Deuxièmement, les effets de la mise en œuvre des outils et du dispositif de formation sur le développement professionnel des enseignants devraient également faire l'objet d'une étude spécifique, à nouveau dans des conditions « écologiques » : comment les enseignants se sont-ils transformés et ont-ils modifié leurs pratiques suite à l'utilisation des outils et de la plateforme ? Quelles transformations ont-ils à leur tour opérées sur les outils ? Comment est organisé et évolue le sous-système d'instruments P.A.R.L.E.R. dans l'activité ? Ainsi, les exigences de rigueur dans l'administration de la preuve pour l'efficacité des dispositifs de formation devraient être analogues à celles exigées pour évaluer les dispositifs d'enseignement. Ceci représente un défi méthodologique, d'autant plus que le dispositif de formation P.A.R.L.E.R. est construit pour pouvoir être consulté en fonction des besoins. Parallèlement à l'analyse de la charge d'implémentation pour les dispositifs d'enseignement, une analyse rigoureuse du parcours de formation suivi devrait être menée.

Ces deux validations constituent des suites complémentaires à la présente thèse. La première a débuté en 2022 et prendra fin en 2025.

Par ailleurs, les liens entre la participation au processus d'ingénierie de formation et le développement professionnel pourraient également être étudiés. De récentes études en didactique professionnelle (Filliettaz et al., 2014 ; Gomes & Munoz, 2016 ; Vinatier, 2013) ou dans d'autres courants (Huet et al., 2022 ; Kervyn, 2020) montrent que ce type de participation peut en effet conduire à un développement professionnel pour les différents acteurs qui composent le groupe.

## **3 PLACE ET RÔLE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DANS UNE LOGIQUE DE RECONCEPTION CONTINUÉE DANS L'USAGE**

Intéressons-nous à présent à la question du développement professionnel. La thèse que nous défendons au travers de ce projet était celle de l'intérêt de tenter de provoquer le développement professionnel via l'utilisation d'un système d'outils didactiques « innovants ». Autrement dit, nous postulons qu'il n'est pas opportun de censurer une pratique parce qu'elle semble s'opposer à priori aux convictions, connaissances et pratiques actuelles des enseignants. Ce postulat s'inscrit à la suite de la définition du développement professionnel que nous avons retenue dans la revue de la littérature. Différenciant le simple apprentissage du développement (Pastré et al., 2006), cette définition postule que le développement professionnel s'amorce suite à un déséquilibre opératif ou à une rupture identitaire (Pastré, 2011). En d'autres termes, le professionnel doit être face à une situation constructive (Rabardel, 1999).



Dans le cadre de cette thèse, nous avons fait le pari que l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. pourraient mener à un déséquilibre opératif ou à une rupture identitaire. Dans ce point, nous reviendrons sur deux pistes de discussion : les effets sur les apprentissages des élèves selon le niveau d'instrumentalisation et les genèses instrumentales.

### 3.1 EFFETS SUR LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES SELON LE NIVEAU D'INSTRUMENTALISATION

Les outils didactiques sont couramment critiqués dans le monde scolaire, certains les considérant comme un asservissement de la pensée des enseignants (Dubois & Carette, 2010), ou comme des « prothèses » (Leplat, 2011) visant à compenser une faiblesse des enseignants (la préparation de contenus de leçons) et entravant finalement leur pouvoir d'agir en les rendant moins efficaces. Leur usage est donc parfois honni, voire même proscrit, en particulier dans les instituts de formation initiale où il est attendu que les futurs enseignants conçoivent seuls leurs leçons (Gérard, 2010). Dans cette perspective, certains enseignants préfèrent s'en passer, ou en utiliser certaines parties pour recomposer leurs propres supports de cours composites (Gérard, 2010), ou les « reconcevoir » (Body et al., 2014).

Pourtant, un certain nombre d'études mettent en évidence un « effet manuel ». Dans une étude de Deauvieu (2013), l'effet de l'utilisation d'un manuel s'avère au moins aussi important que l'influence du niveau d'études des parents d'un élève. L'enquête Lire-écrire (Goigoux et al., 2015, p. 47) conclut plutôt à une absence d'effet manuel, sur le plan statistique du moins.

Nous posons l'hypothèse que tout dépend du niveau d'instrumentalisation (Rabardel, 2014) des enseignants. En effet, en fonction de la manière dont les enseignants se sont approprié ou non l'outil didactique, l'intérêt de ce dernier sera plus ou moins important. Pour rappel, Rabardel et Béguin (2000) distinguent trois niveaux d'instrumentalisation :

- un premier niveau où l'instrumentalisation est locale, c'est-à-dire liée au contexte d'une action singulière, et par conséquent, momentanée ;
- un second niveau où l'instrumentalisation est durable, car les enrichissements effectués sont intégrés par le professionnel au titre de propriétés de l'objet mobilisables dans différents contextes ;
- un troisième niveau où l'instrumentalisation est également durable, car les enrichissements constituent de nouvelles propriétés, mais où elle implique par ailleurs une modification du fonctionnement ou de la structure de l'artefact.

Revenons aux résultats de l'étude 2 au regard de ces trois niveaux. Les enseignants qui débutent le programme semblent se situer à des niveaux différents d'instrumentalisation. On peut faire l'hypothèse que plusieurs d'entre eux, au début en tout cas, se situent au premier niveau. C'est le cas notamment de Gabrielle dont nous avons présenté les données à la fin de la deuxième étude empirique. Pour cette enseignante, l'utilisation de l'outil était momentanée, liée aux obligations institutionnelles et n'a pas provoqué d'enrichissements de manière durable pour elle et/ou pour les outils.

Parfois, l'utilisation d'outils demande une réorganisation importante des schèmes en vue d'un élargissement du modèle opératif. C'est ce que nous avons pu constater chez un certain nombre des enseignants observés dans le cadre de la deuxième empirie. Cependant, cela ne va pas de soi ; pour y parvenir, les professionnels doivent affronter plusieurs contradictions internes, dans la mesure où ils ont tendance à utiliser des schèmes trop étroits ou trop locaux qui ne leur permettent pas d'agir efficacement face à cette nouvelle situation. C'était sans doute à nouveau le cas pour Gabrielle : entravée dans une méthodologie qui ne lui faisait pas sens, ses schèmes d'action ne se sont pas « accommodés » à cette nouvelle situation, elle n'a pas pu y faire face efficacement.

Ces réflexions font écho à l'intérêt d'étudier la manière dont un outil didactique s'insère dans les pratiques de deux publics différents : d'une part des enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme » pour lesquels nous faisons l'hypothèse qu'ils se situent au niveau 3 de l'instrumentalisation et, d'autre part, des enseignants « débutants dans l'utilisation des outils » pour lesquels ce niveau n'est pas encore déterminé.

En outre, notons que certains enseignants ne connaissent pas toujours les différents manuels qu'ils pourraient utiliser (Csen, 2019), ou, selon certains auteurs (Houssin & Demeuse, 2019, « ils ne sont pas suffisamment formés pour choisir un manuel de qualité parmi l'ensemble des propositions des éditeurs et pour les utiliser convenablement : un même manuel peut être utilisé différemment selon l'enseignant qui l'a entre les mains (Goigoux, 2016 ; Deauvieux et al., 2013) » (p. 5). Au-delà du programme P.A.R.L.E.R. se pose toute la question de la place des manuels et outils didactiques dans la formation initiale et continuée des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles.

### 3.2 GENÈSE INSTRUMENTALE ET INSERTION DANS UN LARGE SYSTÈME D'INSTRUMENTS

Par ailleurs, de récents travaux ont montré comment l'activité enseignante peut être organisée par un ou plusieurs systèmes d'instruments (Munoz & Bourmaud, 2012 ; Vidal-Gomel et al., 2015). Les artefacts que constituent à la fois les outils matériels du programme P.A.R.L.E.R. et les aspects symboliques auxquels ils renvoient (principes organisateurs et gestes pédagogiques) s'inscrivent dans ce que nous pourrions qualifier avec Bourmaud (2006) de sous-système d'instruments. En effet, on voit bien comment l'ensemble de ces artefacts forment un assemblage de ressources à la fois externes et internes, symboliques et matérielles.

Comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre de cette discussion, il nous semble, à cet égard, que ce travail pose toute une série de questions : comment s'organise le système d'instruments P.A.R.L.E.R. au sein d'un système plus large d'instruments d'enseignement ? Quels liens les enseignants ont-ils tissé entre les instruments conceptuels et matériels de P.A.R.L.E.R. et les autres instruments dont ils ont poursuivi l'utilisation ? Avec quelles conséquences ?

Loin de pouvoir y répondre avec les données dont nous disposons, nous pouvons toutefois apporter quelques premiers éléments pour nourrir la réflexion.

Si l'on se fie à Vidal-Gomel (2002), la manière dont un sous-système d'instruments s'insère initialement — ou après quelques ajustements suite à une genèse instrumentale (Rabardel, 2014) — dans les pratiques d'un professionnel est conditionnée par les complémentarités et redondances que ce sous-système nourrit avec l'ensemble du système d'instruments de ce professionnel. La complémentarité suppose une bonne organisation de ces différents instruments au sein du système (Vidal-Gomel et al., 2015) tandis que la redondance entre les ressources est positive lorsqu'elle permet à l'enseignant de choisir parmi plusieurs alternatives mais devient néfaste lorsque plusieurs instruments sont utilisés pour atteindre un même but (faisant perdre alors de l'efficacité à l'activité). Ces deux caractéristiques, complémentarité et redondance, contribuent de concert à la robustesse et à l'adaptabilité du système d'instruments (Bourmaud, 2006).

Dès lors, la complémentarité et l'interdépendance (Vidal-Gomel et al., 2015) entre le sous-système d'instruments P.A.R.L.E.R. et les autres instruments utilisés par l'enseignant est essentielle ; c'est une condition sine qua non pour assurer l'adaptation de l'activité. Dans la deuxième étude empirique, on voit poindre des indices de reconfiguration de l'activité d'enseignement de certains des professionnels suivis, et ce, selon leurs dires, grâce aux outils du programme P.A.R.L.E.R. Ces reconfigurations concernent parfois l'activité d'enseignement de la lecture et parfois l'activité d'enseignement d'autres disciplines. Il serait intéressant de pouvoir les étudier de manière plus approfondie.

Enfin, insistons sur un dernier point : l'intérêt de disposer d'un système d'artefacts lorsqu'on débute dans un métier. En effet, dans les métiers à forte composante relationnelle comme l'enseignement, « la redéfinition de la tâche dépend largement des ressources offertes par le milieu de travail » (Goigoux, 2007b, p. 57). Ainsi, en début de carrière, l'enseignante s'appuie en premier lieu sur les modèles rencontrés durant sa formation initiale ou sur ses premières expériences qui composent son répertoire d'actions (Body et al., 2014). Selon Clot et Faïta (2000), cela permet une économie des ressources et évite au débutant « d'errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles » (p.3).



## Chapitre 3

### Mise à l'épreuve de la démarche de conception d'un dispositif de formation en didactique professionnelle

*« L'examen de la littérature en didactique professionnelle montre le peu de place occupée par l'explicitation, la justification et la discussion des méthodes (Mayen, 2014). Il est vrai que peu de recherches et d'ingénieries dévoilent avec précision les méthodes et outils auxquels leurs acteurs recourent pour analyser le travail en vue de la formation. »*

— *Body et al. (2022, p. 1), Regards croisés sur les usages de la structure conceptuelle de la situation* —

Classiquement, en s'appuyant sur le cadre de la conceptualisation dans l'action (Pastré, 2011 ; Vergnaud, 1996/2011), la didactique professionnelle envisage la conception d'un dispositif de formation en trois étapes (Clauzard, 2008 ; Pastré, 2005, 2011) : l'analyse du travail prescrit et réel d'une situation professionnelle (parfois synthétisé sous la forme d'une structure conceptuelle), l'analyse de l'activité des professionnels, généralement novices (modèle opératif) et la conception d'un dispositif de formation. Comme nous l'avons montré dans le chapitre 3 de la problématique, plusieurs zones d'ombre subsistent quant à la démarche à suivre pour mener à bien ces trois étapes.

Ainsi, notre troisième question de recherche portait sur l'opérationnalisation de la démarche de conception d'un dispositif de formation telle que théorisée et préconisée par la didactique professionnelle. À l'issue de chacune des empiries menées, nous avons proposé des premiers éléments de réponse pour chacune des trois étapes. Dans ce chapitre, nous aurons l'occasion de prendre davantage de hauteur et de faire les liens entre notre proposition de démarche et la littérature. Nous nous centrerons sur l'analyse du travail et conclurons ensuite en mettant en évidence les interrogations qui perdurent encore par rapport aux choix posés dans le cadre de cette thèse.

#### **1 L'ANALYSE DU TRAVAIL EN QUESTION(S) : POUR QUOI, QUOI ET COMMENT ?**

« La didactique professionnelle utilise l'analyse du travail pour l'apprentissage et la formation. Plus spécialement, elle cherche à repérer comment s'est faite ou comment se fait la conceptualisation dans l'activité professionnelle » (Pastré, 2011, p. 183). Si en ergonomie, de nombreux auteurs semblent s'accorder sur l'importance de réaliser une analyse du travail afin de concevoir un dispositif de formation (Béguin & Cerf, 2004 ; Goigoux & Serres, 2015 ; Grangeat, 2013 ; Leblanc et al., 2008 ; Leplat, 2011 ; Mayen, 2007 ; Pastré, 2005), on peut toutefois s'interroger sur le manque de balises méthodologiques, en particulier en ce qui concerne l'analyse du matériau empirique. Pastré lui-même déclarait dans son ouvrage de 2011 : « Je réserve un ouvrage ultérieur à la présentation détaillée de la méthodologie de l'analyse du travail en didactique professionnelle » (p. 188), projet qui n'a malheureusement pas pu aboutir. Ainsi, les auteurs qui se réclament de la didactique professionnelle empruntent diverses théories et méthodes, parfois très différentes, pour mener une analyse couplée du travail prescrit et réel. Si ces différences peuvent constituer une richesse, et si chaque méthode de recherche est tributaire du cadre théorique de référence ainsi que du

contexte professionnel dans lequel elle se déploie, la question méthodologique de l'analyse des traces empiriques de l'activité professionnelle de chevronnés mériterait d'être discutée. Plus précisément, ce point examinera les angles morts de l'analyse du travail en revenant sur notre question de recherche 1a et proposera des liens avec la littérature afin de pouvoir interroger ces résultats au-delà du contexte de la présente thèse (Dejaegher & Rappe, 2022) :

- Pourquoi mener une telle analyse ?
- Sur quoi l'analyse du travail devrait-elle se centrer ? Quelle en est l'unité de base ?
- Comment récolter et surtout comment traiter les données de l'analyse du travail pour concevoir la structure conceptuelle et définir ainsi les balises pour le dispositif de formation ?

### 1.1 POURQUOI/POUR QUOI ?

Le premier de ces angles morts est fondamental : dans quel but désire-t-on mener une analyse du travail ? Si l'objectif initial de la didactique professionnelle est d'utiliser l'analyse du travail (reposant souvent sur la structure conceptuelle) comme base pour l'ingénierie de formation, il peut en effet être précisé, et la nature de l'analyse dépendra par conséquent des caractéristiques des actions de formation envisagées. Il nous semble à ce propos que la typologie proposée par Tourmen (2014) quant aux possibles usages de la didactique professionnelle peut être éclairante. Si l'on suit cette typologie, la structure conceptuelle peut tout d'abord être utilisée pour définir les objectifs de formation. C'est alors elle qui donne véritablement un point de mire, bien plus que les prescrits écrits qui balisent chaque profession. Elle peut également servir de moyen de formation : les différentes situations étudiées peuvent aider à concevoir des situations d'apprentissage pour les formés. En d'autres mots, l'analyse du travail cherche à déterminer ce qui fonde le cœur d'une activité professionnelle dans le cadre d'une classe de situations bien définie.

C'est ainsi que nous nous sommes servis des résultats de la première empirie pour concevoir le dispositif de formation : cela nous a aidé à définir les contenus prioritaires à aborder (quels ateliers, quels principes organisateurs et quels gestes pédagogiques) mais aussi à déterminer comment les aborder (situations de référence, indicateurs clés...). Ce repérage est précieux : il permet au concepteur de penser les contenus de la formation en termes d'invariants de l'activité. Son but est alors de faire comprendre aux formés les invariants d'une activité réussie afin qu'ils puissent agir avec efficacité en situation. Ainsi, l'analyse du travail ne devrait pas constituer un objectif de formation en tant que tel, une structure que les novices devraient à tout prix s'approprier mais bien une ressource pour le formateur ou le concepteur (Savoyant, 2006).

### 1.2 COMMENT ?

Après les buts poursuivis, l'analyse du travail fait émerger une seconde question : celle du « comment », c'est-à-dire de la méthodologie employée pour mener à bien cette analyse, et ce, dans le domaine particulier qu'est l'enseignement. Comme nous l'avons déjà souligné dans la revue de la littérature, la réflexion autour des apports de l'analyse de l'activité dans le domaine de l'enseignement n'est pas nouvelle (Clauzard, 2008 ; Goigoux & Cèbe, 2007 ; Huard, 2009 ; Vergnaud, 2011 ; Vinatier, 2007). Ainsi, on constate que de nombreux auteurs s'appuient sur ce cadre théorique afin d'élaborer des dispositifs de formation. Toutefois, la transposition du cadre de la didactique professionnelle à l'enseignement n'est pas simple (Pastré, 2007 ; Vinatier, 2009). En effet, tant le caractère discrétionnaire (Valot, 2006) des tâches du métier que le caractère interactionnel (Vinatier, 2007) de l'enseignement rendent cette transposition complexe.

Ainsi, l'analyse du travail ne peut plus être uniquement résumée au couplage entre l'analyse de la tâche prescrite et celle de la tâche réelle, mais elle devrait céder le pas à une analyse plus complexe, comme le souligne Pastré (2011, p. 190). À cet égard, on peut s'inspirer des travaux de Valot (2006) et des différents niveaux d'analyse du travail de pilote qu'il propose :

- 1) le vol idéal, celui que personne ne fait : dans le cas de la présente thèse, cette étape pourrait s'apparenter à l'analyse des différentes recommandations de la recherche ;
- 2) le vol programmé, celui que personne ne suit entièrement : dans notre cas, il s'agirait ici des outils du programme P.A.R.L.E.R. qui concrétisent un certain nombre des recommandations de la recherche ;
- 3) le vol réel, celui qui représente un compromis entre ce qui a été prévu et la prise en compte des circonstances (ou l'activité effective pour reprendre les termes de Leplat, 2011) : ici, il s'agirait de l'analyse du travail réel des enseignants considérés comme « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » ;
- 4) le vol redouté, celui que personne ne veut voir se concrétiser : dans notre cas, nous avons plutôt opté pour une analyse du développement des différentes manières d'agir des enseignants qui débutent avec les outils du programme P.A.R.L.E.R. ; nous reviendrons sur ce choix lors de la discussion des résultats de la deuxième empirie.

Si l'analyse du travail se dote de nouveaux niveaux d'études (Valot, 2006), elle poursuit toujours le même but : celui de comprendre l'activité. Ainsi, la place de la conceptualisation reste à notre sens au cœur de ce travail d'analyse, ce pourquoi nous avons choisi de concevoir une structure conceptuelle de la classe de situations spécifique que représente la mise en œuvre d'ateliers du programme P.A.R.L.E.R. Nous proposons dans cette discussion de revenir sur les choix posés et « bricolages méthodologiques » (Waechter-Larrondo, 2005) opérés pour concevoir la structure conceptuelle au départ de notre réponse à la question 3A (p. 137).

Selon Pastré (2011), dans le cas des métiers relationnels comme celui de l'enseignement, « la structure conceptuelle correspond à ce qui est commun à tous les professionnels du domaine, qui, sans être forcément des experts pointus, possèdent une pratique efficace suffisante » (p. 178). Dans cette perspective, nous avons dû définir comment 1) identifier ces professionnels et 2) procéder pour analyser leur activité, et partant, proposer une structure conceptuelle.

Premièrement, revenons sur l'identification des professionnels suivis dans le cadre de la première empirie. « Posséder une pratique efficace suffisante » nous semblait un critère assez vague. L'opérationnalisation de ce critère n'a pas été aisée. Il a d'abord fallu déterminer ce que l'on entendait par « efficace ». Le choix, forcément discutable, a donc été réalisé en équipe de recherche sur la base de trois critères :

- une utilisation des outils pendant au minimum une année permettant de faire l'hypothèse que l'enseignant se situe au niveau 3 de l'instrumentalisation ;
- une évolution positive des apprentissages des élèves sur l'année (mesurée par l'évolution des résultats aux tests diagnostiques) ;
- une reconnaissance par les collègues de l'enseignant qui le considèrent comme une personne ressource.

Par la suite, les résultats de l'enquête belge sur les effets du programme P.A.R.L.E.R. (Dejaegher et al., accepté ; Leyh et al., sous presse) sont venus appuyer cette sélection. En effet, les écoles au sein desquelles nous avons identifié des enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils » tendent à avoir de meilleurs résultats comparativement aux autres.

Notons que le choix d'utiliser l'expression « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » pour qualifier ces enseignants est également questionnable. Nous l'avons choisi par défaut : nous ne souhaitons ni utiliser l'expression « enseignants experts », car nous craignons que le propos semble se réduire à la connaissance du programme, ni « enseignants expérimentés », car le nombre d'années dans un métier ne témoigne pas forcément d'un certain niveau d'efficacité. Nous avons alors choisi l'adjectif « chevronnés », car il nous semblait qu'il témoignait à la fois d'une expérience relative (mais qui pouvait toutefois être assez brève), d'une certaine forme d'expertise et d'une efficacité. À posteriori, il nous semble que l'expression « enseignants chevronnés » n'est sans doute pas plus heureuse, car elle renvoie à un autre champ de recherche où les enseignants « chevronnés » sont souvent définis comme tels en comparaison à des novices (sans expérience). De ce fait, l'adjectif « chevronnés » ne suffit pas et il a été nécessaire de préciser très régulièrement qu'il s'agissait d'enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. », ce qui a très certainement alourdi le propos.

Deuxièmement, au-delà de l'identification de ces enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils », nous aimerions à présent discuter la démarche employée pour analyser leur activité et proposer une structure conceptuelle. La construction d'une telle structure repose sur un paradoxe : bien qu'elle vise à décrire l'activité d'un collectif de professionnels chevronnés/experts (Pastré, 2011), nous avons tout d'abord procédé à une analyse individuelle de l'activité de différents professionnels chevronnés.

Pour identifier les organisateurs de l'activité, Pastré propose deux façons de procéder : soit sur la base d'entretiens d'auto-confrontations, soit sur la base d'un traitement inférentiel (2011, p. 192). On retrouve ce même type de proposition d'analyse de données à la fois « intrinsèques » et « extrinsèques » chez d'autres auteurs en ergonomie ou didactique du français (Fradet-Hannoyer, 2015 ; Goigoux, 2007b ; Veyrac, 2018). Suivant cette même idée, dans le cadre de la présente thèse, nous avons opté pour une triangulation des méthodes de recueil de données (Leplat, 2002) : un recueil de données intrinsèques (telles que formulées par l'enseignant lors d'un entretien d'auto-confrontation) et un recueil de données extrinsèques (telles qu'observées par le chercheur in situ). L'analyse a consisté à examiner les relations entre les différentes données recueillies (relations de concordance ou de discordance) afin de les synthétiser. L'objectif n'était pas d'arriver à une version « véridique » de la situation mais bien de mieux en comprendre la complexité et les différentes facettes (Guilbert & Lancry, 2007). Dans la présentation des résultats de la première empirie, nous avons essayé de rendre compte de la manière dont nous avons concilié les deux sources d'information. Les récents travaux de Rappe (2022) permettent sans doute d'opérationnaliser davantage – ou, à tout le moins, de rendre plus transparent – le processus utilisé dans le cadre de cette thèse qui était, somme toute, assez arbitraire. En définitive, il reste que la conciliation réalisée par le chercheur ne peut s'absoudre complètement de sa subjectivité et de son côté arbitraire.

Enfin, notons que nous avons circonscrit l'établissement de la structure conceptuelle à la classe de situations suivante : la mise en œuvre d'ateliers P.A.R.L.E.R. Ainsi, cette classe de situations a été construite par la chercheuse et rend compte de ce que Samurçay et Rabardel (2004) qualifient de « premier processus » de construction d'une classe de situations.



### 1.3 QUOI ?

Enfin, l'analyse du travail entraîne une troisième question : que doit-on analyser exactement ? Résoudre ce problème pourrait nécessiter un détour préalable par une autre question plus épistémologique liée aux éléments conceptuels à prendre en compte : quels éléments du réel doivent nécessairement et indissociablement être étudiés ? Les schèmes/modèles opératifs des professionnels dans leur totalité ? Le couplage entre le schème et la situation ? La structure conceptuelle elle-même ? En d'autres termes, quelle serait l'unité de base de l'analyse du travail ?

Pour répondre à ces questions, nous avons consulté la littérature afin de déterminer comment s'y prenaient d'autres chercheurs. Toutefois, rares sont ceux qui s'aventurent dans l'élaboration d'une structure conceptuelle dans le domaine de l'enseignement. À notre connaissance, dans ce domaine, seuls quelques auteurs ont proposé de réelles représentations graphiques de structure conceptuelle (Grangeat, 2005) ou de modèles opératifs (Clauzard, 2008 ; Dejaegher et al., 2019 ; Grangeat, 2010 ; Huard, 2009 ; Landès & Lefevre, 2014 ; Lefevre & Murillo, 2017 ; Rappe et al., 2018). Parmi les auteurs recensés, si, à la suite de Caens-Martin (1999) et de Pastré (2011), la majorité semble s'accorder sur trois éléments constitutifs des modèles opératifs (des concepts, des variables et des indicateurs), certains proposent toutefois l'utilisation de nouveaux termes comme savoir-processus (Grangeat, 2010) ou descripteur (Huard, 2009). Lors d'un récent symposium (Dejaegher & Rappe, 2022), plusieurs auteurs ont tenté de répondre à cette question de l'unité de base pour l'élaboration d'une structure conceptuelle. Nous retiendrons en particulier la proposition de Body et al. (2022) qui proposent de distinguer graphe de fluence (composé de concepts, variables et indicateurs, comme la figure emblématique de Caens-Martin) et structure conceptuelle (plus complexe, elle rend compte des concepts, variables, indicateurs et règles d'action). À la suite de leur proposition, dans le cadre de la présente thèse, nous avons choisi l'option d'une structure conceptuelle complète (et non un graphe de fluence) afin de représenter les différents éléments dont nous avons besoin et qui sont pourtant trop souvent absents des modèles comme les graphes de fluence (Dejaegher & Schillings, 2022) :

- les concepts : ceux-ci sont essentiels pour déterminer le contenu à aborder prioritairement pour mener à bien les deux objectifs de la thèse ;
- les variables : elles permettent de mieux comprendre les liens de signification entre les concepts et les indicateurs ;
- les indicateurs : ils constituent des éléments très intéressants pour les formés, car ils aident le professionnel à orienter son regard et à réagir au moment opportun ;
- les règles d'action : souvent absentes des modèles, elles nous semblent pourtant essentielles, car si on ne sait pas comment réagir, le reste de la structure ne fait pas sens.

Revenons sur les concepts pragmatiques épinglés par la structure conceptuelle issue de l'étude 1. Ceux-ci (pour rappel : atmosphère, pilotage des tâches, étayage et tissage) sont très généraux et renvoient à toute situation d'enseignement (Bucheton & Soulé, 2009a). Ce sont les variables, les indicateurs et les règles d'action qui sont quant à eux bien spécifiques à cette (sous ?)-classe de situation particulière. Si on prend pour comparaison la structure conceptuelle de la taille de la vigne (Caens-Martin, 1999), on peut faire l'hypothèse que les deux concepts centraux de la structure (la charge et l'équilibre) s'appliquent à toutes les situations de taille de fruitiers ; ce qui change, à nouveau, ce sont les variables et les indicateurs qui différencieront en fonction du type de végétal. Ces constats rejoignent les réflexions de Pastré sur l'évolution du statut des concepts organisateurs au sein des métiers à dominante relationnelle tels que l'enseignement. Selon lui, « il y aura toujours un fond commun à tous ces modes opératoires, [...] la structure conceptuelle

ne représente plus alors qu'un squelette, dans le meilleur des cas une « grammaire », qui ne permet pas à lui seul d'accéder à l'organisation de l'activité des agents » (2011, p. 190).

## 2 QUELQUES RÉPONSES POUR DAVANTAGE DE QUESTIONNEMENTS

Concernant les deux autres étapes préconisées pour concevoir un dispositif de formation (Pastré, 2011), nous pouvons proposer, à l'issue des études empiriques, quelques éléments de réponse quant à la démarche que nous avons adoptée. Toutefois, un grand nombre de questions relatives aux choix que nous avons posés demeurent encore sans réponse.

### 2.1 L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ ET DU DÉVELOPPEMENT : DES BALISES SIMILAIRES ?

En didactique professionnelle, l'analyse de l'activité de professionnels généralement novices constitue souvent la deuxième étape menant à la conception d'un dispositif de formation (Clauzard, 2008 ; Pastré, 2005). La centration sur des professionnels débutants ou novices est en effet intéressante dans la mesure où « la distance qu'ils ont par rapport à l'exercice de l'activité évolue de façon rapide : c'est avec cette catégorie-là qu'on peut observer au plus près les processus de conceptualisation » (Pastré, 2011, p. 186). Au-delà de l'analyse de leur activité lors d'un moment bien défini, nous avons fait le choix d'analyser leur développement professionnel au sens large.

Comme indiqué au chapitre 3 de la problématique (p. 67), peu d'indications concrètes sont disponibles quant à la manière de mener une analyse de l'activité et du développement. Sur la base des éléments disponibles, nous avons donc construit notre propre démarche, avec une part d'inventivité, de « bricolage méthodologique » (Waechter-Larrondo, 2005). Cette démarche comporte un certain nombre de similitudes avec celle proposée pour concevoir la structure conceptuelle.

Pour rappel, cette démarche était composée de deux temps principaux :

- *analyse individuelle de l'activité des débutants* : afin de mieux comprendre l'activité des enseignants qui débutent dans leur utilisation des outils P.A.R.L.E.R., nous avons commencé par une phase d'analyse individuelle. Ainsi, nous avons analysé l'activité de chacun de nos participants à cette étude, via plusieurs outils de collecte de données ; nous avons ensuite triangulées ces dernières. Cette analyse individuelle du travail réel des enseignants de cette étude a été réalisée en mettant la focale sur les ateliers, les principes organisateurs et les gestes pédagogiques mis en œuvre par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » ;
- *comparaison et synthèse des données individuelles* : nous avons ensuite procédé à la comparaison des données de chacun des enseignants. Pour parvenir à cette synthèse, nous avons interrogé les relations entre les différentes données recueillies (relations de concordance ou de discordance). Rappelons-le : nous n'avons pas procédé à l'élaboration d'un modèle opératif général puisque celui-ci n'aurait aucun sens : la diversité des pratiques des enseignants observées ne le permet pas et constitue justement notre objet d'analyse !

Au sein du deuxième chapitre de cette discussion, nous avons mis en évidence la manière dont ces données, relatives au développement professionnel potentiellement engendré par les outils du programme, avaient été grandement utiles lors du processus de « reconception continuée dans l'usage ». Bien qu'elles aient également soutenu le processus de conception de la plateforme de formation en ligne, mais la rigueur de la démarche mise en œuvre pour en tenir compte mérite d'être questionnée. La démarche gagnerait en ce sens à être plus étudiée et décrite plus consciencieusement.

## 2.2 LA CONCEPTION DU DISPOSITIF DE FORMATION

Comme nous l'avons souligné au chapitre deux de cette discussion, nous nous sommes en grande partie appuyée sur la troisième démarche de conception continuée dans l'usage (Cèbe & Goigoux, 2018) pour concevoir notre dispositif de formation. Si cette démarche d'ingénierie didactique tire son origine de travaux issus de l'ergonomie (Béguin, 2013; Béguin & Cerf, 2004), nous nous interrogeons à posteriori sur ce choix. Sans doute aurait-il été judicieux de davantage explorer les autres démarches de conception de dispositifs de formation proposées en didactique professionnelle (Auricoste et al., 2012; Mayen, 2014; Olry & Vidal-Gomel, 2011; Rogalski, 2014) ou dans d'autres courants (Danse & Faulx, 2021; Flandin et al., 2016; Leblanc et al., 2008; Vinatier, 2013).



## CONCLUSION GÉNÉRALE

*« Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages,  
mais à avoir de nouveaux yeux »*

**— Marcel Proust (2019) – À la recherche du temps perdu (tome 1) —**

Depuis 2018 et l'annonce « de l'échec total » du passage à l'échelle du programme P.A.R.L.E.R. en France – annonce qui nous avait tant chamboulée –, quatre années ont passé.

Quatre années au cours desquelles nous avons cherché à mieux comprendre comment soutenir l'appropriation d'un outil didactique tel que P.A.R.L.E.R.

Quatre années qui nous ont également permis de dépasser la seule question de l'appropriation du programme P.A.R.L.E.R. par les enseignants. En effet, au travers de ce projet, la thèse que nous avons défendue était celle de l'intérêt de provoquer le développement professionnel via l'utilisation d'un système d'outils didactiques innovants afin qu'ils expriment leur plein potentiel.

Cela a nécessité d'allier ingénierie didactique et ingénierie de formation. Ainsi, notre objectif était double : modifier les outils afin de les rendre plus utiles, utilisables et acceptables (objectif 1) et proposer un dispositif de formation afin de soutenir au mieux les enseignants dans la mise en œuvre de ces outils (objectif 2). Au-delà des outils tels que reconçus et de la plateforme de formation qui peuvent être considérés comme les produits de cette thèse, nous cherchions également à interroger la démarche de conception mise en œuvre. Concernant l'ingénierie didactique, comme les outils existaient déjà, cela a posé de nombreuses questions quant à la démarche de conception continuée dans l'usage telle que proposée par Cèbe et Goigoux (2018) et nous a amenée à procéder à des adaptations de cette démarche. Au niveau de l'ingénierie de formation, nous nous sommes tournée vers le courant de la didactique professionnelle dans lequel s'inscrit cette thèse et avons cherché à mettre à l'épreuve l'ensemble des étapes de ce processus de conception d'un dispositif de formation.

Ainsi, nous souhaitions apporter des réponses à trois questions de recherche, d'ordre épistémique et méthodologique : la première portant sur la manière de soutenir l'appropriation d'un outil didactique innovant tel que P.A.R.L.E.R., la seconde sur le passage d'une démarche de conception continuée dans l'usage à celle d'une reconception continuée dans l'usage et la troisième relative à l'opérationnalisation de la démarche de conception d'un dispositif de formation telle que théorisée en didactique professionnelle.

Pour parvenir à atteindre nos objectifs et à répondre à nos questions de recherche, trois études empiriques ont été menées.

La première a conduit à l'identification des ateliers, des principes organisateurs et des gestes pédagogiques qui devaient idéalement figurer dans les outils P.A.R.L.E.R. Cette identification des « invariants » du programme s'est basée à la fois sur l'analyse du travail prescrit (prescriptions primaires et secondaires) et sur celle du travail réel des enseignants « chevrons dans leur utilisation des outils ». Ces résultats se sont révélés être de précieuses premières balises afin de modifier les outils (objectif 1) et de concevoir un dispositif de formation (objectif 2).

La seconde étude était composée de deux étapes complémentaires : la première cherchait à mieux comprendre quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants qui débudent le programme P.A.R.L.E.R. et comment ces derniers arrivent à les dépasser tandis que la seconde étape visait quant à elle à interroger les convictions et les pratiques des enseignants concernant les différentes difficultés mises en évidence à l'étape 1. Les résultats de cette deuxième étude nous ont permis de lever le voile sur une série de difficultés persistantes provoquées par les outils dont on se doit de tenir compte : ces difficultés nécessitent de modifier les outils lorsqu'elles sont difficilement surmontables et, dans les autres cas, demandent un soutien par une tierce personne ou un dispositif de formation.

La troisième étude empirique visait à décrire la manière dont les données récoltées précédemment ont aidé à modifier les outils du programme (objectif 1) et à concevoir un dispositif de formation (objectif 2). Elle était composée de deux étapes : l'une portant sur le processus d'ingénierie didactique et l'autre sur celui d'ingénierie de formation.

Grâce aux trois empiries, nos deux objectifs ont été atteints. D'une part, suivant le premier objectif, certains outils du programme P.A.R.L.E.R. ont été modifiés afin de proposer une nouvelle édition belge (les outils Conscience phonologique et Fluence principalement). Toutefois, nous avons constaté avec regret que la logique de recherche et la logique d'édition n'étaient pas toujours compatibles, et de ce fait, que certaines propositions de modification des outils existants n'ont pas pu aboutir. D'autre part, suivant notre deuxième objectif, une plateforme de formation en ligne a été créée. Cette dernière, accessible gratuitement à tous les enseignants, comporte sept modules de formation. La version actuelle de la plateforme paraît répondre au besoin de soutien exprimé par les enseignants, et ce, de deux manières possibles : elle peut effectivement être utilisée par un enseignant seul ou par un formateur lors d'un accompagnement. La plateforme semble être considérée par les enseignants testeurs comme une ressource supplémentaire utile, facilement utilisable dont les éléments présentés sont acceptables. Les modifications apportées aux différents prototypes ont d'ailleurs permis d'améliorer l'utilisabilité de la plateforme et son utilité. Au niveau de l'acceptabilité, nous avons cherché à aider les enseignants à mieux comprendre les ingrédients clés du programme et leurs fondements. La plateforme est ainsi construite pour que, bien au-delà des outils didactiques, les enseignants puissent comprendre quels sont les éléments clés susceptibles de les aider à réussir leur enseignement de la lecture, et ce, pour tous leurs élèves.

Par ailleurs, les trois études empiriques ont également permis d'apporter des éléments de réponses à nos trois questions de recherche.

Revenons tout d'abord sur la première : comment soutenir l'appropriation d'un outil didactique tel que P.A.R.L.E.R. ?

À l'heure où la controverse autour de la preuve occupe une place centrale dans les débats en éducation, un constat semble toutefois partagé par un certain nombre de chercheurs : la grande difficulté à modifier durablement les pratiques des enseignants (Borko, 2004 ; Kennedy, 2016). De ce fait, « le passage durable à large échelle des données probantes jusqu'à la pratique constitue l'exception et non la norme » (Galand & Janocz, 2020, p. 8).

Par conséquent, un nombre croissant de chercheurs s'intéressent à la manière d'inverser la tendance et de conduire à davantage d'efficacité et d'équité des systèmes éducatifs en s'appuyant sur les résultats de la recherche. Qu'il s'agisse pour certains d'une simple diffusion de connaissances jusque-là inconnues qu'il suffirait d'appliquer sur le terrain (Durlak & DuPre, 2008), d'un accompagnement fort (Gentaz et al., 2013 ; Tual et al., 2021), de la qualité des outils didactiques (Galand & Janocz, 2020; Goigoux et al., 2020) ou

encore de (la charge d')implémentation (Dellisse & Galand, 2020), la question du passage à l'échelle amène son lot de propositions de réponses multiples et variées.

À notre sens, une partie de la réponse repose sur la meilleure compréhension de ce qui fonde l'efficacité des pratiques que l'on souhaite diffuser ou, pour reprendre des termes piagétiens, un déplacement de notre attention de la réussite de ces pratiques aux conditions de cette réussite. Dans cette perspective, la question de la *pragmatisation* de principes ou de gestes pédagogiques – qu'ils soient ou non issus de recommandations de la recherche – est primordiale.

Le développement professionnel constitue très certainement une autre partie de la réponse à cette question du passage à l'échelle, du moins à nos yeux de formatrice. Bien qu'il ne constitue pas à lui seul une garantie – comme s'emploient d'ailleurs à le rappeler Dellisse et Galand (2020) –, plusieurs études mettent en évidence que le développement professionnel peut être un moyen très efficace d'influer sur les pratiques des enseignants, et partant, sur les résultats de leurs élèves. Une fois encore, les manières d'envisager le développement professionnel et la formation des adultes sont nombreuses. Nous avons choisi le postulat de base de la didactique professionnelle, selon lequel le développement survient lorsqu'un professionnel est « déséquilibré » dans son activité (Pastré, 2011 ; Piaget, 1974), c'est-à-dire lorsqu'il n'arrive plus à y faire face efficacement, ou lorsqu'il est en « rupture identitaire » (Bajoit, 2003 ; Pastré, 2011), c'est-à-dire qu'il est tiraillé au niveau de ses convictions (entre ce qu'il désire faire, ce qu'il parvient à faire et ce qu'on lui demande de faire). Cette approche permet de dépasser la seule centration sur la modification des pratiques des enseignants et de ne pas faire fi de celle des conceptions des enseignants, souvent oubliée et pourtant tellement importante.

Somme toute, le problème devient moins de proposer des procédures estampillées que d'identifier les difficultés que les enseignants peuvent rencontrer en mettant en œuvre des outils didactiques basés sur ce type de procédure et d'interroger la manière d'y faire face. Dès lors, selon nous, le fait de provoquer un déséquilibre opératif ou une rupture identitaire ne devrait pas forcément être considéré comme la faiblesse d'un outil didactique : cela peut également constituer sa force. En effet, si cet outil ambitionne également d'être vecteur de développement professionnel, il est intéressant qu'il le provoque. Dans cette perspective, les résultats de la deuxième étude empirique ont montré l'intérêt des outils P.A.R.L.E.R. : ces derniers mènent à des déséquilibres opératifs ou ruptures identitaires qui, au cours d'un processus plus ou moins long et plus ou moins difficile, conduisent dans la plupart des cas à un développement professionnel.

Ceci nous amène à nos deux questions de recherche méthodologique, portant sur la démarche de reconception d'un outil didactique et sur celle d'un dispositif de formation. À travers la réflexion sur le soutien à l'appropriation d'un outil tel que P.A.R.L.E.R., l'enjeu des recouvrements entre ingénierie didactique et ingénierie de formation est reconsidéré de manière à faire de ces opportunités de développement la force de cet outil. En effet, en déterminant les différences de pratiques entre les enseignants « chevronnés » et ceux qui débutent dans leur utilisation d'un outil basé sur des recommandations de la recherche, il semble possible de proposer un dispositif de formation qui tienne compte à la fois de la zone proximale de développement professionnel des enseignants (ZPDP) et des questions de passage à l'échelle tout en ayant en ligne de mire les pratiques des enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils ».

Intéressons-nous davantage à la deuxième question de recherche portant sur le passage d'une démarche de conception continuée dans l'usage (Cèbe & Goigoux, 2018) à une démarche de reconception. Cette démarche de « reconception » que nous proposons pour atteindre notre premier objectif a été mise à

l'épreuve au travers de nos trois empiries. De cette mise à l'épreuve, nous pouvons souligner deux avantages de cette démarche. Le premier avantage consiste, comme nous venons de le mettre en évidence, à chercher à valoriser le potentiel de développement que revêtent les outils, via l'étude combinée de la manière dont cet outil est mis en œuvre à la fois par des enseignants qui en ont déjà l'habitude et par des enseignants qui le découvrent. Le second consiste à ne pas réinventer la roue. De nombreux outils existent déjà, sont implantés et possèdent un potentiel parfois insoupçonné. Les valoriser et chercher à les modifier nous semble donc plus « rentable » que de concevoir un tout nouvel outil en faisant table rase de l'existant. Toutefois, cet avantage comporte un sérieux revers : celui de justement ne pas pouvoir faire fi de certains éléments. Dans notre cas, nous avons été confrontée aux lois de l'édition, et partant, aux limites de cette démarche de reconception. De cette expérience découle un constat : pour être pleinement efficace, cette démarche devrait avoir les garanties que tous les changements proposés à l'issue du long processus de reconception pourront être apportés aux outils didactiques.

Nous souhaitons également mettre à l'épreuve la démarche de conception d'un dispositif de formation tel que théorisée et préconisée en didactique professionnelle.

Les réponses apportées se situent à plusieurs niveaux. Au niveau méthodologique, d'abord, nous avons proposé une démarche d'analyse du travail et d'analyse de l'activité et du développement professionnel permettant de nourrir le processus de conception. Pour ce faire, nous nous sommes à nouveau appuyée sur la démarche de conception continuée dans l'usage (Cèbe & Goigoux, 2018), et en particulier, sur l'itération de différents prototypes.

Par ailleurs, l'analyse du caractère utile, utilisable et acceptable du dispositif de formation nous a conduite à examiner l'applicabilité au champ de l'ingénierie de formation des 15 critères tels que définis par Renaud (2020). Assurément, les critères d'utilité, d'utilisabilité, et surtout, d'acceptabilité, nous semblent quelque peu différer, qu'il s'agisse de l'évaluation d'un outil didactique ou d'un dispositif de formation. Une réflexion est actuellement menée en équipe afin de modifier ces différents critères (André et al., soumis).

Enfin, dans les années qui viennent, le passage à l'échelle du programme devra également être soigneusement étudié à la lumière de ce que rapporteront les professionnels de leur utilisation de la plateforme et de l'effet sur les apprentissages des élèves. Ainsi, il convient tout d'abord de s'assurer que l'outil remplit bien son premier rôle et a un effet positif sur les apprentissages. Cette première évaluation a débuté en 2022-2023 par un prétest en troisième maternelle (5-6 ans) de trois groupes d'élèves. Un premier groupe expérimental est composé d'élèves scolarisés dans des écoles disposant du matériel P.A.R.L.E.R. et d'un accès à la plateforme mais ne bénéficiant d'aucune forme d'accompagnement. Un deuxième groupe expérimental est constitué d'élèves scolarisés dans des écoles disposant du matériel P.A.R.L.E.R., d'un accès à la plateforme et d'une forme d'accompagnement proposée par les différents pouvoirs organisateurs (suivi proche par un conseiller pédagogique, formations inter-écoles, personne-ressource...). Les conditions de mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R. pour ces deux groupes expérimentaux sont plutôt « écologiques », c'est-à-dire sans cahier des charges prédéfini et sans la présence des chercheurs. Enfin, un groupe de contrôle est composé d'écoles qui ne disposent pas du matériel du programme P.A.R.L.E.R. Les élèves des trois groupes seront à nouveau testés en 2025 lorsqu'ils seront en fin de deuxième année primaire (7-8 ans) afin de pouvoir comparer leur évolution et d'essayer d'en modéliser les différentes raisons.

Une telle étude est importante mais ne suffit pas à notre sens. Il importe également d'évaluer les effets du dispositif de formation proposé sur le développement professionnel des enseignants. Deux premières études exploratoires ont débuté en 2022. Une étude quantitative sur un petit échantillon d'enseignants a permis de



mesurer comment les convictions et pratiques des enseignants évoluaient ou restaient stables après avoir reçu le matériel du programme P.A.R.L.E.R. et avoir consulté de manière plus ou moins importante la plateforme en ligne, à nouveau dans des conditions « écologiques ». La seconde étude exploratoire, qualitative cette fois, permettra, au travers d'entretiens semi-directifs, d'évoquer directement avec les enseignants les effets du programme et de la plateforme sur leur développement professionnel. Gageons que ces études révéleront des résultats positifs. Forts de ces nouveaux éléments, les moyens mis en œuvre dans le cadre de cette thèse pourraient alors constituer des leviers inspirants pour mieux soutenir l'appropriation d'outils didactiques tels que P.A.R.L.E.R. en s'appuyant sur leur double potentiel : outil didactique et outil formatif, vecteur de développement professionnel...



## Bibliographie

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Allington, R. (2005). Five missing pillars of scientific reading instruction. *Literacy without Boundaries*, 22.
- Álvarez-cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810>
- Ardouin, T. (2011). *L'ingénierie de la formation*. CUEEP.
- Auricoste, C., Cerf, M., Doré, T., Omon, B., Pervanchon, F., & Olry, P. (2012). Évaluation d'un dispositif de formation pour développer des connaissances sur les activités : l'exemple de la formation « Conseiller demain en agronomie ». *Didactique Professionnelle – Deuxième Colloque International*. <http://prodinra.inra.fr/ft?id=0C7BC1A0-9CC0-4D70-B507-E0BA3CE02D40>
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social : approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Armand Colin.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches Qualitatives*, 2, 98–114.
- Barnier, M. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. L'Harmattan.
- Basque, J. (2015). Un modèle méthodologique de recherche-design pour favoriser l'innovation pédagogique en enseignement supérieur. *Colloque Cirt@ 2015*, 1–5.
- Bassano, D. (2000). *L'acquisition du langage. Vol. I. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*. Presses Universitaires de France.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89–100.
- Beauvais, M. (2008). Accompagner, c'est juger ? *Éducation Permanente*, 175, 123–135.
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et Formation*, 46, 61–80.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01>.
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs » : pistes de réflexion. *Puzzle*, 26, 4–14.
- Beckers, J., Biemar, S., Boucenna, S., Charlier, E., François, N., & Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outil et grilles d'analyse des pratiques*. De Boeck.
- Beckers, J., François, N., & Noël, S. (2013, 10 septembre). *Interactions langagières lors d'entretiens de réflexion sur la planification (ERP) et développement opératif et identitaire de futurs enseignants* [Communication]. XIIIe Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et Formation, Genève, Suisse
- Beckers, J., & Leroy, C. (2011). Quand un enseignant débutant se regarde enseigner. *Bulletin Du CIFEN*, 29.
- Beer-Toker, M., & Gaudreau, A. (2006). Représentations, attitudes et pratiques de littératie chez des élèves allophones : construction d'un outil de dépistage des difficultés en matière de littératie. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(2), 345–376. <https://doi.org/10.7202/014412ar>
- Béguin, P. (2013). La conception des instruments comme processus dialogique d'apprentissages mutuels. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 147–160). Presses Universitaires de France.
- Béguin, P., & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *Activités*, 1(1). <https://doi.org/10.4000/activites.1156>

- Bernard, N., & Faulx, D. (2016). Les différentes modalités d'évaluation en accompagnement collectif. *Education Permanente*, 209, 175–186.
- Bianco, M. (2010). La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? In M. Crahay & M. Dutrevis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 229–256). De Boeck.
- Bianco, M. (2015a). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- Bianco, M. (2015b). *Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*. Presses universitaires de Grenoble.
- Bianco, M. (2016). *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture ? - Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?*
- Bianco, M., Coda, M., & Gourgue, D. (2004). *Compréhension de la langue*. Les Éditions La Cigale.
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., & Doyen, A.-L. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 427–455. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01479.x>
- Billard, C., Fluss, J., Ducot, B., Bricout, L., Richard, G., Ecalle, J., Magnan, A., Warszawski, J., & Ziegler, J. (2009). Troubles d'acquisition de la lecture en cours élémentaire : facteurs cognitifs, sociaux et comportementaux dans un échantillon de 1 062 enfants. *Revue d'Epidémiologie et de Santé Publique*, 57(3), 191–203. <https://doi.org/10.1016/j.respe.2009.02.205>
- Bissonnette, S., & Bouchard, C. (2012). L'enseignement efficace de la lecture. *Vie Pédagogique*, 1, 1–6.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de Recherche Appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1–35.
- Blondeau, M., Lambert, F., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des instituteurs : premiers jalons et études exploratoires. In M. Petit (Ed.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique* (pp. 147-175). Éditions JFD.
- Bloom, B. (1976). *Human characteristics and school learning*. McGraw-Hil.
- Bocquillon, M., Bissonnette, S., & Gauthier, C. (2019). Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps ? Non... mais oui ! *Apprendre et Enseigner Aujourd'hui*, 8(2), 25–28.
- Body, G., Munoz, G., & Bourmaud, G. (2014). Une analyse de l'activité de planification des enseignants : vers la conception d'instruments. *Troisième Colloque International de Didactique Professionnelle : Conception et Formation*, 1–11. [https://www.researchgate.net/profile/Geraldine\\_Body/publication/271849497\\_Une\\_analyse\\_de\\_l'activite\\_de\\_planification\\_des\\_enseignants\\_vers\\_la\\_conception\\_d'instruments/links/57f3c82208ae91deaa5aca10.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Geraldine_Body/publication/271849497_Une_analyse_de_l'activite_de_planification_des_enseignants_vers_la_conception_d'instruments/links/57f3c82208ae91deaa5aca10.pdf)
- Body, G., Munoz, G., & Parage, P. (2022). Regards croisés sur les usages de la structure conceptuelle de la situation. *6e Colloque International de Didactique Professionnelle*.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Boudreau, M., Saint-laurent, L., Lainey, C., Théberge, M., Deblois, L., Leblanc-rainville, S., Ruest, P., Théberge, M., & Bergeron, A. (2006). *La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle. L'éveil à l'écrit*, 34.
- Bourmaud, G. (2006). *Les systèmes d'instruments : méthodes d'analyse et perspectives de conception*. Université Paris VIII - Saint-Denis.
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse : les recherches et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91–137.

- Bressoux, P. (2020). À quelles conditions peut-on déployer à grande échelle les interventions qui visent à améliorer les pratiques enseignantes ? In B. Galand & M. Janocz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation* (pp. 14–22). Presses universitaires de Louvain.
- Brissaud, C., Pasa, L., Ragano, S., & Totereau, C. (2018). Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue Française de Pédagogie*, 196, 85–100. <https://doi.org/10.4000/rfp.5079>
- Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-trites, M., Siegel, L. S., Dubé, C., Bournot-trites, M., & Siegel, L. S. (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 29(1).
- Brown, S., & Lévesque, L. (2006). *La lecture partagée*. Chenelière.
- Brun, G. (2017). Pouvoir d'agir, en analyse de l'activité. *Activités*, 14(1), 1–24.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Education et Didactique*, 11(2), 11–29.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009a). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3), 29–48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Bursuck, W. D., Smith, T., Munk, D., Damer, M., Mehlig, L., & Perry, J. (2004). Evaluating the impact of a prevention-based model of reading on children who are at risk. *Remedial and Special Education*, 25(5), 303–313. <http://rse.sagepub.com/content/25/5/303.short>
- Caens-Martín, S. (1999). Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la traîlle de la vigne. *Éducation Permanente*, 139, 99–114.
- Calkins, L. (1983). *Lessons from a child: On the teaching and learning of writing*. Heinemann Educational Books Inc.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien*. La Chenelière.
- Caswell, L., Smith, W. C., Rosenblum, S., Bloom, H., & Herlihy, C. (2008). *Final report reading first impact study Final report*.
- Cèbe, S. (2001). Développer les capacités de conceptualisation et les compétences transversales. *Faire Savoirs*, 0, 68–74.
- Cèbe, S., Paour, J.-L., & Goigoux, R. (2002). *Catégo : imagier pour apprendre à catégoriser*. Hatier.
- Centre Alain Savary. (2016). « Enseigner plus explicitement » : un dossier ressource.
- Cervetti, G. N., & Hiebert, E. H. (2015). The sixth pillar of reading instruction: Knowledge development. *Reading Teacher*, 68(7), 548–551. <https://doi.org/10.1002/trtr.1343>
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639–664. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>
- Chardon, S. (2000). Expérience de soutien en lecture auprès de faibles lecteurs de fin de cycle 3. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 107–119.
- Clanet, J. (2012). L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition ? *Questions Vives Recherches en Éducation*, 6(18), 0–22.
- Clark, C., Dobbins, G., & Ladd, R. (1993). Exploratory field study of training motivation: Influence of involvement, credibility, and transfer climate. *Group & Organization Management*, 18(3), 292–307.

- Clarke, C., & Sharpe, P. (2003). Transition from preschool to primary school: An overview of the personal experiences of children and their parents in Singapore. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11, 15–23. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016702>
- Clarke, P., Snowling, M., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106–1116. <https://doi.org/10.1177/0956797610375449>
- Clauzard, P. (2008). *La médiation grammaticale en école élémentaire. Éléments de compréhension de l'activité enseignante*. Conservatoire des arts et métiers - CNAM.
- Clot, Y. (2001). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 7, 21.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7–42.
- Colognesi, S. (2021). Listening comprehension is not innate to elementary school students: They need to be taught listening strategies. *Education 3-13*,. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1963802>
- Colognesi, S., & Gouin, J. A. (2022). A typology of learner profiles to anticipate and guide differentiation in primary classes. *Research Papers in Education*, 37(4), 479–495. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849376>
- Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2015). Un groupe de recherche collaborative comme levier de développement des compétences professionnelles et de (re)connaissance du métier. In C. Van Nieuwenhoven, X. Dejemeppe, J. Desjardins & O. Maulini (Eds.), *La formation des enseignants, amie critique de la profession ?* (pp. 84–94). De Boeck Supérieur.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C., & Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1–2), 5–21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Connor, C., Morrison, F. J., & Katch, L. E. (2004). Beyond the reading wars : Exploring the effect of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8(4), 305–336. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0804\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0804_1)
- Coppe, T., März, V., Decuypere, M., Springuel, F., & Colognesi, S. (2018). Ouvrir la boîte noire du travail de préparation de l'enseignant : essai de modélisation et d'illustration autour du choix et de l'évolution d'un document support de cours. *Revue Française de Pédagogie*, 204, 17–31. <https://doi.org/10.4000/rfp.8358>
- Coulombe, S., Tremblay, J.-F., & Marchand, S. (2004). *International adult literacy survey : Literacy scores, human capital, and growth across fourteen OECD countries*. Minister of Industry.
- Courally, S., & Goigoux, R. (2007). Étudier le potentiel de développement des utilisateurs pour concevoir un instrument didactique. *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, 2007, 1–10.
- Créno, L., & Cahour, B. (2015). Triangulation des méthodes pour une analyse de l'activité selon différents points de vue : exemple de la gestion des emails chez des cadres surchargés. *Psychologie Française*, 60(2), 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2014.12.001>
- Creswell, J. (2012). *Educational research - Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J., Shope, R., Clark, V. L. P., & Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 1–11.
- Cusset, P. (2014). *Les pratiques pédagogiques efficaces - conclusion de recherches récentes* (Document de travail n° 2014-1). France stratégie.
- D'Angiulli, A., Siegel, L. S., & Maggi, S. (2004). Literacy instruction, SES, and word-reading achievement in English-language learners and children with English as a first language : A longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(4), 202–213.

- Danse, C., & Faulx, D. (2021). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes?* De Boeck Supérieur.
- Darses, F., & Falzon, J.-M. (2004). *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*. Presses Universitaires de France.
- De Croix, S., Schillings, P., Meurant, A., André, M., Deleuze, G., Dumont, A., & Pietquin, P. (2019). *Rapport final de la deuxième année Consortium «Français et Latin» - C2*.
- De Stercke, J. (2014). *Échelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants*. Université de Mons.
- Deauvieu, J., Espinoza, O., & Bruno, A. (2013). Lecture au CP : un effet-manuel considérable. In *Rapport de recherche*. [http://www.uvsq.fr/medias/fichier/rapport-enquete-lecture\\_1384503420148-pdf](http://www.uvsq.fr/medias/fichier/rapport-enquete-lecture_1384503420148-pdf)
- Décret de la Communauté française du 23 septembre 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (p. Lois 21557). (1997).
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob.
- Dejaegher, C., Lafontaine, D., André, M., Leyh, O., Rappe, J., & Schillings, P. (accepté). Expérimentation du programme P.A.R.L.E.R. en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*.
- Dejaegher, C., & Rappe, J. (2022). L'analyse de l'activité en vue de la construction d'une structure conceptuelle, une tâche discrétionnaire ? *6e Colloque International de Didactique Professionnelle*.
- Dejaegher, C., & Schillings, P. (2020). Quand les tensions entre organisateurs de l'activité mènent à la rupture : étude de l'identité-en-acte d'une enseignante. *Travail et Apprentissages*, 20(1), 34–53.
- Dejaegher, C., & Schillings, P. (2022). Construction d'une structure conceptuelle au départ de l'analyse de l'activité d'enseignants chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. *6e Colloque International de Didactique Professionnelle*.
- Dejaegher, C., Watelet, F., Depluvrez, Y., Noël, S., & Schillings, P. (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maîtres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activités*, 16(1), 1–26. <https://doi.org/10.4000/activites.4183>
- Dellisse, S., & Galand, B. (2020). L'implantation, un facteur clé dans le changement de pratiques pédagogiques ? In B. Galand & M. Janocz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation* (pp. 23–33). Presses universitaires de Louvain.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche Du Girsef*, 92, 1–157. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978999>
- Depluvrez, Y. (2013). *Un dispositif d'accompagnement de jeunes enseignants d'éducation physique et l'analyse de ses effets sur leur développement professionnel* [Mémoire de recherche non publié, Université de Liège]. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/387>
- DEPP, EMC, & IREDU. (2014). « *Projet lecture* » - rapport d'évaluation HAP11.
- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages ? Ressources exploitées et choix stratégiques. *Canadian Journal of Education*, 41(3), 727–752.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. McGraw-Hill.
- Desrochers, A., Laplante, L., & Brodeur, M. (2017). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. In M.-F. Morin, D. Alamargot & C. Gonçalves (Eds.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Actes du symposium international sur la littéracie à l'école (pp. 291–314). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/10274>
- Dessus, P., Arnoux, M., & Blet, N. (2008). Les aide-mémoires, des outils cognitifs pour l'enseignement : un essai de typologie. *Travail et Formation en Éducation*, 1, 1–14.

- Dolz, J., & Lacelle, N. (2017). L'innovation en didactique : de la conception à l'évaluation des dispositifs. *La Lettre de l'AIRDF*, 62, 5–9. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2129>
- Douady, R. (1984). *Jeux de cadres et dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques*. [Thèse inédite de doctorat d'état]. Université Paris 7.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* (3<sup>e</sup> ed.). A. Colin.
- Dubois, A., & Carette, V. (2010). Le retour des manuels scolaires: pour quelles utilisations ? *Education & Formation*, 292, 25–35.
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et Formation en Éducation*, 4.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2008). L'égalité à l'école : qu'en pensent les enseignants du primaire en Belgique francophone ? *Revue Française de Pédagogie*, 163. <https://doi.org/10.4000/rfp.993>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 181. <https://doi.org/10.7202/000313ar>
- Duval, S., & Bouchard, C. (2013). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année. *Initio*, 18–29.
- Eason, S., Sabatini, J., Goldberg, L., Bruce, K., & Cutting, L. (2013). Examining the relationship between word reading efficiency and oral reading rate in predicting comprehension among different types of readers. *Scientific Studies of Reading*, 17(3), 199–223. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.652722>
- Ecalle, J., Gomes, C., Auphan, P., Cros, L., & Magnan, A. (2019). Effects of policy and educational interventions intended to reduce difficulties in literacy skills in grade 1. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.02.001>
- Ecalle, J., Labat, H., Le Cam, M., Rocher, T., Cros, L., & Magnan, A. (2015). Evidence-based practices to stimulate emergent literacy skills in kindergarten in France: A large-scale study. *Teaching and Teacher Education*, 50, 102–113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.002>
- Ecalle, J., & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod.
- Ecalle, J., Magnan, A., Auphan, P., Gomes, C., Cros, L., & Suchaut, B. (2021). Effects of targeted interventions and of specific instructional time on reading ability in French children in grade 1. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 605–625. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00566-w>
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure ? A meta-analysis of the intervention. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605–619. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.605>
- Eurydice. (2011). *L'enseignement de la lecture en Europe : contextes, politiques et pratiques*. EACEA P9 Eurydice. <https://doi.org/10.2797/60219>
- Fassa-Recrosio, F., & Bataille, P. (2019). Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes. *Éducation et Sociétés*, 43(1), 5. <https://doi.org/10.3917/es.043.0005>
- Faulx. (2013). Innover en formation des enseignants : pour quoi, sur quoi, comment ? *Formation /Master Class Le Développement de la Créativité dans l'éducation et la Formation*.



- Faulx, D. (2019). Chapitre 2. Kurt Lewin et l'accompagnement du changement. *Psychologies pour la Formation*, 35–54. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0035>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Les indicateurs de l'enseignement 2019*.
- Circulaire 7674 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire (année scolaire 2020-2021)*, (2020) (testimony of Fédération Wallonie-Bruxelles).
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Référentiel des compétences initiales*.
- Feyfant, A. (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 80, 1–18.
- Fijalkow, J. (2003). Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? In *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*.
- Filderman, M., Didion, L., & Clemens, N. (2018). Data-based decision making in reading interventions: A synthesis and meta-analysis of the effects for struggling readers. *The Journal of Special Education*, 52(3), 174–187.
- Filliettaz, L., Rémerly, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, 11(1), 22–46. <http://www.activites.org/v11n1/v11n1.pdf>
- Flandin, S., Gaudin, C. (2016). Conception continuée dans l'usage en vidéoformation des enseignants, In *3<sup>e</sup> colloque international de didactique professionnelle*.
- Flandin, S., Leblanc, S., & Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée-activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? *Raisons Éducatives*, 179–198. <https://doi.org/10.3917/dbu.lussi.2015.01.0179>
- Fluss, J., Bertrand, D., Ziegler, J., & Billard, C. (2009). Troubles d'apprentissage de la lecture : rôle des facteurs cognitifs, comportementaux et socio-économiques. *Développements*, 1, 21–33. <https://doi.org/10.3917/devel.001.0021>
- Foorman, B., Breier, J., & Fletcher, J. (2003). Interventions aimed at improving reading success : An evidence-based approach. *Developmental Psychology*, 24(2–3), 613–639. <https://doi.org/10.1080/87565641.2003.9651913>
- Foorman, B., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Hayes, L., Justice, L., Lewis, W., & Wagner, R. (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd Grade* (p. 123). <http://proxy.library.vcu.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/1826530589?accountid=14780>
- Foorman, B., & Torgesen, J. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 203–212.
- Forest, L., & Lamarre, A.-M. (2009). *Accompagner des stagiaires vers la maîtrise des compétences en enseignement*. Les Éditions de la Chenelière.
- Fradet-Hannoyer, M. (2015). Lectures de l'enseignante, lectures des élèves : temps et lieux pour la lecture d'un album en CP – étude de cas en analyse de l'activité. *Repères*, 51, 75–94. <https://doi.org/10.4000/reperes.887>
- Galand, B., & Janocz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* PUL. Presses universitaires de Louvain.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue Française de Pédagogie*, 178(1), 115–130.

- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (Presses un, pp. 107–116).
- Gentaz, É. (2018). Du labo à l'école : le délicat passage à l'échelle. *La Recherche*, 539.
- Gentaz, É., & Richard, S. (2022). *Efficacité des interventions conduites dans les classes : la nécessité de l'évaluation de leur implémentation*.
- Gentaz, É., Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Theurel, A., Gurgand, M., Huron, C., Rocher, T., & Le Cam, M. (2013). Évaluation quantitative d'un entraînement à la lecture à grande échelle pour des enfants de CP scolarisés en réseaux d'éducation prioritaire: Apports et limites. *ANAE - Approche Neuropsychologique Des Apprentissages Chez l'Enfant*, 25(123), 172–181.
- Gentaz, É., Sprenger-charolles, L., & Theurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills. *PLOS One*, 10(3), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119581>
- Gérard, F. M. (2010). Revue Education & Formation Manuels scolaires et matériel didactique. *Education & Formation*, 292. [http://www.academia.edu/download/25026835/manuels\\_scolaires\\_et\\_materiel\\_didactique.pdf#page=155](http://www.academia.edu/download/25026835/manuels_scolaires_et_materiel_didactique.pdf#page=155)
- Gérard, F., & Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre: concevoir, évaluer, utiliser*. De Boeck Supérieur.
- Giasson, J. (1994). La lecture et l'acquisition du vocabulaire. *Québec Français*, 92, 37–39.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (de Boeck).
- Giasson, J. (2012). *La lecture* (de boeck).
- Gillet, G. (2014). *Approche instrumentale de l'activité d'enseignement en sciences et techniques des agroéquipements : le cas d'une formation professionnelle agricole*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Girard, M.-J., Bréart De Boisanger, F., Boisvert, I., & Vachon, M. (2015). Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée. *Spécificités*, 8(2), 10. <https://doi.org/10.3917/spec.008.0010>
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et Pratiques d'enseignement En Questions*, 37–56.
- Goigoux, R. (2007a). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et Didactique*, 1(3), 47–70. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Goigoux, R. (2007b). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et Didactique*, 1(3), 47–69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Education & Didactique*, 11(3), 135–142.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères : Les Ratés de l'apprentissage de La Lecture à l'école et Au Collège*, 35, 185–208.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. *Colloque Du Réseau International de Recherche En Éducaiton et Formation (REF)*, 1–11. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348>
- Goigoux, R., Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2003). Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section maternelle. *Repères*, 28, 71–92.

- Goigoux, R., Cèbe, S., & Pironom, J. (2016). Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension la fin du cours préparatoire. *Revue Française de Pédagogie*, 196(3), 67–84. <https://doi.org/10.4000/rfp.5076>
- Goigoux, R., Jarlégan, A., & Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches En Didactique*, 1(19), 9–37.
- Goigoux, R., Renaud, J., & Roux-Baron, I. (2020). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés. In B. Galand & M. Janoz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation* (Presses de, pp. 67–76).
- Goigoux, R., & Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. *Analyse Du Travail et Formation Dans Les Métiers de l'éducation*, August 2017, 115. <https://doi.org/10.3917/dbu.lussi.2015.01.0115>
- Gomes, A., & Munoz, G. (2016). La notion de système d'instruments en formation de conception d'artefacts numériques. *La Conception d'un Artéfact : Approches Ergonomiques et Didactiques*, October.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Essays in developmental psychology series. Phonological skills and learning to read*. (Lawrence E).
- Graham, S., Fitzgerald, J., Friedrich, L., Greene, K., Kim, J., & Olson, C. (2016). *Educator's practice guide - A set of recommendations to address challenges in classrooms and schools Teaching Secondary Students to Write Effectively*. [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc\\_secondary\\_writing\\_110116.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_secondary_writing_110116.pdf)
- Grangeat, M. (2010). Les régulations métacognitives dans l'activité enseignante : rôle et modes de développement. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 36(1), 233. <https://doi.org/10.7202/043994ar>
- Grangeat, M. (2013). Analyser le travail enseignant pour concevoir l'intervention éducative : est-ce utile et pour quoi faire ? *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, 12(1), 31–46. <https://doi.org/10.7202/1017486ar>
- Grangeat, M., & Munoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire1. *Formation Emploi*, 95, 75–88. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2432>
- Grangeat, M., & Munoz, G. (2011). Des savoirs enseignants : des savoirs-processus en prise avec les acteurs, les dispositifs et les théories. In P. Maubant & S. Martineau (Eds.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (Issue January, pp. 143–164). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Guay, M.-H., Legault, G., & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie Pédagogique*, 141, 1–4.
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. *Éducation Et Didactique*, 2–3, 7–33. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.342>
- Guilbert, L., & Lancry, A. (2007). L'analyse des activités des cadres : l'intérêt de la triangulation des méthodes. In *Travail Humain* (Vol. 70, Issue 4). <https://doi.org/10.3917/th.704.0313>
- Hall, M. S., & Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology*, 66(October 2017), 54–66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002>
- Hanin, V., Colognesi, S., Cambier, A.-C., Bury, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). Décris-moi ta conception de l' intelligence et je te dirai quelle ( s ) pratique ( s ) évaluative ( s ) tu as tendance à préconiser. *Journal International de Recherche En Éducation et Formation*, 6(2), 45–71.
- Harvey, O. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Personality*, 54(4), 659–675.
- Hatcher, P., Goetz, K., Snowling, M., Hulme, C., Gibbs, S., & Smith, G. (2006). Evidence for the effectiveness of the Early Literacy Support programme. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 351–367. <https://doi.org/10.1348/000709905X39170>

- Hatcher, P., Hulme, C., & Snowling, M. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 338–358.
- Hawken, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche* (Réseau can).
- Hernandez, D. J. (2011). Double jeopardy: How third grade reading skills and poverty influence high school graduation. *Annie E. Casey Foundation*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.711801>
- Higgins, S., Henderson, P., Martell, T., Sharples, J., & Waugh, D. (2016). *Improving Literacy in key stage one : Guidance Report*.
- Houssin, E., & Demeuse, M. (2019). Comment choisir mon manuel de lecture ? Guide pour analyser les manuels de lecture de première année primaire (cours préparatoire). *Working Papers de l'INAS*, 04(August). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22843.57122>
- Huard, V. (2009). L'élève difficile dans les représentations d'enseignants en formation continue. *Recherche & Formation*, 60(1), 117–133.
- Huberman, A. (1973). Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation. *Expérience et Innovation En Éducation*, 4, 7.
- Hudson, R., Pullen, P., Lane, H., & Torgesen, J. (2008). The Complex Nature of Reading Fluency : A Multidimensional View The Complex Nature of Reading Fluency : A Multidimensional View. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4–32. <https://doi.org/10.1080/10573560802491208>
- Huet, A., Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2022). Une recherche-action pour analyser des résultats de recherche et coconstruire avec les accompagnateurs : un projet de stage innovant Amandine Huet , Agnès Deprit & Catherine Van Nieuwenhoven. *9e Colloque International En Éducation*, May.
- Jolibert, J., Crépon, C., & Groupe de recherche D'Ecouen. (1994). *Former des enfants lecteurs* (Hachette E).
- Jung, P. G., McMaster, K. L., Kunkel, A. K., Shin, J., & Stecker, P. M. (2018). Effects of Data-Based Individualization for Students with Intensive Learning Needs: A Meta-Analysis. *Learning Disabilities Research and Practice*, 33(3), 144–155. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12172>
- Karsenti, T., & Bugmann, J. (2018). The ASPID Model: A systemic approach to understand technology appropriation. *International Journal of Technology in Education (IJTE) International Journal of Technology in Education*, 1(1), 12–18. [www.ijte.net](http://www.ijte.net)
- Kemp, S. J. (2012). Constructivist criteria for organising and designing educational research how might an educational research inquiry be judged from a constructivist perspective? *Constructivist Foundations*, 8(1), 118–125.
- Kendeou, P., Van Den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School : The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765–778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Kennedy, M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980.
- Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherche En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 17(2), 1–15.
- Kervyn, B., & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères*, 63, 185–210. <https://doi.org/10.4000/reperes.4253>
- Kim, Y., Park, C. H., & Wagner, R. (2014). comprehension? *Reading and Writing*, 27(1), 79–99. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9434-7>

- Kim, Y., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2012). Journal of Experimental Child Developmental relations between reading fluency and reading comprehension : A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(1), 93–111. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.03.002>
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310–321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>
- Klein, E. (2020). Le goût du vrai. In *Le goût du vrai* (pp. 2–62). Gallimard.
- Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2013). *Effective teaching : a review of research and evidence Literature review Welcome to CfBT Education Trust*. CfBT Education Trust. <https://eric.ed.gov/?id=ED546794>
- Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. Rine Holt.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. In J.-P. Deslauriers (Ed.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (Presses Universitaire de France), pp. 49–65).
- Lafontaine, D., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A., & Quittre, V. (2019). *Performances des jeunes de 15 ans en lecture , mathématiques et sciences Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles*.
- Lafontaine, D., Crépin, F., & Quittre, V. (2017). Les compétences des jeunes de 15 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles en sciences, en mathématiques et le lecture. Résultats de l'enquête PISA 2015. *Les Cahiers Des Sciences de l'Education*, 37, 165.
- Landès, L., & Lefevre, G. (2014). Les pratiques d'accompagnement individualisé des jeunes au sein des Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire. In *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 47, Issue 2). <https://doi.org/10.3917/lsdle.472.0095>
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., & Charette, S. (2011). Entre discipline et profession : la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (evidence based practice) en formation à l'enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 44(2), 31–48.
- Le Normand, M. T., Parisse, C., & Cohen, H. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschoolers developmental and biosocial aspects by developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/02699200701669945>
- Leblanc, S., & Blanes Maestre, C. (2016). Alloconfrontations réflexives par vidéoformation : Analyse de l'utilisation de la plateforme Néopass@ction par des formateurs et des professeurs des écoles stagiaires. *Tréma*, 44, 115–127. <https://doi.org/10.4000/trema.3432>
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(1), 58–78. <http://www.activites.org/v5n1/leblanc.pdf>
- Leblanc, S., & Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, 68, 139–152. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1569>
- Leclaire-Halté, A., & Rondelli, F. (2010). Comment concilier une progression non strictement linéaire et un principe de progressivité des apprentissages en vocabulaire ? *Repères*, 41, 125–146. <https://doi.org/10.4000/reperes.289>
- Leclercq, D., Marotte, P., Massart, V., Simon, F., Poumay, M., & Bolland, J. (2003). Deux approches contrastées pour développer les compétences transversales dans les grands groupes universitaires. *Colloque de l'AIPU*, 1–21.
- Lefevre, G., & Murillo, A. (2017). Évolution de l'activité d'enseignement au cours de l'année : analyse à partir de la théorie de la conceptualisation dans l'action. *Éducation et Didactique*, 11(3), 73–99.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative: Analyser sans compter ni classer* (2e ed.). De Boeck Supérieur.

- Lejeune, C. (2017). Logiciels d'analyse de données qualitatives ou d'analyse qualitative ? Pièges, limites et questions liminaires. In J. Kivits, F. Balard, C. Fournier, & M. Winance (Eds.), *Les recherches qualitatives en santé* (pp. 184–196). Armand Colin.
- Leplat, J. (1980). *La Psychologie ergonomique*. Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives Interdisciplinaires Sur Le Travail et La Santé*, 4(2), 1–32. <https://doi.org/10.4000/pistes.3658>
- Leplat, J. (2011). *Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur*. Octarès Éditions.
- Leroi-Gourhan. (1964). *Le geste et la parole : la mémoire et les rythmes*. Albin Michel.
- Leroyer, L. (2013). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. *Éducation Et Didactique*, 7(1), 147–164. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1608>
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based. *Revue Française de Pédagogie*, 154(1), 19–31.
- Leyh, O. (2020). *Enseignement explicite de la compréhension de la langue : conception continuée dans l'usage d'un outil didactique pour le modelage de la compréhension d'albums jeunesse*. Université de Liège.
- Leyh, O., Dejaegher, C., André, M., Rappe, J., & Schillings, P. (sous presse). *Validation des effets du programme P.A.R.L.E.R. en Belgique francophone : un dispositif de prévention des difficultés scolaires efficace et vecteur d'équité ? ANAE*.
- Lima, L., Bianco, M., Joet, G., Nardy, A., Colé, P., & Megherbi, H. (2014). Differences in the Components and Relations of a Multidimensional Model of Reading Comprehension in Low and Average 8- to 11-Year-Old French *AERA Annual Meeting: "The Power of Education Research for Innovation in Practice and Policy."*
- Maitre, J.-P., Huchette, M., & Bruillard, É. (2018). Comment analyser ce que font les enseignants dans la préparation de leurs cours ? Ébauche d'un cadre conceptuel. *Recherches En Éducation*, 33. <https://doi.org/10.4000/ree.2128>
- Marsollier, C. (2003). L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux. *Expressions, Institut Universitaire de Formation Des Maîtres (IUFM) Réunion*, 09–32.
- Martel, V., & Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 13(2), 27–53.
- Martin, A. J., Collie, R. J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2015). Adaptability Scale - Domain Specific. In *Educational Psychology Research Group*.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Peter Lang.
- Mathes, P., & Denton, C. (2002). The prevention and identification of reading disability. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), 185–191.
- Mathes, P., Denton, C., Fletcher, J., Anthony, J., & Francis, D. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 148–182. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.2>
- May, H., Sirinides, P., Gray, A., & Goldsworthy, H. (2016). *A research report*.
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches En Éducation*, 4. <https://doi.org/10.4000/ree.3923>
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59–67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>

- Mayen, P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthode en didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, N° 13(1), 118–138. <https://doi.org/10.3917/ta.013.0118>
- Messaoui, A. (2018). Concevoir des ressources pour enseigner, un levier pour le développement des compétences informationnelles des professeurs? *SHS Web of Conferences*, 52, 02003. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185202003>
- Miller, M. A. (2007). Differentiated reading instruction and classroom management structures that promote reading development. In *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 68(6).
- Montésinos-Gelet, I., Saulnier-Beaupré, K., & Morin, M.-F. (2011). La relation entre l'importance de la différenciation en lecture et en écriture dans les pratiques effectives de huit enseignantes et la progression de leurs élèves au début du primaire en contexte montréalais. *Lettrure*, 2007, 43–59.
- Morais, J. (2017). Literacy and democracy. *Language, Cognition and Neuroscience*, 0(0), 1–22. <https://doi.org/10.1080/23273798.2017.1305116>
- Morgan, P. L., Farkas, G., & Hibel, J. (2008). Matthew Effects for Whom? *Learning Disability Quarterly: Journal of the Division for Children with Learning Disabilities*, 31(4), 187–198. <https://doi.org/10.2307/25474651>
- Morin, M., & Montésinos-Gelet, I. (2008). *Les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit : la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture / écriture*. Université de Sherbrooke.
- Morse, J.-M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120–123.
- Mukamurera, J., Portelance, L., & Martineau, S. (2014). Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement - Enjeux pour la profession enseignante et l'efficacité des systèmes éducatifs. In *Évolution et persévérance professionnels dans l'enseignement - oui, mais comment?* (Presses Universitaire du Québec).
- Mundy, C. A., Ross, D. D., & Leko, M. M. (2012). The Professional Development Practices of Two Reading First Coaches. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 51(4), 279–298.
- Munoz, G., & Bourmaud, G. (2012). Une analyse des systèmes d'instruments chez les chargés de sécurité : proposition pour analyser la pratique enseignante An analysis of the systems of instruments of a professional in charge of safety: proposal to analyse teaching practices. *Phronesis*, 1(4), 54–70. <https://doi.org/10.7202/1013237ar>
- National Institute for Literacy. (2008). *Developing Early Literacy*.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups*.
- Noben, N., & Denis, B. (2019). Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique : Définition(s) et typologie. In *Colloque international AUPTIC*.
- Norimatsu, H., & Pigem, N. (2008). *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Armand Colin.
- Nyssen, M.-C., & Lafontaine, A. (2006). *Apprentissage de la lecture en 1re et 2e années primaires : Analyse des programmes officiels et des pratiques enseignantes*. Ministère de la Communauté française, Service général du pilotage du système éducatif.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook* (Routledge).
- Observatoire National de la Lecture. (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux*. Odile Jacob Editions.
- Ochanine, D. (1981). *L'image opérative: actes d'un séminaire et recueil d'articles de D. Ochanine*. UPI.

- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Editions Academia.
- Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activites*, 08(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2604>
- Pastré, P. (1992). *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle*. Université de Paris V.
- Pastré, P. (2005). Dynamique et métamorphose des compétences professionnelles. *Psychologie Du Travail et Des Organisations*, 11(2), 73–87.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 56, 81–93.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez l'adulte*. Presses Universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145–198.
- Peraya, D., & Viens, J. (2005). Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation pédagogique. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire = International Journal of Technologies in Higher Education*, 2(1), 7–19.
- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Perrenoud, P. (1999). Des pistes prometteuses. In M. Brossard & A. Masolais (Eds.), *Propos de leaders pédagogiques*. Multimondes.
- Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance*. Gallimard.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. PUF.
- Pikulski, J., & Chard, D. (2005). Fluency : Bridge between decoding and reading comprehension. *International Reading Association*, 58(6), 510–519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Piquée, C., & Sensevy, G. (2007). Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques. *Repères*, 36. <https://doi.org/10.4000/reperes.483>
- Plane, S., & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français: un premier repérage. *Repères: Recherches En Didactique Du Français Langue Maternelle*, 22, 3–17.
- Polit, D., & Beck, C. (2012). Generating and assessing evidence for nursing practice. *Nursing Research*.
- Prost, A. (2001). Pour un programme stratégique de recherche en éducation. In *Rapport remis à MM. les ministres de l'Éducation nationale et de la Recherche*.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches Qualitatives*, 38(1), 53–70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Quittre, V., & Dupont, V. (2019). *TALIS 2018 : Enseigner au quotidien*.
- Rabardel, P. (1995a). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rabardel, P. (1995b). Qu'est qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. *Les Dossiers de l'Ingénierie Éducative*, 19, 61–65.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino & R. Teulier (Eds.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (pp. 251–265). La Découverte.
- Rabardel, P. (2014). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Collin.



- Rabardel, P., & Béguin, P. (2000). Concevoir pour les activités instrumentées. *Revue d'intelligence Artificielle*, 14(1–2), 35–54.
- Rappe, J., André, M., & Schillings, P. (accepté). L'analyse des besoins des élèves en situation de coplanification : sources de tension et opportunités de développement professionnel. *Phronesis*.
- Rappe, J., Depluvrez, Y., & Dejaegher, C. (2019). Étude de l'éventualité d'une double origine des jugements qui organisent l'activité d'un enseignant : analyse de cas. *5<sup>e</sup> Colloque International de Didactique Professionnelle*.
- Rappe, J., Schillings, P., Depluvrez, Y., & Dejaegher, C. (2018). Analyse des modèles opératifs de deux enseignants en deuxième année primaire dans le cadre de l'enseignement de la lecture. *Formation et Profession*, 26(3), 81–93. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.475>
- Rashotte, C. A., Macphee, K., & Torgesen, J. K. (2001). The effectiveness with in group grades readers intruction program multiple. *Learning Disability Quarterly*, 24, 119–134.
- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche & Formation*, 87(1), 97–107.
- Renard, F., Demeuse, M., Castin, J., & Dagnicourt, J. (2021). De la structure légère de pilotage au Pacte pour un Enseignement d' excellence. Le glissement progressif d'un pilotage incitatif à un pilotage par les résultats et la reddition de comptes en Belgique francophone. *Dossiers Des Sciences de l'Education*, 45(45), 33–56.
- Renard, F., & Lothaire, S. (2021). Directeurs d' établissements et conseillers pédagogiques : “ agents de changement ” en tension entre logique de professionnalisation et logique de reddition de compte dans le cadre de la réforme de la gouvernance en Fédération Wallonie-Bruxelles ? Cadre c. *Revue Canadienne En Administration et Politique de l'éducation*, 89–102.
- Renaud, J. (2020a). #LectureDoc. Université de Clermont-Ferrand.
- Renaud, J. (2020b). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage Evaluate the usability, usefulness and acceptability of a didactic tool during the continuous design process in use. Case. *Éducation Et Didactique*, 14–2, 65–84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>
- Ria, L., & Gaudin, C. (2019). Enseigner autrement à l'université : vers une nouvelle culture de la formation ? *Éducation Permanente*, N° 220-221(3), 255–266. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0255>
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *@ctivités*, 8(2), 150–172. <https://doi.org/10.4000/activites.2618>
- Ria, L., Serres, G., & Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile: étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Swiss Journal of Educational Research*, 32(1), 105–120. <https://doi.org/10.24452/sjer.32.1.4828>
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Le Seuil.
- Rogalski, J. (2014). Nouvelles pistes de recherche et évolutions de la didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, N° 13(1), 139–154. <https://doi.org/10.3917/ta.013.0139>
- Samurçay, R. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Education Permanente*, 123, 13–32.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In *Recherches en didactique professionnelle*. Octarès. pp. 163–180.
- Savoie-zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-zajc (Eds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e ed., pp. 123–148). Éditions du renouveau pédagogique.

- Schillings, P., Baye, A., & Dylan, D. (2019). Identifier des outils et dispositifs efficaces : le cas du consortium. *Journée d'étude Du Pacte Pour Un Enseignement d'Excellence*.
- Schillings, P., Dejaegher, C., Géron, S., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2018). *PIRLS 2016 - rapport de recherche*. <https://www.nfer.ac.uk/publications/PRN01/PRN01.pdf>
- Schillings, P., Depluvrez, Y., & Fagnant, A. (2018). L'entretien de régulation : un cadre langagier pour soutenir l'activité réflexive des futurs formateurs d'enseignants. In *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (Presses Un, pp. 61–82).
- Schillings, P., Géron, S., & Dupont, V. (2016). Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire. *Lire-Écrire Au Primaire*, 7–20.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant - Un essai didactique. *Repères*, 22(1), 19–38. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2341>
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions Logique.
- Scott, S. E., Cortina, K. S., Carlisle, J. F., Scott, S. E., Cortina, K. S., Understanding, J. F. C., & Scott, S. E. (2012). Understanding Coach-Based Professional Development in Reading First : How do Coaches Spend Their Time and How do Teachers Perceive Coaches ' Work ? Understanding Coach-Based Professional Development in Reading First : How do Coaches Spend Their Time and H. *Literacy Research and Instruction*, 51(1), 68–85. <https://doi.org/10.1080/19388071.2011.569845>
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade. *What Works Clearinghouse Practice Guide*, 81. <https://doi.org/10.1364/OE.14.004256>
- Slavin, R. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293–336.
- Slavin, R., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective Reading Programs for the Elementary Grades: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391–1466. <https://doi.org/10.3102/0034654309341374>
- Slavin, R., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective Programs for Struggling Readers : A Best Evidence Synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1–26.
- Soussan, P., & Rayna, S. (2018). *Le programme Parler bambin: enjeux et controverses*. Eres.
- Soussi, A., Petrucci, F., & Nidegger, C. (2008). *Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève*.
- Sprenger-charolles, L. (2016). L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux) : un bilan de 30 ans de recherche. *Pratiques. Linguistique, Littérature, Didactique*, 169–170, 1–17.
- Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. Dunod.
- Stahl, K. (2011). Applying new visions of reading development in today's classrooms. *The Reading Teacher*, 65(1), 52–56. <https://doi.org/10.1598/RT.65.1.7>
- Strayer, F., & Gauthier, R. (1982). L'approche éthologique de l'observation du comportement. *Apprentissage et Socialisation*, 5(1), 12–23.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives Recherches En Éducation*, 6(Vol.6 n°18), 129–140. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>
- Tannenbaum, S. (1997). Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management*, 36(4), 437–452. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1099-050x\(199724\)36:4<437::aid-hrm7>3.0.co;2-w](https://doi.org/10.1002/(sici)1099-050x(199724)36:4<437::aid-hrm7>3.0.co;2-w)

- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 174, 31–40. <https://doi.org/10.4000/rfp.2910>
- Torgerson, C. J., Brooks, G., & Hall, J. (2006). A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling. In *Nottingham: DfES Publications*, 711, 134–145.
- Torres, M. (2016). Meta-Analysis of Research-Based Reading Interventions with English Language Learners. *ProQuest Dissertations and Theses*, 1(1), 167.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : Principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9–40.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.
- Tricot, A., & Plégat-Soutjis, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *Sciences et Technologies de l'Information et de La Communication Pour l'Éducation et La Formation*, 10(1), 217–254. <https://doi.org/10.3406/stice.2003.862>
- Tual, M., Lima, L., & Bianco, M. (2021). Le difficile passage de la recherche au terrain : Pourquoi et comment évaluer l'implémentation de pratiques pédagogiques fondées sur les données probantes ? *Evaluer - Journal International de Recherche En Education et Formation*, 7(1), 19–40.
- Tunmer, B. P., & Gough, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Turcotte, C. (2007). *La construction des pratiques pédagogiques exemplaires de lecture d'enseignants du primaire*. Université d'Ottawa.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Valot, C. (2006). Conférence sur la métacognition. *Séminaire Doctoral de Didactique Professionnelle*, CNAM.
- Vaughn, S., Linan-thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to Instruction as a Means of Identifying Students With Reading/Learning Disabilities. *Council for Exceptional Children*, 69(4), 391–409.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (PUF, pp. 275–292).
- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, 1(1), 37–48.
- Veyrac, H. (2018). *Les analyses coopératives du travail pour éclairer les effets de l'activité des professionnels de l'éducation*. Université Bourgogne Franche-Comté.
- Vidal-Gomel, C. (2002). Système d'instruments: un cadre pour analyser le rapport aux règles de sécurité. In J.-M. Évesque, A.-M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz, & J.-L. Vayssière (Eds.), *Actes du 37<sup>e</sup> Congrès de la SELF : « Les évolutions de la prescription »* (pp. 133–143).
- Vidal-Gomel, C., Bourmaud, G., & Munoz, G. (2015). Systèmes d'instruments, des ressources pour le développement. In *Actes du colloque "L'activité en débat. Dialogues épistémologiques et méthodologiques sur les approches de l'activité"*.
- Vidal-Gomel, C., & Munoz, G. (2013). Retour sur la notion de « structure conceptuelle de la situation » et de son usage en didactique professionnelle à partir d'une recherche-action. *Nouvelles Perspectives En Didactique Professionnelle*, 1–7.
- Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Activités*, 4(1), 49–84. <https://doi.org/10.4000/activites.1401>

- Vinatier, I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. Définitions et enjeux. *Recherche et Formation*, 56, 33–46. <http://rechercheformation.revues.org/860>
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.
- Vinatier, I., & Numa-bocage, L. (2007). Prise en charge d'un enfant en difficulté de lecture par un maître spécialisé : gestion de l'intersubjectivité et schème de médiation didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 158.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Waechter-Larrondo, V. (2005). Plaidoyer pour le bricolage et l'enracinement des méthodes d'enquête dans le terrain: L'exemple d'une recherche sur le changement dans les services publics locaux. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 88(1), 31–50. <https://doi.org/10.1177/075910630508800104>
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016). Meta-Analyses of the Effects of Tier 2 Type Reading Interventions in Grades K-3. *Educational Psychology Review*, 28(3), 551–576. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>
- Wirthner, M., & Schneuwly, B. (2004). Variabilité et contraintes dans la construction des significations d'un objet d'enseignement. L'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. In *Situation éducative et significations* (pp. 107–133). De Boeck. <https://doi.org/10.5555/asdf>
- Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., & Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 193(4), 57–76.

## Table des figures

Figure 1 - Proportion d'élèves par niveaux ; résultats à l'évaluation externe fin de CE1 (adapté de Zorman et al, 2009) .....	37
Figure 2 - Les trois étapes d'une conception continuée dans l'usage (Cèbe & Goigoux, 2018, p. 82).....	49
Figure 3 - Grille de critères permettant d'évaluer la qualité ergonomique d'un outil didactique (Renaud, 2020b).....	50
Figure 4 – Proposition de classification des organisateurs de l'action .....	54
Figure 5 - Proposition de synthèse intégrative des différentes sources et composantes du développement professionnel.....	60
Figure 6 - Courbe d'adoption d'une réforme par les enseignants (Marsollier, 2003).....	62
Figure 7 - Les moments où les enseignants songent à innover (Marsollier, 2003).....	62
Figure 8 - Typologie des organisateurs de l'activité (Dejaegher & Schillings, 2020).....	66
Figure 9 - Objectifs, questions de recherche et études empiriques .....	76
Figure 10 - Design de recherche.....	80
Figure 11 - Progression proposée pour les ateliers Compréhension de la langue selon quatre visées .....	94
Figure 12 - Progression des activités de l'atelier Conscience phonologique réparties en trois visées .....	95
Figure 13 - Progression des activités de l'atelier Fluence réparties en trois niveaux de difficultés de textes.....	96
Figure 14 - Mise en autonomie des élèves - extrait d'un guide La Cigale (version 2018) .....	97
Figure 15 - Méthodologie de recueil des données de la deuxième étape de l'étude empirique n°1 .....	102
Figure 16 – Affiche « Comment caractériser une ou plusieurs cartes - que peut-on dire ? » proposée par Romane et Aline ainsi que par leur collègue de deuxième maternelle.....	109
Figure 17 - Affiche « je me fais des images dans ma tête » proposée par Romane et Aline en troisième maternelle pour la visée « modèle de situation » .....	110
Figure 18 - Tableau des résultats au test diagnostique de conscience phonologique en P1 (test de Myriam).....	114
Figure 19 – Nombre d'occurrences et caractère partagé des gestes mis en œuvre par les enseignants « chevrons dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » ....	117

Figure 20 - Structure conceptuelle finale de la situation de mise en œuvre d'ateliers du programme P.A.R.L.E.R. ....	127
Figure 21 - Points communs entre la première étude empirique et la démarche de conception continuée dans l'usage telle que présentée par Cèbe et Goigoux (2018).....	134
Figure 22 - Méthodologie de recueil des données de la première étape de l'étude empirique n° 2 .....	142
Figure 23 - Synthèse des gestes professionnels communs aux enseignants qui débutent avec les outils du programme P.A.R.L.E.R. (modèle opératif « générique »).....	165
Figure 24 – Principales difficultés rencontrées par les enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R. - Synthèse réalisée sur la base des entretiens et du journal de bord.....	174
Figure 25 - Extraits du questionnaire portant sur les convictions et pratiques des enseignants relatives à la formation de groupes en classe .....	188
Figure 26 - Points communs entre la deuxième étude empirique et la démarche de conception continuée dans l'usage telle que présentée par Cèbe et Goigoux (2018) .....	215
Figure 27 – Méthodologie de reconception des outils didactiques (objectif 1 de l'étude 3) .	223
Figure 28 - Exemple d'une séance de modelage relative à la stratégie « je me pose des questions ».....	234
Figure 29 - Exemple d'une séance de modelage (deuxième prototype) .....	236
Figure 30 - Prototype 1 « Lecture partagée : Anton est magicien ».....	239
Figure 31 - Exemple d'une séance de modelage de l'atelier Compréhension d'albums .....	246
Figure 32 - Note introductive visant à contextualiser les modifications effectuées pour l'édition d'une version belge du guide Conscience phonologique .....	249
Figure 33 - Ajout d'une indication concernant la planification différenciée des séances pour les groupes homogènes .....	250
Figure 34 - Design de l'étape 2 de l'étude 3 .....	253
Figure 35 - Extraits d'un journal de bord (participant 42 – Session A).....	259
Figure 36 - Structure générale du dispositif d'e-learning (1 <sup>er</sup> prototype) .....	264
Figure 37- Exemple de storyboard pour une capsule vidéo théorique du module Catégo (1 <sup>er</sup> prototype) .....	265
Figure 38 - Structure générale du dispositif de formation en ligne - 2 <sup>e</sup> prototype.....	266
Figure 39 - Tableau de bord de la plateforme de formation.....	267
Figure 40 – Extrait de la capsule « Les habiletés incontournables de la lecture ».....	267
Figure 41 - Extrait de la capsule « Principes organisateurs » .....	268
Figure 42 - Extrait de la capsule « Une séance en un clin d'œil » .....	268

Figure 43 - Extrait d'une capsule théorique et d'une capsule d'analyse d'activités du module 3 « Atelier Catégo » .....	268
Figure 44 - Liste des modifications à réaliser sur la plateforme .....	276
Figure 45 - Points communs entre la troisième étude empirique et la démarche de conception continué dans l'usage telle que présentée par Cèbe et Goigoux (2018).....	282
Figure 46 - Points communs entre les trois études empiriques et la démarche de conception continué dans l'usage telle que présentée par Cèbe et Goigoux (2018).....	301
Figure 47 - Modèle opératif de Gabrielle .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>

## Table des tableaux

Tableau 1 - Synthèse des différentes recommandations en lien avec les cinq piliers « cognitifs » de la lecture .....	22
Tableau 2 - Synthèse des pratiques effectives des enseignants.....	26
Tableau 3 - Comparaison des pratiques recommandées et des pratiques effectives ou hypothétiques en Fédération Wallonie-Bruxelles .....	28
Tableau 4 - Comparaison entre pratiques recommandées par la recherche (R), prescrites via les nouveaux référentiels (P) et proposées dans le cadre du programme P.A.R.L.E.R (surlignage vert). .....	35
Tableau 5 - Résultats des trois recherches françaises autour du Programme P.A.R.L.E.R. ....	41
Tableau 6 - Synthèse des différentes compétences à maîtriser en fin de deuxième année primaire (Socles de compétences, 2001) .....	89
Tableau 7 - Les cinq types d'activités proposées au sein de l'outil Catégo (Paour et al., 2018 ) PS=petite section ; MS=moyenne section ; GS = grande section .....	93
Tableau 8 – Principes organisateurs énoncés dans chacun des outils P.A.R.L.E.R.....	97
Tableau 9 - Gestes pédagogiques présentés au sein des outils utilisés dans le cadre du programme P.A.R.L.E.R. ....	99
Tableau 10 - Profil des 14 enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme PA.R.L.E.R. » .....	103
Tableau 11 - Récapitulatif des observations et entretiens menés pour construire la structure conceptuelle.....	104
Tableau 12 - Charge d'implémentation du programme PA.R.L.E.R. chez les 14 enseignants « chevronnés dans l'utilisation des outils ».....	108
Tableau 13 - Manière de gérer les ateliers autonomes .....	113
Tableau 14 - Gestes pédagogiques prédominant dans chacun des ateliers .....	124
Tableau 15 - Différences entre les ateliers tels que proposés dans les outils et tels que réalisés par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » : quelles balises pour l'étude 3 ? .....	131
Tableau 16 - Différences entre les principes tels que présentés dans les outils et tels que appliqués par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » : quelles balises pour l'étude 3 ? .....	131



Tableau 17 - Différences entre les gestes tels que présentés dans les outils et tels que réalisés par les enseignants « chevronnés dans leur utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. » : quelles balises pour l'étude 3 .....	133
Tableau 18 - Profil des enseignants qui débutent avec les outils du programme observés....	143
Tableau 19 - Récapitulatif des observations filmées.....	144
Tableau 20 - Identification des ateliers mis en œuvre par les enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R. ....	147
Tableau 21 - Tableau de synthèse - difficultés liées à la mise en œuvre des ateliers liés aux piliers de la lecture .....	151
Tableau 22- Identification des principes organisateurs mis en œuvre par les enseignants qui débutent le programme P.A.R.L.E.R. ....	153
Tableau 23 - Tableau de synthèse - Difficultés liées à la mise en œuvre des principes organisateurs.....	163
Tableau 24 - Tableau de synthèse - Difficultés liées à la mise en œuvre des gestes pédagogiques du programme P.A.R.L.E.R. ....	172
<i>Tableau 25 - Synthèse des difficultés recensées pour des enseignants qui débutent la mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R. ....</i>	<i>173</i>
Tableau 26 - Synthèse des difficultés recensées pour des enseignants qui débutent la mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R. ....	177
Tableau 27 – Caractéristique de l'échantillon.....	187
Tableau 28 – Convictions des enseignants en matière d'enseignement des cinq piliers de la lecture travaillés par le programme P.A.R.L.E.R.....	190
Tableau 29 - Pratiques des enseignants en matière d'enseignement des cinq piliers de la lecture travaillés par le programme P.A.R.L.E.R. ....	191
Tableau 30 - Tableau de synthèse des convictions et pratiques en matière d'enseignement des cinq piliers de la lecture travaillés par le programme .....	192
Tableau 31 - Convictions relatives à la capacité des élèves d'être en autonomie suivant l'année (items 1- 2 - 3).....	193
Tableau 32 - Fréquence à laquelle les enseignants déclarent mettre en autonomie la moitié de leurs élèves pendant 20 minutes.....	194
Tableau 33 - Pourcentages d'enseignants en accord ou désaccord avec la formation de groupes de niveaux homogènes .....	195
Tableau 34 - Convictions relatives à la formation de groupes de niveau .....	196

Tableau 35 - Fréquence à laquelle les enseignants déclarent former des groupes homogènes au sein de leur classe .....	196
Tableau 36 - Pourcentage d'enseignants déclarant, pour chaque type de regroupement, le proposer tous les jours ou presque .....	197
Tableau 37 – Pourcentages d'enseignants en accord ou désaccord avec le principe de proposer des séances régulières.....	198
Tableau 38 - Pourcentages d'enseignants en accord ou désaccord avec l'égalité de traitement et l'égalité des acquis .....	199
Tableau 39 - Pourcentages d'enseignants déclarant proposer des temps d'enseignement supplémentaires aux élèves en difficulté pendant que les autres élèves travaillent seuls (égalité des acquis) .....	200
Tableau 40 - Tableau de synthèse des convictions et pratiques en matière d'enseignement de la lecture relatives aux principes organisateurs du programme .....	201
Tableau 41 - Pourcentage d'accord par rapport à chacun des items de l'échelle portant sur l'enseignement explicite.....	202
Tableau 42 - Fréquence à laquelle les enseignants déclarent montrer aux élèves comment ils effectuent une nouvelle démarche avant de les laisser essayer par eux-mêmes .....	203
Tableau 43 – Fréquence, selon les années, à laquelle les enseignants déclarent montrer aux élèves comment ils effectuent une nouvelle démarche avant de les laisser essayer par eux-mêmes.....	203
Tableau 44 - Tableau de synthèse des convictions et pratiques en matière d'enseignement de la lecture relatives aux gestes pédagogiques du programme .....	204
Tableau 45 - Sources déclarées de connaissance des recommandations de la recherche relatives aux ateliers, principes organisateurs et gestes pédagogiques du programme P.A.R.L.E.R. ..	205
Tableau 46 - Raisons concernant la méconnaissance déclarée de certains résultats de la recherche relatifs aux ateliers, principes organisateurs et gestes pédagogiques du programme P.A.R.L.E.R.....	205
Tableau 47 - Avis des enseignants sur le type de formation .....	206
Tableau 48 - Avis des enseignants sur le type de complément de formation .....	207
Tableau 49 - Différences entre les résultats de l'étape 1 et 2 de la deuxième étude empirique concernant les ateliers : quelles balises pour l'étude 3 ? .....	211
Tableau 50 - Différences entre les résultats de l'étape 1 et 2 de la deuxième étude empirique concernant les principes organisateurs : quelles balises pour l'étude 3 ? .....	213

Tableau 51 - Différences entre les résultats de l'étape 1 et 2 de la deuxième étude empirique concernant les gestes pédagogiques : quelles balises pour l'étude 3 ?.....	214
Tableau 52 - Synthèse des résultats des études 1 et 2 : conséquences pour l'ingénierie didactique et l'ingénierie de formation (ateliers P.A.R.L.E.R.).....	219
Tableau 53 - Synthèse des résultats des études 1 et 2 : conséquences pour l'ingénierie didactique et l'ingénierie de formation (principes organisateurs) .....	221
Tableau 54 - Synthèse des résultats des études 1 et 2 : conséquences pour l'ingénierie didactique et l'ingénierie de formation (gestes pédagogiques).....	222
Tableau 55 - Participants à l'étape 1 de l'étude 3 .....	224
Tableau 56 - Grille reprenant les indicateurs d'utilisabilité, utilité et acceptabilité utilisés afin d'analyser les données des évaluations des prototypes .....	227
Tableau 57 - Planification des séances de l'atelier Compréhension de la langue en M3 (GS) .....	233
Tableau 58 – Synthèse de l'évaluation de la qualité du premier prototype des ajouts des sept séances de modelage au sein de l'atelier Compréhension de la langue par le groupe de travail « outils didactiques » selon la grille de Renaud (2020) .....	235
Tableau 59 – Synthèse de l'évaluation de la qualité du second prototype des ajouts des cinq séances de modelage au sein de l'atelier Compréhension de la langue par le groupe de travail « outils didactiques » selon la grille de Renaud (2020) .....	237
Tableau 60 - Tableau comparatif des ateliers Lecture partagée et du premier prototype des ateliers Compréhension d'albums .....	238
Tableau 61 - Évaluation de la qualité du prototype 1 au sein de l'atelier de Lecture partagée au départ de l'album « Anton est magicien ».....	240
Tableau 62 - Comparaison du premier prototype et du second prototype des ateliers Compréhension d'albums.....	241
Tableau 63 - Évaluation de la qualité du deuxième prototype de l'atelier Compréhension d'albums .....	243
Tableau 64 - Tableau comparatif du second prototype et du troisième prototype des ateliers Compréhension d'albums.....	245
Tableau 65 - Proposition de modifications des principes organisateurs au sein des outils du programme P.A.R.L.E.R. ....	247
Tableau 66 - Liste des gestes pédagogiques - proposition de modifications .....	248
Tableau 67 - Participants à l'étape 2 de l'étude 3 .....	254

Tableau 68 - Caractéristiques sociodémographiques des inscrits à la plateforme lors de la première année d'utilisation .....	257
Tableau 69 – Comparaison : similitudes et différences entre les gestes de la structure conceptuelle et la synthèse des modèles opératifs des enseignants qui débutent avec les outils du programme .....	262
Tableau 70 - Évaluation de la qualité du prototype 2 du dispositif de formation en ligne ....	269
Tableau 71 - Évaluation de la qualité du prototype 3 de la plateforme de formation .....	273
Tableau 73 - Définition des invariants opératoires .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>