



Laboratoire de diffusion de recherches pratiques en lien avec l'accompagnement personnalisé

Rapport final - Aout 2022

Coordination : Séverine De Croix et Patricia Schillings

Marine André, Anouk Dumont et Élodie Pénillon

Introduction	2
1. Le contexte des laboratoires de co-formation	2
2. Retour sur l'expérience du point de vue de participantes et des formateurs	6
2.1. Retour sur les pratiques des participantes	6
2.2. Retour des participantes sur les spécificités du format de la formation (perception des bénéficiaires, analyse des traces et des productions issues de la classe, moment de tensions...)	7
2.2.1. Un segment d'outil bien choisi	7
2.2.2. Deux temps de formation courts qui encadrent la mise en activité guidée en classe	9
2.2.3. Un partenariat formateur et expert du terrain	11
2.2.4. Prolongements et influence des spécificités du format de la formation sur les pratiques des enseignants	11
2.3. Retour sur la co-animation (perception des animateurs, formateurs)	12
3. Les perspectives	15
3.1. Les bénéfices des communautés de pratique ou communautés d'apprentissage professionnelles - Séverine	15
3.2. Les co-formations : profil de compétences des formateurs et des experts de terrain	16
3.3. Les modalités complémentaires : mini-mooc et teaser témoignages à ajouter sur e-classe en compléments des informations déjà disponibles - Elodie	17
Bibliographie	17
Annexes	19
Annexe 1 - Documents de préparation des 3 ateliers envoyés et validés par l'IFC	
Annexe 2 - Données récoltées suite au premier atelier	
Annexe 3 - Données récoltées suite au deuxième atelier : réponses du questionnaire IFC	
Annexe 4 - Outil de gestion de l'hétérogénéité des élèves (en production écrite)	

Introduction

Les laboratoires de diffusion de recherches pratiques en lien avec l'accompagnement personnalisé avaient pour principal objectif de permettre au plus grand nombre d'enseignants de s'approprier des pratiques innovantes en matière de différenciation dans le but de favoriser la réussite des élèves, de réduire le redoublement et d'augmenter les résultats des élèves dans les savoirs de base. Plus concrètement, les outils proposés aux enseignants dans le cadre des expériences pilotes prévues par le Décret du 11 octobre 2018 devaient être proposés à de nouveaux enseignants au sein d'ateliers de formation coanimés par un chercheur, d'une part, et un enseignant expert dudit outil, d'autre part. Dans le présent rapport, l'équipe de recherche ULiège & HE Vinci rend compte des actions menées entre le 15 décembre 2021 et le 31 août 2022 autour de ce projet, mais également des observations menées et des retours réflexifs et évaluatifs des différents acteurs en présence, dans le but d'orienter l'action ultérieure. Le projet étant très circonscrit dans le temps et quant au nombre de participants, il nous est guère possible de dégager des tendances généralisables. Nous nous appuyons sur différentes données collectées au fil de l'expérience, présentées en annexe. Ces données gagneraient à être confirmées par d'autres données recueillies à l'occasion d'une véritable démarche de recherche scientifique (avec collecte plus large de données et analyse systématique approfondie).

1. Le contexte des laboratoires de co-formation

Pour mettre en place les laboratoires de diffusion de recherches pratiques à destination des enseignants de 3e préscolaire, 1re et 2e primaire, nous nous sommes appuyées sur la recherche menée durant deux ans autour de la différenciation en lecture¹. Cette recherche collaborative visait à accompagner plus de 500 enseignants dans la mise en œuvre d'outils « innovants » susceptibles de renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture ainsi qu'à étudier l'influence de l'outil sur les apprentissages des élèves et sur les pratiques enseignantes. Dans la droite ligne des conclusions de cette vaste recherche, nous avons fait le choix d'outils didactiques qui avaient été largement plébiscités par les enseignants partenaires et dont les effets s'étaient révélés bénéfiques, tant sur la progression des élèves dans leurs apprentissages que sur le développement professionnel des enseignants et la mise en œuvre de pratiques de différenciation. Ainsi, le dispositif de rappel de récit, au cœur de la collection d'ouvrages didactiques de Goigoux & Cèbe (2017), *Narramus*, avait été choisi par 132 enseignants et les ateliers d'écriture de Lucy Calkins, publiés en plusieurs tomes aux éditions La Chenelière, par 199 enseignants lors de la recherche collaborative. Outre les retours positifs des enseignants à propos de ces outils mis en œuvre sur un temps relativement long, ces derniers ont également été retenus pour les laboratoires de diffusion en raison de leur structuration interne : il se révélait possible d'en isoler un segment significatif susceptible de devenir un objet de formation à partir duquel développer un dispositif de formation pertinent pour un temps bref. Ces outils nous permettent de travailler sur deux des quatre axes qui fondent les compétences de lecture des jeunes élèves : l'axe de la compréhension et l'axe de l'écriture (les stratégies de production de texte

¹ *Accompagner la mise en place d'outils de différenciation pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture*. Recherche en éducation menée dans le cadre des travaux du Pacte pour un Enseignement d'Excellence et de l'expérience pilote visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture _ Équipe UCLouvain et ULiège.

déployées par l'enfant venant soutenir ses apprentissages en lecture)² (Goigoux et Cèbe, 2006). Pour travailler sur la production écrite, nous avons également sélectionné un outil conçu par l'équipe de la recherche sur la différenciation en lecture. Cet outil porte sur l'observation de l'enfant engagé dans une démarche d'écriture ainsi que sur la prise d'informations au sein de l'écrit produit, dans le but de mieux accompagner les apprentissages des enfants et de prendre des décisions adaptées en matière de différenciation. L'identification des acquis et des besoins des élèves permet en effet de mettre en place des étayages adaptés, par exemple lors d'un atelier dirigé d'écriture tel que structuré par Bucheton & Soulé (2009). Au total, trois **segments d'outils expérimentés** par les enseignants ont donc été retenus. Nous les présentons dans le tableau 1 ci-après.

Dimension de l'activité de lecture	Outils ³	Segments choisis	Objectifs didactiques de la formation à l'outil
Compréhension	<i>Narramus</i> de Goigoux, R. & Cèbe, S.	La démarche générale d'un rappel de récit, en particulier le premier module consacré à la découverte du début d'une histoire et à l'interrogation sur les états mentaux des personnages	<ul style="list-style-type: none"> • Enseigner la compréhension à l'aide d'un album jeunesse • Développer des stratégies pour rendre l'enfant capable de raconter l'histoire seul à la maison
Production écrite	Ateliers d'écriture de Calkins, L.	La mini-leçon et les entretiens avec les jeunes auteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Enseigner une stratégie d'écriture grâce au modelage • Amener les enfants à s'inspirer des procédures des auteurs
Production écrite	Grille d'observation des progressions des élèves en production écrite et atelier dirigé d'écriture de Bucheton, D. et Soulé, Y.	L'utilisation de la grille et la démarche générale d'un atelier dirigé	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les écrits des élèves pour déterminer leur progression et l'accompagnement à mettre en place • Organiser un atelier dirigé d'écriture à partir des informations collectées.

Tableau 1 - Les segments d'outils expérimentés

Le choix d'un segment d'outil nous a paru adapté au format retenu pour la formation (deux matinées espacées dans le temps pour permettre l'expérimentation), mais il présentait également d'autres avantages. Entrer très rapidement dans la mise en pratique d'un outil permet de rencontrer une

² Dans le cadre des laboratoires de diffusion, nous n'avons donc pas travaillé sur les deux axes suivants, également constitutifs de toute lecture : l'identification des mots et l'acculturation à l'écrit et à ses usages.

³ Ces outils font l'objet d'une présentation et d'une évaluation détaillée dans les fiches qui leur sont consacrées sur la plateforme e-classe :

<https://www.e-classe.be/959db83d-85e3-4669-9f38-fabe16cf625c> ; https://www.e-classe.be/api/v1/resource/uploads/eclasse3902_61b0b1ca57c1f.pdf ; <https://www.e-classe.be/5cdd53d4-7744-4e01-92d6-80187ddcfeaf> ; <https://www.e-classe.be/7182f6e4-13a8-42d3-90b3-c95e8223db53> ; <https://www.e-classe.be/4bc6bcfa-b984-4fa7-b49a-ab5dc3138fe8>.

préoccupation qui anime de nombreux enseignants : l'aisance du transfert dans les classes des dispositifs didactiques proposés et expérimentés en formation. Par ailleurs, ce passage à l'acte très rapide induit chez les enseignants un sentiment d'efficacité susceptible de renforcer leur motivation à l'égard de pratiques de différenciation souvent perçues comme difficiles à mettre en place et, en tant que fenêtre ouverte sur un dispositif plus large, suscite l'envie d'en découvrir davantage à propos de celui-ci et de continuer à se former.

Suite à cette sélection d'outils et de segments, nous avons défini **trois ateliers pratiques** différents, chacun d'eux étant organisé en deux séances :

- Enseigner la compréhension grâce au rappel de récit ;
- Enseigner des stratégies d'écriture ;
- Observer la progression des élèves en production d'écrits.

Même si les ateliers portaient sur des dispositifs différents, les objectifs généraux étaient similaires. Tout d'abord, nous amenions les participants à interroger leurs propres pratiques concernant l'enseignement de la compréhension ou de l'écriture via un questionnaire d'autopositionnement. Celui-ci a été construit dans le cadre de l'expérience pilote *Différenciation et accompagnement personnalisé en lecture* et permet de réaliser un état des lieux des pratiques d'enseignement de la lecture au cycle 5-8⁴. Il s'agit d'un questionnaire autoévaluatif portant sur les quatre composantes de l'apprentissage en lecture (compréhension, identification des mots, acculturation et production écrite). Nous visions ensuite à ce que les participants découvrent et expérimentent des segments de l'outil choisi dans le but d'être en mesure de les **mettre facilement et rapidement en œuvre dans leur classe**. Pour ce faire, à la fin de la première séance, les participants se fixaient des objectifs et définissaient la nature des traces à apporter lors la séance suivante programmée **6 semaines** plus tard. Les questions suivantes leur étaient donc posées : Qu'est-ce que je réalise d'ici la prochaine rencontre ? Qu'est-ce qui me fait envie ? Qu'est-ce qui représente un défi pour moi ? Pour finir, la deuxième et dernière séance était consacrée au retour sur les expérimentations réalisées par les participants. Ainsi, un temps d'échanges pour réfléchir aux difficultés ou obstacles ainsi qu'aux leviers possibles a été organisé ; cette séance accordait une attention particulière à la différenciation des activités orientée vers les élèves plus fragiles. Les participants ont donc été amenés à évoquer leur perception des effets potentiels que le segment d'outil expérimenté a produit sur leurs élèves.

Pour mener ces ateliers, nous souhaitons former **un duo : une chercheuse ayant participé à l'expérience pilote et un enseignant expert de l'outil choisi** (cette expertise s'appuyant sur une pratique d'une année scolaire au minimum). Ce co-formateur illustrerait et préciserait l'atelier en référence à sa propre pratique de l'outil : il témoignerait de ses actions avec les élèves, il préciserait les ajustements apportés à l'outil en fonction de son contexte d'enseignement, il donnerait corps à l'outil par la présentation de traces et supports issus de sa classe. De cette manière, les participants disposeraient de suffisamment d'informations et de repères pour pouvoir se lancer dans la démarche à leur tour.

Concrètement, nous avons prévu d'organiser quatre fois chaque atelier. Ci-dessous, le tableau 2 reprend les dates et lieux proposés.

⁴ Plus d'informations dans l'article suivant : https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/64/Art6_C64.pdf

Lieux	Séance 1	Séance 2
Bruxelles	16 mars	20 avril
Louvain-la-Neuve	9 mars	27 avril
Charleroi	30 avril	11 mai
Liège	23 mars	4 mai

Tableau 2 - Dates et lieux des différents ateliers pratiques

Afin de communiquer notre offre de formation, les ateliers ont été repris dans le catalogue IFC après acceptation par l'Institut de Formation en cours de Carrière. Des affiches de présentation (reproduites ci-dessous) ont été réalisées et communiquées via différents canaux (les écoles ayant déjà participé au projet pilote : e-classe; enseignement.be; les réseaux d'enseignement; l'ABLF ; nos institutions d'appartenance et les partenaires de ces dernières; les conseillers pédagogiques; nos réseaux personnels...).

FORMATION DIFFÉRENCIER EN LECTURE-ÉCRITURE AVEC LES ÉLÈVES DE 5 À 8 ANS

Deux matinées co-animées par un praticien et un chercheur

Atelier pratique 1
Enseigner la compréhension grâce au dispositif de rappel de récit

Enseigner la compréhension aux élèves de 5 à 8 ans à l'aide d'un album jeunesse. Développer des stratégies pour rendre l'enfant capable de raconter l'histoire seul à la maison.

QUAND? OÙ?

- 9 mars et 27 avril 2022, de 9h00 à 12h30 - Haute École Vinci (site ENCBW, Louvain-la-Neuve)
- 16 mars et 20 avril 2022, de 9h00 à 12h30 - Haute École Vinci (site Marie Haps, Bruxelles)
- 23 mars et 4 mai 2022, de 9h00 à 12h30 - ULiège (site du Sart-Tilman)
- 30 mars et 11 mai 2022, de 9h00 à 12h30 - HELiHa (Mons)

ATELIERS 2&3

- Atelier pratique 2 : Enseigner les stratégies d'écriture
- Atelier pratique 3 : Observer la progression des élèves en production d'écrits

Inscription via le site de l'IFC www.ifc.cfwb.be avec le code de session 202002137

FORMATION DIFFÉRENCIER EN LECTURE-ÉCRITURE AVEC LES ÉLÈVES DE 5 À 8 ANS

Deux matinées co-animées par un praticien et un chercheur

Atelier pratique 2
Enseigner les stratégies d'écriture

Enseigner une stratégie d'écriture à l'occasion d'une mini-leçon en début d'atelier d'écriture. Amener les enfants, dès la 3ème préscolaire à s'inspirer des procédures des auteurs.

QUAND? OÙ?

- 9 mars et 27 avril 2022, de 9h00 à 12h30 - Haute École Vinci (site ENCBW, Louvain-la-Neuve)
- 16 mars et 20 avril 2022, de 9h00 à 12h30 - Haute École Vinci (site Marie Haps, Bruxelles)
- 23 mars et 4 mai 2022, de 9h00 à 12h30 - ULiège (site du Sart-Tilman)
- 30 mars et 11 mai 2022, de 9h00 à 12h30 - HELiHa (Mons)

ATELIERS 1&3

- Atelier pratique 1 : Enseigner la compréhension grâce au dispositif de rappel de récit
- Atelier pratique 3 : Observer la progression des élèves en production d'écrits

Inscription via le site de l'IFC www.ifc.cfwb.be avec le code de session 202002138

FORMATION DIFFÉRENCIER EN LECTURE-ÉCRITURE AVEC LES ÉLÈVES DE 5 À 8 ANS

Deux matinées co-animées par un praticien et un chercheur

Atelier pratique 3
Observer la progression des élèves en production d'écrits

Analyser les écrits des élèves pour déterminer leur progression et l'accompagnement à mettre en place. Mettre en œuvre une grille d'observation des productions écrites dans le cadre d'un atelier dirigé d'écriture dès la 3ème préscolaire.

QUAND? OÙ?

- 9 mars et 27 avril 2022, de 9h00 à 12h30 - Haute École Vinci (site ENCBW, Louvain-la-Neuve)
- 16 mars et 20 avril 2022, de 9h00 à 12h30 - Haute École Vinci (site Marie Haps, Bruxelles)
- 23 mars et 4 mai 2022, de 9h00 à 12h30 - ULiège (site du Sart-Tilman)
- 30 mars et 11 mai 2022, de 9h00 à 12h30 - HELiHa (Mons)

ATELIERS 1&2

- Atelier pratique 1 : Enseigner la compréhension grâce au dispositif de rappel de récit
- Atelier pratique 2 : Enseigner les stratégies d'écriture

Inscription via le site de l'IFC www.ifc.cfwb.be avec le code de session 202002139

Les ateliers qui ont pu être organisés pour chaque lieu sont les suivants.

- Bruxelles : Enseigner la compréhension grâce au rappel de récit avec 4 participantes et un co-formateur et Enseigner des stratégies d'écriture (avec certains éléments de l'atelier Observer la progression des élèves en production d'écrits) avec 3 participantes et un co-formateur.
- Louvain-la-Neuve : Enseigner la compréhension grâce au rappel de récit avec 6 participantes et un co-formateur : Enseigner des stratégies d'écriture avec 3 participantes et Observer la progression des élèves en production d'écrits avec 5 participantes. Plusieurs moments communs pour les deux ateliers portant sur la production écrite ont été organisés.

- Charleroi : *Enseigner la compréhension grâce au rappel de récit* avec 5 participantes.
- Liège : *Observer la progression des élèves en production d'écrits* avec 2 participantes et un co-formateur.

Le nombre de participantes était sensiblement identique lors de la première et de la deuxième séance. Ces informations sont reprises dans la figure A suivante.

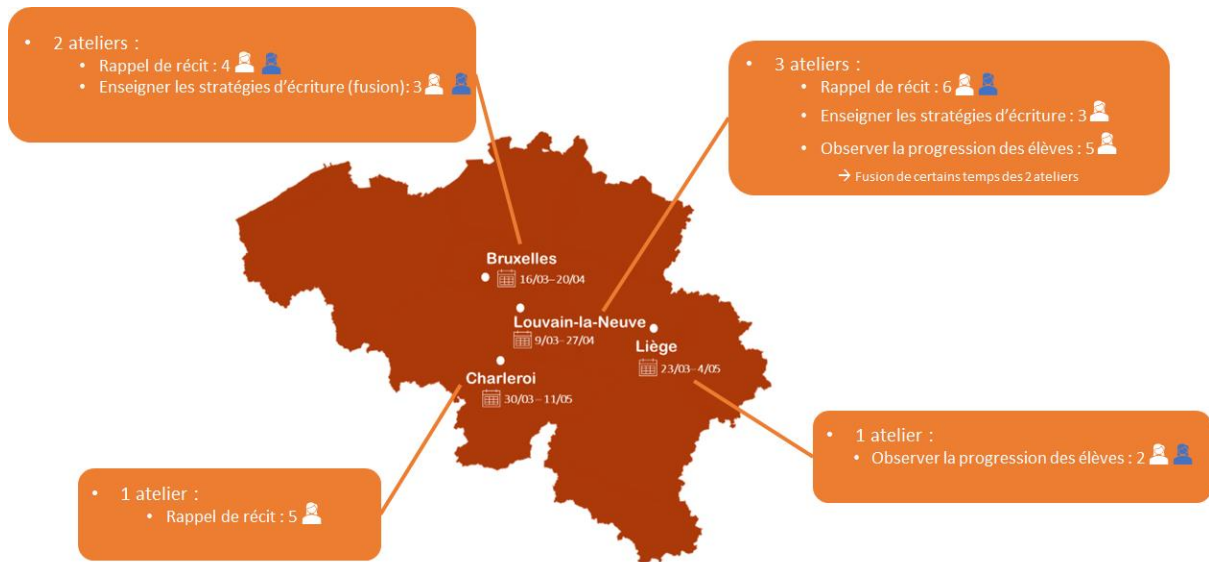


Figure A - Les ateliers pratiques organisés avec le nombre de participantes

Le format retenu pour ces ateliers de co-formation se situe donc à la croisée de différents dispositifs de formation, dont ils reprennent certaines des caractéristiques, tout en s'en distinguant. Comme les communautés de pratiques, les ateliers de co-formation misaient sur un **apprentissage social, fondé sur les échanges entre les participants** ainsi que la création, le partage et la capitalisation de ressources (Noben & Denis, 2019), mais ils s'en distinguaient par leur temporalité (pas d'objectif de pérennisation ou d'autonomisation de la communauté de pratiques), par les conditions de leur émergence (non suscités au départ par des besoins professionnels communs), et par l'objet sur lequel ils portaient (le segment d'outil était identifié par les formateurs). Par ailleurs, bien qu'inscrits dans le cadre habituel des formations à destination du personnel enseignant de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les ateliers de co-formation se distinguaient par une organisation particulière : **deux demi-journées non consécutives sur un segment d'outil qui encadrent un temps d'expérimentation guidée par les enseignants dans leur classe, coanimées par un chercheur en didactique du français et un praticien expert de l'outil.**

2. Retour sur l'expérience du point de vue de participantes et des formateurs

2.1. Retour sur les pratiques des participantes

Pour les deux ateliers portant sur la production écrite, les 15 participantes étaient institutrices et la grande majorité avait entre 16 et 25 ans années d'expérience (9 sur 15). De plus, deux profils de participantes se dégagent. Un premier groupe d'enseignantes (8 sur 15) ayant participé à l'expérience pilote rend compte de pratiques d'enseignement de l'écriture plus diversifiées (planifier,

mettre en mots, réviser et corriger) et plus intensives que les enseignantes n'ayant pas participé à cette expérience pilote (5 sur 15). Ces dernières déclarent proposer moins de situations d'écriture. De plus, ces situations se résument souvent à la mise en mots de phrases et à de la copie.

En ce qui concerne les ateliers sur l'enseignement de la compréhension et le rappel de récit, 7 participantes sur les 17 ont également participé à l'expérience pilote, dont 4 qui avaient mis en place un outil de production écrite lors de l'expérimentation, et qui avaient envie de découvrir un outil pour enseigner la compréhension à leurs élèves. Les autres enseignantes n'avaient jamais pratiqué de rappel de récit dans leurs classes. Au niveau du profil des participants, le groupe se composait en majorité d'enseignantes du début du primaire (11 sur 17), de deux enseignantes de 3e maternelle, de deux conseillères CSA ainsi que d'une ancienne directrice et d'une formatrice en Haute École. En termes d'ancienneté, on retrouve un tiers de participants qui ont 6 à 15 ans d'expérience, un tiers 16 à 25 ans et enfin, un tiers plus de 25 ans. Aucun enseignant novice (moins de 6 ans d'expérience) n'a participé aux matinées de formation. Lorsqu'elles ont été interrogées sur leurs pratiques habituelles pour enseigner la compréhension, les enseignantes ont déclaré poser régulièrement des questions aux élèves sur les histoires qu'elles leur lisent, les interroger sur la chronologie des événements ainsi que les éléments principaux et les amener à réaliser des prédictions sur la suite de l'histoire. En revanche, elles ne travaillent jamais ou presque jamais l'enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture, ou la polysémie des mots rencontrés dans une histoire.

2.2. Retour des participantes sur les spécificités du format de la formation (perception des bénéficiaires, analyse des traces et des productions issues de la classe, moment de tensions...)

Afin d'analyser les retours des participantes, nous nous sommes appuyées sur diverses traces relevées durant les ateliers de co-formation :

- les pratiques déclarées des enseignantes en compréhension ou en production écrite (test d'autopositionnement);
- les vidéos et photos issues de la mise en œuvre du segment d'outil en classe,
- les verbalisations des participantes à propos des réussites vécues et des difficultés rencontrées;
- les réponses aux trois questions posées en fin de formation dans le questionnaire de l'IFC
 - L'ensemble des objectifs repris dans la confirmation d'inscription ont-ils été travaillés ?
 - La formation a-t-elle contribué à répondre à des besoins professionnels ?
 - Pour mon métier, je pars de cette formation avec... (item à compléter par les participants).

Ces différentes traces ont permis de recueillir l'avis des participantes sur les spécificités du format proposé. La suite de ce rapport permettra de revenir sur chacune d'entre elles, à savoir le choix d'un segment d'outil, la mise en œuvre guidée encadrée par deux temps courts de formation et le duo composé d'un formateur et d'un expert de terrain.

2.2.1. Un segment d'outil bien choisi

Concernant les outils proposés dans le cadre des ateliers sur la production écrite, les participantes les jugent intéressants et utiles pour compléter leur pratique d'enseignement de l'écriture ou d'analyse

des besoins de leurs élèves. Les verbatims qui suivent illustrent ces appréciations positives.

- *Je manquais de méthode pour l'expression écrite (et les ateliers y répondent) (participante 1 - Bruxelles)*
- *Un nouvel outil d'évaluation qui enrichit ma pratique et qui permet de mieux cibler les forces et les besoins des élèves. (participante 5 - Louvain-la-Neuve)*
- *Un outil en plus pour pouvoir créer des groupes de besoin (participante 6 - Louvain-la-Neuve)*
- *Un vrai outil pratique et motivant à mettre en place dès la prochaine rentrée (participante 7 - Louvain-la-Neuve)*
- *Un complément plus qu'intéressant pour guider les enfants dans la production d'écrits (participante 9 - Louvain-la-Neuve)*

Ces éléments nous confortent dans l'idée que le segment d'outil proposé était bien choisi et pouvait être mis en œuvre facilement en classe. Les enseignantes mentionnent par ailleurs de premiers impacts de celui-ci sur les compétences et attitudes de leurs élèves. Ceci pourrait être interprété comme un indicateur de l'impact potentiel de la formation sur les pratiques.

- *Les élèves sont bien rentrés dedans et utilisaient les bons outils (les référentiels de la classe qu'ils connaissent mais qu'ils n'utilisent pas). Les résultats étaient pas mal. La ressource la plus utilisée est le référentiel des prénoms (participantes 2 et 3 - Bruxelles)*
- *Faire lire les écrits des enfants pour partager et les voir prendre du plaisir. (Participante 8 - Louvain-la-neuve)*
- *Faire écrire des enfants qui n'y croyaient pas (participante 12 - Louvain-la-neuve)*
- *Ils adorent faire ce genre de travail (participante 11 - Louvain-la-Neuve)*

Des éléments similaires ont été mentionnés dans le cadre de l'atelier qui avait pour segment le rappel de récit et l'enseignement de stratégies de compréhension.

- *Les difficultés de compréhension sont des freins dans ma classe. Cette formation répond à mes attentes/difficultés (participante 24 - Bruxelles - Atelier 1 Rappel de récit)*
- *Je ressors de cette formation avec de nouvelles idées et pratiques à mettre en place afin d'aider les élèves en difficulté avec la langue française et d'enrichir le vocabulaire de ceux qui ont moins de difficulté. (participante 28 - Mons - Atelier 1 Rappel de récit)*
- *S'ouvrir à une nouvelle pratique professionnelle, expérimenter avec des élèves en difficultés au niveau du langage : des idées enrichissantes ! (participante 23 - Bruxelles - Atelier 1 Rappel de récit)*
- *Découvrir des outils pratiques à mettre en place avec mes enfants P1/P2 pour développer des compétences en lecture « malgré » l'hétérogénéité de mon groupe (participante 25 - Bruxelles - Atelier 1 Rappel de récit)*

En outre, les enseignantes déclarent souhaiter prolonger certaines des nouvelles pratiques découvertes grâce à la formation, dont elles ont pu constater l'impact positif sur leurs élèves :

- *Préparer le vocabulaire avant que les élèves le rencontrent dans les histoires, pour que le texte soit accessible dès la première fois (participante 24 - Bruxelles - Atelier 1 Rappel de récit)*
- *Richesse autour du travail du vocabulaire, l'utilisation de photos (et non d'illustrations). Ils*

mémorisent davantage (participante 25 - Bruxelles - Atelier 1 Rappel de récit)

- *Les élèves sont plus beaucoup plus intéressés par l'histoire avec cette méthodologie-là. Le découpage en épisodes induit du suspense et de la motivation (participante 30 - Mons - Atelier 1 Rappel de récit)*
- *Je suis étonnée par la verbalisation des stratégies par les enfants (participante 28 - Mons - Atelier 1 Rappel de récit)*
- *Présence d'échanges entre enfants qui habituellement ne fonctionnent pas ensemble (participante 26 - Bruxelles - Atelier 1 Rappel de récit)*

2.2.2. Deux temps de formation courts qui encadrent la mise en activité guidée en classe

Tout d'abord, les participantes mettent en avant l'intérêt d'essayer l'outil après le premier temps de formation pour expérimenter de premières réussites et identifier d'éventuelles difficultés rencontrées par les élèves ou par elles-mêmes. Alors que dans d'autres types de formation, l'enseignant peut se retrouver seul à devoir trouver des solutions pour répondre aux besoins et aux difficultés des élèves, ce format de laboratoire permet aux enseignants de revenir auprès du groupe d'enseignants mais aussi de l'enseignant-expert et du formateur pour échanger sur ces obstacles et ainsi envisager collectivement des pistes de solution. Les verbatims suivants illustrent ces constats :

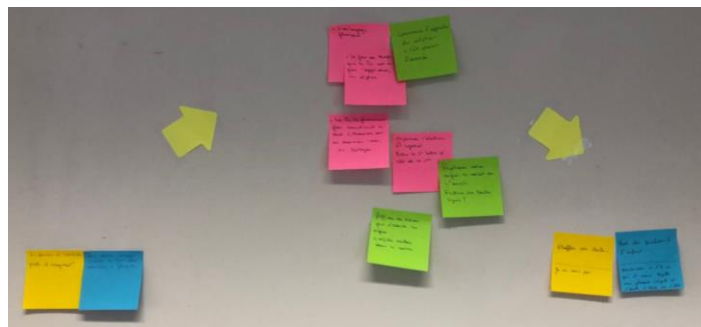
- *Cette modalité est beaucoup plus riche. Au moment de tester l'outil, on sait que si on rencontre des soucis, on pourra en discuter plus tard et échanger avec les autres participantes. ! (participante 11 - Louvain-la-Neuve)*
- *J'ai trouvé la modalité de la formation très intéressante. Le fait d'avoir une première demi-journée m'a permis de tester/mettre en pratique les ateliers en classe et de revenir avec des questions (participante 1 - Bruxelles)*
- *Je trouve cela très intéressant car cela permet de tester en classe entre les 2 formations et d'avoir un FB des animatrices mais aussi des échanges avec les autres personnes présentes (participante 14 - Liège)*
- *Les ateliers proposés lors de la journée 1 ont pu être mis en application et mis en commun lors de la journée 2 : très riche, intéressant et riche. (participante 9 - Louvain-la-Neuve)*
- *Très motivant pour améliorer les pratiques sur le terrain (participante 5 - Louvain-la-Neuve)*
- *Cela m'a permis d'essayer une autre méthode que Calkins (participante 14 - Liège)*
- *Très chouette de pouvoir tester et revenir avec ses questionnements (participante 27 - Bruxelles)*
- *Découvrir des actions/ une méthode concrète par rapport à la compréhension en lecture et partager des pratiques (participante 23 - Bruxelles)*

Les propos suivants illustrent quant à eux les difficultés que les enseignantes identifient lors des échanges de la 2e séance au sein des ateliers de production écrite :

- *Le dessin bloque les élèves. Or, ils sauraient écrire.*
- *Les élèves interpellent non-stop les enseignants.*
- *Encourager les élèves à écrire plus. Ils se limitent à une phrase et s'en satisfont.*
- *Que faire avec les enfants qui ne s'investissent pas dans les ateliers d'écriture ?*
- *Arriver à guider les enfants au mieux (et qu'ils gardent l'envie d'écrire).*

La photo ci-dessous montre les différents post-its sur lesquels les participantes ont formulé leurs difficultés et les solutions possibles. Ceux-ci étaient organisés selon les processus d'écriture (la

planification, la mise en mots, la révision et la publication), de façon à prendre en compte les spécificités de ces trois opérations.



Les enseignantes mentionnent également que l'identification et l'analyse conjointe des difficultés rencontrées leur a donné des pistes pour agir par la suite. Ce constat a sans doute été accentué par le fait qu'un outil de gestion de l'hétérogénéité des élèves (présenté en annexe 4) reprenant des difficultés et des solutions relatives au domaine de la production écrite (outil complémentaire dont la conception a été amorcée lors l'expérience pilote) a été discuté et amendé par les participantes. La recherche et le partage de solutions constituent des éléments favorables à l'ancrage des nouvelles pratiques dans les classes.

- *Avoir toute une série de pistes afin de promouvoir la différenciation (participante 7 - Louvain-la-Neuve)*
- *Plus d'idées et de pistes pour écrire et d'autres sujets également (participante 1 - Bruxelles)*
- *Des outils pratiques et adaptés à mon milieu comprenant une majorité d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. (participante 13 - Liège)*
- *Merci pour ces outils pour gérer l'hétérogénéité. (participante 6 - Louvain-la-Neuve)*

Des questionnements et réflexions suite aux premières expérimentations ont également émergé lors de la deuxième matinée de l'atelier consacré au rappel de récit. Les échanges et les apports pratiques et théoriques ont permis aux enseignantes de repartir dans leurs classes avec des pistes concrètes.

1. *Comment mener la méthode seule, avec un groupe de 25 élèves?*
2. *Comment travailler le rappel de récit avec une classe verticale, à plusieurs vitesses?*
3. *Comment gérer les frustrations de certains élèves qui ont envie de connaître toute l'histoire en une fois?*
4. *Quel album choisir pour créer un rappel de récit?*
5. *Combien de rappels de récit faut-il idéalement réaliser par année scolaire?*

En revanche, comme le montrent les verbatims suivants, les participantes des trois ateliers (sur la production écrite et la compréhension) mettent en avant un temps insuffisant entre les deux moments de formation, notamment parce que ces six semaines prévues comptaient deux semaines de vacances. Quatre participantes manifestent aussi la volonté de bénéficier d'une troisième demi-journée de formation. Enfin, une enseignante souligne qu'il a été plus facile pour elle de quitter sa classe et de se faire remplacer pour deux matinées de formation que pour deux journées complètes.

- *6 semaines entre les 2 jours mais avec congé inclus (donc pas bcp de temps). (participante 1 - Bruxelles)*
- *Mais peut-être allonger le temps entre les 2 sessions + mettre un 3e jour de formation (participante 8 - Louvain-la-Neuve)*

- *Temps très court entre les 2 journées -> très intéressant. Ajouter peut-être une troisième journée (participante 12 - Louvain-la-Neuve).*
- *L'écart de 6 semaines est bien pensé, sauf que les vacances de Pâques ont été comptées dedans, ce qui ne laisse pas assez de temps de pratique de classe pour tester les outils. (participante 25 - Bruxelles - Atelier 1 Rappel de récit).*
- *Bonne formule mais une séance supplémentaire pourrait être intéressante. Deux matinées avec 6 semaines d'école entre les deux (pas de congé) (participante 29 - Mons - Atelier 1 Rappel de récit).*
- *Super ! Juste prévoir 6 semaines « complètes » d'écart. Facilité de s'absenter en « demi-journée » (participante 30 - Mons - Atelier 1 Rappel de récit).*

2.2.3. Un partenariat formateur-chercheur et formateur-expert du terrain

La présence d'une co-formatrice disposant d'une expérience professionnelle dans le milieu d'enseignement ciblé et d'une expertise dans la mise en œuvre de l'outil en classe a permis de convaincre d'emblée quant à la faisabilité de la mise en pratique de l'outil. Cette expérience semble aussi rassurer les enseignants: ils savent qu'ils pourront poser des questions à une personne dont la réalité professionnelle est proche de la leur. Cette enseignante experte ayant été choisie par l'équipe de recherche dans la région où se donnait la formation, on peut envisager que les échanges postérieurs à la formation en soient facilités. Enfin, pour cette enseignante experte de l'outil choisi, endosser le rôle de co-animatrice semble avoir des répercussions positives. Les propos suivants témoignent des principaux bénéfices relevés quant à la collaboration entre chercheuse et coenseignantes:

- *Intervention d'un co-animatrice qui applique les ateliers depuis longtemps : partage d'expérience (participante 9)*
- *Les coordonnées d'une institutrice qui met déjà ça en œuvre (participante 14)*
- *TB! Excellent d'avoir des personnes qui ont vécu les activités en vrai (participant 24 - Bruxelles)*
- *Une très bonne idée : la « théorie » est soutenue par les retours d'expérience, un pied dans la réalité donne du crédit aux propositions (participant 25 - Bruxelles)*

2.2.4. Prolongements et influence des spécificités du format de la formation sur les pratiques des enseignants

Tout d'abord, les enseignants indiquent souhaiter poursuivre ou commencer la mise en place de l'outil proposé lors de la formation.

- *Étudier le manuel pour me lancer complètement (participante 1 - Bruxelles)*
- *Je vais utiliser la grille d'évaluation lors de mes ateliers. (participante 7 - Louvain-la-Neuve)*
- *Je vais réinvestir l'outil d'évaluation. Merci ! (participante 6 - Louvain-la-Neuve)*
- *Des idées à mettre en place à la rentrée (participante 12 - Louvain-la-Neuve)*
- *Je poursuis mes ateliers d'écriture avec plaisir et j'envisage un travail en collaboration M3/P1/P2 l'année prochaine (participante 4 - Bruxelles)*

Par ailleurs, plusieurs éléments nous amènent à penser que les ateliers de co-formation ne sont pas limités à la découverte et l'expérimentation d'un outil. Les propos de quelques enseignants témoignent d'un impact des ateliers sur certaines de leurs représentations ou de leurs conceptions.

- *Comment aborder l'écrit de M3 était une chose compliquée à envisager avant cette formation (participante 8 - Louvain-la-Neuve)*
- *Aborder l'écrit dès la maternelle pour faciliter son apprentissage, poser les bases utiles à sa construction en primaire, donner du sens à l'écrit (participante 9 - Louvain-la-Neuve)*
- *Je manquais de méthode pour l'expression écrite. Les ateliers d'écriture m'apportent de nombreuses pistes et une ouverture d'esprit (tout ne doit pas être fini, parfait) (participante 1 - Bruxelles)*
- *De super outils me permettant de faire une approche plus sereine en classe de maternelle. Plus de confiance en moi pour tester l'approche en maternelle (participante 13 - Louvain-la-Neuve)*
- *Je retourne avec une banque de données concrètes et à mettre en place dès demain en accord avec les attentes du Pacte. (participante 27 - Bruxelles)*
- *Cela me donne envie de mettre en place une stratégie commune au cycle 5-8, une approche cohérente de la lecture (participante 23 - Bruxelles)*

2.3. Retour sur la co-animation (perception des animateurs⁵, formateurs)

Duo 1 - Chercheuse 1, Valérie et Frédérique

Valérie et Frédérique sont toutes les deux institutrices primaires et ont participé à l'expérience pilote « DiffLecture » (Frédérique lors de la première vague et Valérie, lors de la deuxième). Valérie a participé au projet comme personne AP (coenseignante), en accompagnant les enseignantes de 3e maternelle, 1re et 2e primaire dans la mise en œuvre de rappels de récit durant l'année scolaire 2021-2022. Frédérique a, quant à elle, découvert le dispositif *Narramus* en mars 2019 avec l'aide d'un coenseignant, et le met en place depuis deux ans à raison de trois dispositifs par an dans sa classe verticale de 1re et 2e années primaires. Leur expérience professionnelle en lien avec l'outil nous a poussées à les choisir comme coanimatrices. Lors de l'expérience pilote, elles ont été accompagnées par la chercheuse 1, qui était la personne référente du projet pour leurs deux écoles. Une relation de confiance était donc déjà bien présente avant les ateliers de co-formation, et persiste encore actuellement. En effet, elles collaborent toujours ensemble dans le cadre d'un autre projet. Par ailleurs, la chercheuse 1 avait eu l'occasion, lors des expériences pilotes, d'accompagner Valérie et Frédérique lors de l'adaptation de la méthode *Narramus* avec des albums de jeunesse en randonnée de leur choix. Lorsqu'elle leur a proposé de coanimer ensemble les deux matinées de formation, elles ont toutes deux été d'emblée enthousiastes de participer à ce projet. En fonction de leur localisation géographique, Valérie a coanimé l'atelier du Brabant Wallon et Frédérique, celui de Bruxelles. En raison des inscriptions tardives pour l'atelier organisé dans la région de Mons, celui-ci a été donné sans enseignant expert mais avec les mêmes supports.

Afin de construire en binôme le programme des formations, la chercheuse 1 a rencontré préalablement les deux enseignantes en différé afin de discuter des éléments à transmettre sur la mise en œuvre d'un rappel de récit. Les rôles de l'une et des autres étant différents (une chercheuse et deux enseignantes), il a été convenu que les ateliers seraient animés en « coenseignement partagé »: la chercheuse s'occuperait des aspects théoriques et chaque enseignante praticienne donnerait les détails pratiques, partageraient des expériences concrètes tout au long des deux matinées. Les enseignantes se sont occupées d'amener du matériel pour illustrer la méthode (fiches de vocabulaire, maquettes, masques, vidéo...). La chercheuse a proposé une première version du

⁵ Les prénoms utilisés pour les enseignants co-animateurs sont des prénoms d'emprunt.

support Powerpoint, ainsi que les supports clé-sur-porte pour que les participants de la formation puissent s'essayer dans leur propre classe en réalisant un rappel de récit avec leurs élèves. Les supports ont ensuite été envoyés aux enseignantes co-animatrices pour adaptation.

La première matinée en tandem s'est très bien déroulée, à Bruxelles comme à Louvain-la-Neuve. Coanimer en alternant deux « casquettes » différentes a été une expérience très agréable pour les animatrices. Les participants posaient des questions aux deux enseignantes coanimatrices, et les échanges étaient très naturels. Les deux enseignantes se sont senties écoutées, et étaient heureuses de partager leur expérience, que ce soit sur le rappel de récit ou sur le travail en coenseignement avec un autre enseignant durant une année scolaire. Elles ont trouvé l'expérience valorisante par rapport au travail mené préalablement dans leur classe, depuis l'expérience pilote.

Ensuite, en vue de la deuxième rencontre, les participants avaient pour mission de revenir avec des traces de leurs expérimentations dans leurs classes. Les retours, traces et questionnements ont été analysés en grand groupe, le binôme de formateurs animant les échanges. Des réponses concrètes et plus théoriques ont pu être amenées, afin de pousser plus loin les réflexions et d'apporter des pistes et des solutions.

Ainsi, la présence d'un enseignant du terrain est-elle apparue comme un réel atout dans la construction et l'expérience de ces deux matinées. Selon la chercheuse, la présence de ce dernier a renforcé la légitimité du contenu de la formation. Ce contenu était concret, venait du terrain tout en étant soutenu par la recherche. Le binôme était complémentaire.

Duo 2 - Chercheuse 2 et Claudia

Claudia a été contactée pour l'atelier *Observer la progression des élèves en production d'écrits*, plus précisément pour témoigner des ateliers dirigés d'écriture de Soulé et Bucheton (2009). Elle avait réalisé un mémoire sur la mise en pratique de cet outil en 2017 à l'Université de Liège. La chercheuse 2 l'a contactée pour lui proposer de co-animer les ateliers. Claudia, qui restait intéressée par la recherche, était partante pour participer à ce projet. Avant chaque atelier, Claudia recevait les déroulements et les PowerPoint de présentation. Elle pouvait ainsi réfléchir aux éléments qu'elle pourrait davantage expliciter ou développer sur la base de ce que la chercheuse lui proposait. Lors de la première matinée de formation, l'atelier dirigé a été présenté succinctement par la chercheuse; Claudia a amené de précieux compléments et témoigné de sa pratique. Lors de la deuxième matinée, l'atelier dirigé a été présenté à travers des extraits vidéos correspondant aux classes des participantes (M3). Claudia enseignant en P1, elle ajoutait des éléments relatifs à sa pratique professionnelle afin de favoriser la continuité au sein du cycle 3. Elle participait aussi pleinement à la recherche de solutions pour prendre en charge les difficultés rencontrées par les participantes lors de leur première expérimentation.

Claudia a apprécié prendre part à cette co-animation. La formation semble l'avoir également motivée à investir davantage la production écrite en P1. Selon la chercheuse 2, les apports de Claudia donnaient une plus-value aux ateliers. Des éléments concrets et pratiques, directement issus du terrain, renforçaient les propos du formateur.

Duo 3 - Chercheuse 3 et Yannicke

Yannicke, enseignante de M3, a participé à l'ensemble des rencontres de la communauté de pratiques en écriture lors de la deuxième année de l'expérience pilote « DiffLecture ». Une relation était donc établie entre la chercheuse 3 et Yannicke même si elles ne s'étaient vues qu'à distance. Lorsque la chercheuse 3 a pris contact avec Yannicke, elle a présenté cette expérience de co-formation sous la forme d'un partage d'expérience. Cependant, la possibilité était laissée à Yannicke de prendre en charge davantage d'aspects de la formation si elle le désirait. En proposant d'abord un simple témoignage, la chercheuse 3 espérait augmenter les chances que Yannicke réponde positivement à son invitation. Par ailleurs, il était important pour elle que Yannicke puisse occuper la place qu'elle souhaitait dans le duo. Celle-ci a immédiatement accepté de se lancer dans l'expérience de co-formation. Une discussion sur la manière de présenter l'expérience de l'enseignante au groupe s'est alors engagée. La chercheuse 3 a présenté la trame générale de l'atelier. Pour mettre en œuvre l'atelier de co-formation, elle a mobilisé des principes semblables à ceux qui fondaient les rencontres de la Communauté de Pratique. Yannicke pouvait donc facilement prendre des repères. La chercheuse 3 et Yannicke ont décidé ensemble que Yannicke enverrait des vidéos de ses ateliers pour servir d'exemples aux propos de la chercheuse 3 et qu'elle réfléchirait à des outils à partager avec le groupe. Tous ces éléments ont été envoyés à la chercheuse 3 à l'avance pour qu'elle puisse les intégrer à la présentation.

Durant l'animation, la chercheuse 3 a tenu à pointer les éléments importants de la pratique de Yannicke pour les relier aux notions théoriques travaillées dans l'outil. Cette démarche a aussi servi à valoriser son travail. Par ailleurs, les moments choisis dans les vidéos de classe de Yannicke étaient aussi des moments qui pouvaient susciter des questionnements : soit sur la difficulté rencontrée par l'élève qu'on voyait, soit par la technique mise en œuvre par Yannicke qui n'était pas habituelle pour une enseignante de M3. Cela permettait ensuite d'entamer des échanges autour de ces questions. Par ailleurs, un atout était que les enseignantes présentes lors de la séance avec Yannicke étaient en majorité des enseignantes de M3 dans une école de la même région (ceci s'explique par le choix posé par l'équipe de recherche, de faire appel à des coformateurs issues de la région dans laquelle la formation se déroulait, un atout qui nous semble gagner à être souligné). Endosser ce rôle de coanimateur aurait pu engendrer quelques difficultés, l'enseignante experte étant susceptible d'être plus effacée durant la présentation des aspects plus "théoriques" qu'elle connaissait déjà bien. Cela n'a pas du tout été le cas, Yannicke a pu intervenir pour consolider ou exemplifier les propos de la chercheuse. Cela a permis à Yannicke de développer de nouveaux projets et de prendre davantage conscience de la manière dont elle mettait en œuvre les ateliers. Pour la chercheuse 3, cette expérience de co-animation a été très enrichissante. En effet, ce format propose un cadre plus riche pour les participants, avec deux points de vue qui se croisent et se complètent. D'une certaine manière, l'enseignante experte légitimait les propos de la chercheuse.

Par ailleurs, la présence d'une cofformatrice a favorisé, chez les participantes, le questionnement de leurs pratiques habituelles. Certains éléments discutés durant ces deux demi-journées ont mis celles-ci en tension. Les participantes tentaient de faire des liens entre les propositions du duo et ce qu'elles proposaient aux élèves de manière routinière en classe. En guise d'exemples, les deux questions suivantes illustrent ces retours réflexifs sur les conceptions et connaissances de chacun :

- « Pourquoi ne pas avoir mis un item sur le fait de recopier son texte parce que moi je leur

demande toujours un brouillon qu'ils recopient au propre ? » (cette réflexion est porteuse d'une représentation "traditionnelle" du brouillon, que nous avons tenté de faire évoluer vers la conception de l'écrit de travail au service du déploiement des possibles et de l'élaboration des idées, de la pensée) ;

- « Si les élèves ne trouvent pas d'idée, pourquoi ne pas avoir donné une image pour qu'ils écrivent à propos de cette image ? » (ces propos attestent une préoccupation légitime à l'égard de la recherche d'idées pour planifier et élaborer le texte; nous avons tenté de montrer que l'expérience quotidienne pouvait servir de réservoir d'idées et que le vécu des jeunes scripteurs était un levier suffisamment riche pour débiter en "narrant un petit moment").

3. Les perspectives

3.1. Les bénéfices des ateliers de co-formation en tant que communauté de pratiques ou communauté d'apprentissage professionnelle

A différents égards, les ateliers de co-formation expérimentés s'apparentent aux communautés de pratiques (regroupement de professionnels qui partagent les mêmes idées, expériences... et cherchent à développer collectivement un ensemble de bonnes pratiques), aux communautés professionnelles (regroupement de personnes qui exercent la même fonction dans le but de renforcer la cohérence et la cohésion au sein d'une même école) ou aux communautés d'apprentissage professionnelles (regroupement d'individus volontaires qui souhaitent apprendre ensemble dans le but de développer leur pratique professionnelle avec, en ligne de mire, la réussite et le bien-être des élèves) (Dionne & al., 2010; Caya & al., 2011). Comme dans ces trois structures, les laboratoires de diffusion de recherches pratiques que nous avons élaborés et expérimentés reposent sur les interactions et le mimétisme des différents professionnels, sur la collaboration et le partage des pratiques, sur l'observation des progrès des élèves à partir de données et d'indicateurs qui permettent d'ajuster les stratégies d'enseignement aux besoins diversifiés des élèves (Leclerc, 2012) ainsi que sur la démarche réflexive. Ils reposent également sur l'engagement de l'enseignant à développer ses connaissances et ses compétences, ce qui suppose une disponibilité pour s'aventurer vers des formations plus exigeantes et une volonté des autorités scolaires et politiques de diversifier et de reconnaître les alternatives possibles, en investissant les ressources nécessaires (Gather Thurler, 2004).

La participation à des formations qui reposent sur la réflexivité, la collaboration et le partage *de et à propos des* pratiques nous semble constituer un levier important de développement professionnel des enseignants, enjeu majeur pour faire face à la complexification du métier d'enseignant et aux multiples défis suscités par le système éducatif et pour développer un enseignement de qualité (Mukamurera, 2014; Prenger & al., 2017). Bien sûr, il s'agit d'un « processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya & Mukamurera, 2005 : 148). Si l'on en réfère aux travaux de Prenger & al. (2017) qui ont étudié les facteurs qui influencent le développement professionnel d'enseignants qui ont pris part à une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau, les caractéristiques suivantes peuvent être soulignées en tant qu'éléments ayant probablement soutenu l'évolution des pratiques de nos participantes : le fait de disposer d'un objectif partagé et de s'engager mutuellement, le dialogue réflexif, la collaboration et la participation

actives, les activités structurées en lien avec la pratique de terrain, les conditions pratiques qui rendent le suivi du projet réalisable pour tous, le soutien prodigué, les connaissances préalables de plusieurs des participantes ainsi que la motivation de ces dernières.

Ainsi, même s'ils constituent une formule relativement « couteuse » à mettre en place, les ateliers de co-formation tels que nous les avons expérimentés constituent-ils un mode de développement professionnel pertinent, parmi d'autres formules telles que les communautés de pratiques, les recherches-actions... Ils ont permis à davantage d'enseignants de s'approprier des outils pour différencier en situation de classe. L'expertise de terrain, associée aux travaux et données de la recherche, soutient l'innovation. L'entrée par les outils (ou des segments d'outils) que l'on peut aisément et rapidement commencer à mettre en œuvre, plutôt que par les concepts pédagogiques, constitue selon nous un levier intéressant pour infléchir les pratiques professionnelles et susciter la curiosité des enseignants à l'égard de dispositifs innovants.

3.2. Les co-formations : profil de compétences des formateurs et des experts de terrain

Créer des espaces de discussion et de formation entre pairs ne s'improvise pas. La formation au métier de formateur d'enseignants ne peut se limiter au transfert d'une expertise de terrain (si longue soit-elle). Quelle que soit la nature de l'expertise du formateur, des parallèles peuvent être établis entre les laboratoires de co-formation et les situations de supervision des stages des enseignants novices largement étudiées (Van Nieuwenhoven & Labeeu, 2010; Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017). Qu'on les nomme formateurs, tuteurs ou superviseurs, la majorité de ces acteurs lorsqu'ils effectuent leur premiers pas (qui plus est sans formation professionnelle préalable) « conseilleraient comme ils enseignent » (Chaliès & Durand, 2000 ; Dugal, 2009) en puisant dans leur propre expertise. En adoptant bien malgré eux une modalité « traditionnelle » de supervision (Chaliès & Durand, 2000), ils se rapprochent du mode de fonctionnement de l'enseignant qui questionne les élèves, évalue leur réponse, corrige et prescrit les solutions aux problèmes posés. Certaines études (Dugal, 2009 ; Schillings, Depluvrez et Fagnant, 2018) tendent toutefois à montrer que des « superviseurs » davantage formés ont tendance à se distancier de la posture directive pour adopter des comportements laissant davantage la main aux professionnels lors des moments de réflexion sur leur pratique.

Soutenir la construction collective des savoirs professionnels requiert de la part du formateur des compétences liées notamment au déploiement de l'activité réflexive. Celle-ci est en jeu à fois lors de la préparation des journées de formation (formateur et expert de terrain) et durant les deux demi-journées de formation des laboratoires de diffusion de recherches pratiques : accompagner, soutenir la réflexion des enseignants ; faire dire, faire expliciter les savoirs issus de la pratique, leurs théories, leurs visions, les valeurs et les critères qui organisent leur activité. Par savoirs professionnels, nous entendons des savoirs « utiles à l'agir professionnel, des savoirs relatifs aux contenus matières, mais aussi des savoirs didactiques disciplinaire et pédagogique » (Balslev, 2016). La formation pédagogique des formateurs devrait par conséquent les outiller afin qu'ils soient capables d'aider tant les experts de terrain que les participants à aller au-delà d'une description de leur expérience professionnelle de manière chronologique et factuelle pour véritablement analyser leur expérience, au sens d'une véritable mise à distance de l'expérience.

On peut espérer que la future validation de nouvelles modalités de formation continuée encourage davantage d'enseignants à prendre part à des formations qui reposent sur la réflexivité, la collaboration et le partage *de et à propos des pratiques*.

3.3. Les modalités complémentaires : mini-MOOC et teaser témoignages à ajouter sur e-classe en compléments des informations déjà disponibles

Les trois ateliers pratiques portaient chacun sur un segment d'outil (détaillé dans *le tableau 1 - Les segments d'outils expérimentés*). Ce choix permettait aux participants d'expérimenter facilement et rapidement de nouvelles pratiques dans leur classe et d'approcher de nouveaux outils innovants. Par la suite, si l'on vise une **vraie appropriation** des principes des outils expérimentés et de leur mise en œuvre de manière plus globale et continue, des modalités complémentaires aux ateliers pratiques sont à penser. Une possibilité pourrait être un mini-MOOC. Celui-ci présenterait les différents fondements de l'outil et sa mise en pratique sous différents formats (vidéos, power-points commentés, textes, etc.).

En parallèle des ateliers pratiques, si l'on cherche à **toucher davantage d'enseignants**, une modalité en complément des fiches sur e-classe pourrait être utile. Il pourrait s'agir d'un teaser reprenant une présentation rapide et dynamique de l'outil suivie de témoignages des expérimentations des participants des ateliers pratiques. Ce support pourrait susciter la motivation et l'envie d'autres enseignants.

Bibliographie

Balslev, C. (2016). Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactique en pratique*, 2, 12-20.

Caya, I., Ouellet, S. & Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives: une recherche-action. *Education et francophonie*, 39(2), 207-226.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2012) (Ed). Innover en formation. Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier. Paris, France : L'Harmattan, coll. "Savoir et Formation".

Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-27.

Dionne, L., Lemyre, F. & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris, France : Retz.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2017). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*. Paris, France : Retz.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris, France : Delagrave.

Noben, N. & Denis, B. (2019). Le développement de communautés de pratiques : indicateurs de succès et freins. *Éducation & formation, e-313*(2), 25-38.

De Ketele, JM. (2018). Former et accompagner les pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. In C., Van Nieuwenhoven, S., Colognesi, & S., Beausaert (Eds.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Louvain, Belgique: Presses Universitaires de Louvain.

Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation* [En ligne], 4.

Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In J.-P. Bronckart & Gather Thuler (éd.). *Transformer l'école. Raisons éducatives*, XX, 99-125.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'attention des leaders scolaires*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Eclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (éd.). *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment ?* Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec, 13-26.

Prenger, R., Poortman, C. L. & Handzelalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education, 68*, 77-90.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 133-155.

Van Nieuwenhoven, C. & Labeuu, M. (2010) L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et Francophonie, XXXVIII* (2), 39-59.

Annexes

Annexe 1 - Documents de préparation des 3 ateliers envoyés et validés par l'IFC

Titre de la formation :

Différencier en lecture-écriture avec les élèves de 5 à 8 ans.
Atelier pratique : Enseigner la compréhension grâce au
dispositif de rappel de récit.

Code de la formation : 202002137

Dates :

Lieu	Date rencontre 1	Date rencontre 2	Formateurs et enseignants invités
Brabant Wallon	9 mars 2022	27 avril 2022	Anouk DUMONT – Valérie Neybergh
Bruxelles	16 mars 2022	20 avril 2022	Anouk DUMONT – Frédérique Goretti
Liège	23 mars 2022	4 mai 2022	Anouk DUMONT – Frédérique Laguesse
Hainaut	30 mars 2022	11 mai 2022	Anouk DUMONT – Laurie Coenen

Lieu : en présentiel

Opérateur de formation : UCL DE VINCI, Différencier en lecture-écriture avec les élèves de 5 à 8 ans, HE VINCI et ULiège

Formateurs

Anouk Dumont Haute école Léonard de Vinci anouk.dumont@vinci.be

Enseignants invités :

- Valérie Neybergh
- Frédérique Goretti
- Frédérique Laguesse
- Laurie Coenen

Objectifs (déterminés par l'IFC)

- A partir de recherches en éducation, des pistes didactiques et de partages d'expériences, appréhender les repères didactiques de la construction de l'apprentissage de la compréhension à la lecture

- Analyser les implications de ces repères didactiques sur l'apprentissage, sur mon enseignement, sur la gestion de la classe et sur ma posture d'enseignant.

Acquis d'apprentissage à l'issue de la formation

À l'issue de la formation, l'enseignant aura eu l'occasion de :

- de réfléchir sur ses pratiques d'enseignement en lien avec la lecture et la compréhension en lecture;
- de découvrir des fondements scientifiques et didactiques actuels en lien avec un dispositif de lecture;
- de recevoir d'un dispositif clé-sur-porte (portefeuille de documents + matériel) à mettre en pratique dans sa classe durant les 6 semaines;
- d'être accompagné (par la chercheuse et l'enseignant chevronné) dans la mise en oeuvre d'un dispositif de "rappel de récit";
- d'analyser et de partager des expérimentations réalisées au sein des classes entre les deux rencontres IFC;
- de découvrir des démarches et outils qui aideront à l'approfondissement de la différenciation et à l'accompagnement des élèves en difficultés.

Contenus abordés lors de la formation

La formation portera:

- sur l'enseignement de stratégies de compréhension en lecture pour les élèves de fin de la maternelle et du début du primaire;
- et sur l'accompagnement de tous les élèves, y compris les plus fragiles, dans le développement de ces stratégies.

Les participant.e.s seront, dans un premier temps, familiarisés avec des démarches, des pratiques et des gestes professionnels validés par la recherche, pour ensuite découvrir un outil qui propose un enseignement explicite des stratégies de compréhension, à travers un "rappel de récit": "Narramus" (Goigoux et Cèbe, 2017). Ce dispositif travaille la compréhension via la découverte d'un album jeunesse en randonnée. Dans ce type d'album, le récit se déroule comme une promenade, une « randonnée », au cours de laquelle le héros fait des rencontres, entre une situation initiale et une situation finale. Ces albums sont simples et répétitifs, et caractérisés par de fortes relations causales entre les étapes du récit. Ils conviennent particulièrement à un public jeune.

Selon les auteurs du dispositif, le meilleur moyen de comprendre un récit est d'apprendre à le raconter. A travers un ensemble d'activités durant 4 à 5 semaines, les enseignants vont enseigner des stratégies de compréhension à leurs élèves (mettre en mémoire les événements de l'histoire, comprendre les états mentaux des personnages, apprendre le lexique, réaliser des saynètes...). A l'issue de cet enseignement, les élèves seront capables de raconter l'histoire seul, dans leur famille.

L'enseignant chevronné illustrera les fondements et principes de "Narramus" en témoignant de sa pratique et en proposant des traces des activités vécues en classe : vidéos, matériel, maquette, productions d'élèves...

Ensuite, les enseignant.e.s participant.e.s recevront le matériel pour mener un "rappel de récit" dans leur propre classe, sur un album jeunesse choisi par les deux animateurs. Durant les six semaines suivantes, chacun d'eux expérimentera la méthode (minimum 4 périodes à maximum 10 périodes), et ramènera des traces lors de la deuxième matinée de formation, au cours de laquelle le groupe analysera ensemble les premiers pas dans la mise en œuvre du dispositif.

Principes méthodologiques

Ces ateliers s'adressent aux enseignant.e.s de M3, P1 et P2. Ils seront menés par un binôme d'une chercheuse et d'un enseignant.e. ayant expérimenté le dispositif depuis 2 ans.

Concrètement, la formation comprend deux séances espacées de six semaines de façon à permettre la mise en œuvre, dans les classes, des outils proposés.

La première séance présente le dispositif et ses fondements, tout en illustrant sa mise en pratique par les témoignages et traces de l'enseignant chevronné présent. L'objectif est que les participants aient suffisamment d'informations et de repères pour pouvoir se lancer seul dans la démarche.

Ainsi, les enseignants expérimentent le dispositif de "rappel de récit" dans leur classe durant 6 semaines, et reviendront avec des traces lors du deuxième temps de formation. De cette manière, nous pourrons analyser et partager ensemble les différentes expériences vécues. La question de la place et de l'organisation de la différenciation sera approfondie lors de ce deuxième temps de formation.

La formation repose sur plusieurs démarches complémentaires :

- des mises en situation (expérimentation d'activités et de démarches), des cas concrets (productions d'apprenants, documents didactiques, traces de séances de classe) constitueront notre « expérience » initiale ;
- des temps d'échange nous permettront d'évaluer la pertinence des dispositifs proposés et de partager des pratiques professionnelles ;
- des temps de synthèse seront aussi proposés afin de structurer les découvertes et de les modéliser.

Programme de la formation

Première matinée de formation de 9h à 12h30 (avec trente minutes de pause comprises)

- Partage d'observations et d'expériences: *Quelles sont nos pratiques d'enseignement de la lecture ?*
- Découverte des fondements scientifiques et didactiques actuels en lien avec l'apprentissage-enseignement de la lecture, de la 3e maternelle à la 2e primaire : *Quels sont les pratiques et gestes professionnels efficaces pour accompagner les élèves dans l'entrée dans la lecture?*
- Découverte d'un dispositif didactique qui travaille la compréhension en lecture pour les trois années concernées: le rappel de récit grâce à la méthode "Narramus"
- Temps de réflexion pour préparer l'expérimentation de l'outil présenté au sein de sa classe et les traces à recueillir dans le deuxième temps : *Comment mettre en place concrètement l'outil? Que garder comme traces de l'expérimentation ?*

Temps d'expérimentation (entre les deux formations)

- Expérimentation de l'outil dans sa classe durant 4 à 6 semaines (chaque enseignant participant devra y consacrer environ 4 à 10 périodes de classe)

Deuxième matinée de formation de 9h à 12h30 avec trente minutes de pause comprises

- Partage et analyse des expérimentations et des traces recueillies : *Comment s'est réalisée la mise en pratique de l'outil? Quels impacts sur les pratiques enseignantes et sur les apprentissages des élèves ?*
- Choisir un album pour adapter soi-même le dispositif « Narramus » : les albums en randonnées
- Approfondissement de la différenciation: *Comment différencier avec le dispositif? Comment accompagner les élèves plus fragiles?*

Support de formation :

Chaque participant recevra un portefeuille de lecture avec l'ensemble des documents nécessaires à la mise en place d'un rappel de récit sur un des deux albums suivants : « Ouvre-moi ta porte » d'Escoffier et Maudet ou « Koulkoul et Molokoloch » de de Boël (préparations, matériel et album). Ceux-ci seront également placés sur un drive, transmis lors de la formation.

Sélection bibliographique

- Bianco M. & Bressoux P. " Effets classes et effets maitres dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ", in *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*, Dumay X. & Dupriez V. (eds), Bruxelles, De Boeck, 2009, p. 35-54.
- Bianco M. (2010). La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ?, in *Psychologie des apprentissages scolaires*, Crahay M. & Dutrevis M. (eds), Bruxelles, De Boeck, 2010, p. 230-257.
- Bianco, M. (2011). Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension ? In Argos, n°48 (07/2011) <http://www.educ-revues.fr/argos/affichagedocument.aspx?iddoc=39723>
- Bishop, M.F., Boiron, V. , Schmehl-Postaï A. & Royer C. (2017). Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné ». In *Repères*, p.87-107.
- Boisclair, A., Makdissi, H. Sanchez, M., Fortier, C. & Sirois P. (2004). La structuration causale chez le jeune élève. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 aout.
- Gennaï, A., & Cellier, M. (2016). Le « sac à histoires » : un dispositif autour des oraux élaborés en cycle 1. *Repères, Recherches En Didactique Du Français Langue Maternelle*, 54, 79–100.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2017). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*. Retz
- Goigoux, R. (2016) (dir.). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche « Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages »*, Ifé, ENS de Lyon & Université de Lyon. Retrieved from <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport>.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers : A practice guide* (NCEE 2012- 4058). Washington,DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/17>.
- Lafontaine, A. & Nyssen, M.-C. *Apprentissage de la lecture et 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, septembre 2006. http://www.enseignement.be/index.php?page=24895&navi=862&rank_page=24895

- Schillings, P., Géron, S., Dupont, V. (2017). Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire. *Caractère*, 58, pp7-20.
- Theurel, A., & Genatz, E. (2017). *Evaluer les capacités de lecture chez les enfants de 6-7 ans*, Université de Genève. Retrieved from <https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/files/8614/9309/9601/LivretEvaluerLectureGentazTheurelSprenger-Charolles2017.pdf>
- Viriot-Goeldel, C. (2017). Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire favorables aux élèves les plus faibles ? Note de synthèse. *Repères*, 55, pp. 227-247.
- Van der Linden (2007). *Lire l'album*. Éditions du poisson soluble.
- Weber, A. (2018). *Les récits en randonnée. Premiers albums, premières activités à l'école maternelle*. Éditions Canopé.

Droits d'auteurs

Les dispositifs et documents proposés dans le cadre de la formation sont issus des ouvrages suivants, à citer lors de toute utilisation ou exploitation ultérieure :

- Escoffier, M. & Maudet, M. (2014). *Ouvre-moi ta porte*. Loulou & Cie, l'école des loisirs.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2018). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter. La chèvre biscornue*. Retz.
- De Boël, A.-C. (2002). *Koukoul et Molokoloch*. Pastel.

Titre de la formation : Enseigner les stratégies d'écriture

Code de la formation : **202002138**

Lieu	Date rencontre 1	Date rencontre 2	Formateurs
Brabant Wallon	9 mars 2022	27 avril 2022	Marine ANDRE – Amandine Cauwberghs
Bruxelles	16 mars 2022	20 avril 2022	Marine ANDRE – Yannicke Lemaire
Liège	23 mars 2022	4 mai 2022	Marine ANDRE – Nathalie Delfosse
Hainaut	30 mars 2022	11 mai 2022	Marine ANDRE

Lieu : en présentiel

Opérateur de formation : UCL DE VINCI, Différencier en lecture-écriture avec les élèves de 5 à 8 ans, HE Vinci et Uliège

Formateur : Marine André - ULiège - marine.andre@uliege.be

Enseignants invités : Yannicke Lemaire - Nathalie Delfosse

Objectifs (déterminés par l'IFC)

- À partir de recherches en éducation, des pistes didactiques et de partages d'expériences, appréhender les repères didactiques de la construction de l'apprentissage de la production écrite
- Analyser les implications de ces repères didactiques sur l'apprentissage, sur mon enseignement, sur la gestion de la classe et sur ma posture d'enseignant.

Acquis d'apprentissage à l'issue de la formation

À l'issue de la formation, l'enseignant aura eu l'occasion de :

- **S'interroger sur ses propres pratiques concernant l'enseignement de l'écriture**
- **Découvrir la mini-leçon des ateliers d'écriture de Calkins et préparer une leçon à expérimenter**
- **Découvrir le processus d'écriture et les défis des élèves au cycle 2**
- Expérimenter de nouvelles pratiques didactiques dans sa classe

- Différencier les activités pour les élèves pour répondre aux besoins des élèves
- Analyser, partager avec les participants la mise en œuvre du dispositif et réfléchir aux perspectives pour la suite

Méthodologie

Ces ateliers s'adressent aux enseignant.e.s de M3, P1 et P2. Ils seront menés par un binôme composé d'une chercheuse et d'un enseignant.e. ayant expérimenté le dispositif durant l'expérience pilote.

Concrètement, la formation comprend deux séances espacées de six semaines de façon à permettre la mise en œuvre, dans les classes, de certains aspects des outils proposés.

La première séance présente le dispositif et ses fondements, tout en illustrant sa mise en pratique par les témoignages et traces de l'enseignant chevronné présent. L'objectif est que les participant.e.s aient suffisamment d'informations et de repères pour pouvoir se lancer dans la démarche.

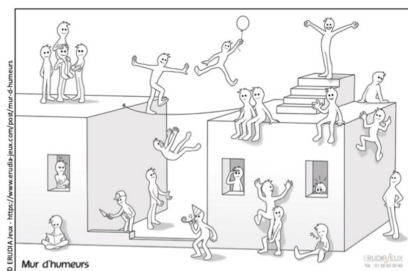
Ainsi, les enseignant.e.s expérimenteront l'enseignement des stratégies d'écriture à travers la mini-leçon des ateliers d'écriture de L. Calkins à une ou deux reprises durant les 6 semaines qui séparent les deux séances. Ils reviendront avec des traces lors du deuxième temps de formation. De cette manière, nous pourrons partager et analyser ensemble les différentes expériences vécues. La question de la place et de l'organisation de la différenciation sera approfondie lors de ce deuxième temps de formation.

Déroulement de la formation

Jour 1 – 3 h

Timing	Activité	Matériel participants
5 min	<p>Présentation de la formation et de ses objectifs</p> <p>L'organisation de la formation et son format sont explicités aux participants. Un zoom sur l'organisation de la matinée et les objectifs pour ce premier atelier est réalisé.</p>	
30 min	<p>Faisons connaissance !</p> <p>1. Mur d'humeurs</p> <p>Sur base d'un mur d'humeurs, chaque participant choisit un personnage qui le représente (selon son métier, son humeur actuelle, sa classe ...), et se présente au groupe.</p>	

Faisons connaissance!

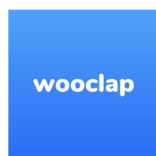


2. Questionner ses pratiques

Réalisation d'un questionnaire sur ses pratiques de classe concernant l'enseignement de la production écrite. Une série de pratiques « efficaces » sont énoncées. Chacun est amené à mentionner la fréquence/présence de celles-ci dans leur classe (curseur de 1 à 4). Cette étape permet d'avoir une vision globale des pratiques de l'ensemble des participants, et également de les mettre en projet pour la suite.

Une question ouverte est proposée à la fin du questionnaire « L'atelier de co-formation sera réussi si... »


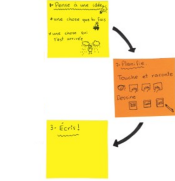

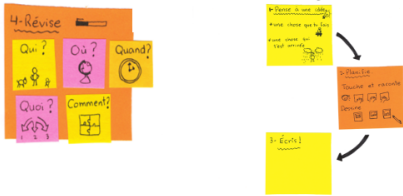
Questionner ses pratiques




Sur base d'un outil pour faire collectivement le point sur les pratiques d'enseignement de la lecture en cycle 5-8 construit dans le cadre de l'expérience pilote *Différenciation et accompagnement personnalisé en lecture* de l'équipe ULiège-UClouvain
 Plus d'informations sur <https://www.ablf.be/caracteres/publications2021/269-un-outil-pour-faire-collectivement-le-point-sur-les-pratiques-d-enseignement-de-la-lecture-en-cycle-5-8>

Questionnaire à compléter

20 min	Les défis de l'écriture au cycle 2 Présentation des grands éléments importants dans l'enseignement de l'écriture au cycle 2.	PPT + document explicatif pour les participants
Zoom sur les ateliers d'écriture		
2 min	Présentation des 2 grands principes de l'outil	
15 min	Mini-leçon 1 – Planifier son écrit Les participants sont plongés dans le cœur du dispositif qui va leur être présenté. Ils vivent en isomorphisme une mini-leçon des ateliers d'écriture de Calkins.	

	<p style="text-align: center;">Modelage1 : Penser, planifier et écrire</p> <p style="text-align: center;">Comment écrire une histoire </p> 	
15 min	<p>Phase d'écriture</p> <p>Suite à l'enseignement d'une stratégie, les participants ont un temps d'écriture pour mobiliser cette stratégie dans un texte qu'ils commencent à écrire. Ceci est similaire au dispositif qu'ils découvrent (isomorphisme).</p>	Cahier ou feuilles
15 min	<p>Mini-leçon 2 – Réviser son écrit</p> <p>Les participants sont plongés dans le cœur du dispositif qui va leur être présenté. Ils vivent en isomorphisme une mini-leçon des ateliers d'écriture de Calkins</p> <p style="text-align: center;">Modelage 2 : Réviser en racontant les parties importantes par petits bouts</p> <p style="text-align: center;">Comment écrire une histoire </p> 	
15 min	<p>Phase d'écriture</p> <p>Suite à l'enseignement d'une stratégie, les participants ont un temps d'écriture pour mobiliser cette stratégie dans un texte qu'ils commencent à écrire. Ceci est similaire au dispositif qu'ils découvrent (isomorphisme).</p>	Cahier ou feuilles
10 min	Pause	
20 min	<p>La structure des ateliers</p> <p>En partant de ce que les participants viennent de vivre, le formateur dégage les grandes étapes qui organisent l'atelier d'écriture de Calkins en faisant un Zoom sur la mini-leçon.</p>	<p>PPT</p> <p>Document explicatif de la structure des ateliers.</p>

	<div data-bbox="343 156 845 492"> <p>3 GRANDS MOMENTS</p> </div> <div data-bbox="343 515 1013 560"> <p>1. La mini-leçon</p> </div> <div data-bbox="343 582 718 873"> <ul style="list-style-type: none"> Temps court et structuré Modelage Stratégie ciblée et nommée clairement Stratégie transférable dans le texte sur lequel l'élève travaille ce jour-là et dans les autres projets d'écriture menés au quotidien Supports visuels (tableaux d'ancrage/ référentiels) </div> <div data-bbox="726 560 1005 873"> </div> <div data-bbox="343 896 1013 940"> <p>1. La mini-leçon</p> </div> <div data-bbox="367 963 798 985"> <p>Phase de modelage d'une stratégie d'écriture ciblée 4 temps</p> </div> <div data-bbox="375 1030 566 1176"> </div> <div data-bbox="582 1019 1005 1209"> <ol style="list-style-type: none"> La connexion : Relier l'enseignement du jour au travail en cours et de nommer le point d'enseignement. L'enseignement : Se poser en modèle de scripteur expert et rendre transparentes les démarches cognitives qu'il met en œuvre en s'appuyant sur un texte modèle (texte publié ou texte produit par l'enseignant). L'engagement actif : Essayer/ pratiquer la stratégie enseignée avec un partenaire d'écriture → « écrire tout haut » Le lien : Résumer l'essentiel de l'enseignement du jour pour le réinvestir dans leur travail d'auteurs. </div> <div data-bbox="335 1276 1005 1344"> <p>Chaque partie est illustrée par un moment de classe de l'enseignant expert (co-animateur) vidéo</p> </div>	
<p>30 min</p>	<p>Découvrir un atelier et préparer sa leçon</p> <p>Au travers du témoignage de l'enseignant expert (co-animateur), les participants découvriront comment entrer dans la structure du manuel pour préparer l'atelier qu'ils testeront avant la deuxième séance de formation.</p>	<p>Scans des ateliers Canevas de préparation</p>
<p>Clôture de l'atelier</p>		
<p>20 min</p>	<p>Se mettre en projet...</p> <p>Réflexion sur les traces que les participants pourront apporter pour échanger lors de cette seconde rencontre. Demander aux participants d'envoyer leurs questions à l'avance.</p> <p>Réponse aux questions : <i>A l'issue de cette première matinée et de la découverte de l'outil,</i></p>	

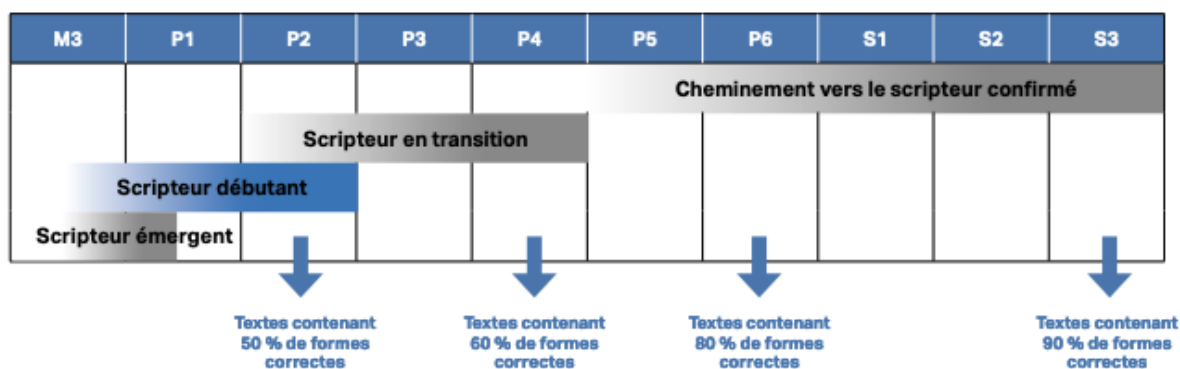
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Qu'est-ce qui me fait envie ?</i> • <i>Qu'est-ce qui représente un défi ?</i> <p>À l'issue de cette première matinée et de la découverte de l'outil...</p> <p>Qu'est-ce que je réalise d'ici la prochaine rencontre ?</p> <p>Qu'est-ce qui me fait envie ? Qu'est-ce qui représente un défi ?</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div>	
--	--	--

Jour 2 – 3 h

Timing	Activité	Matériel
10 min	Rappel présentation de la formation et de ses objectifs	
Zoom sur l'expérimentation		
1h20	Partage des expérimentations réalisées	
	Réponses aux questions par le co-enseignant et le formateur	
Approfondissement de la différenciation -> les entretiens dans les ateliers Calkins		
1h20	Présentation du dispositif Illustration du dispositif avec une vidéo Témoignage du co-enseignant Questions-réponses	PWP + Vidéo + support pour participant
10 min	Évaluation de la formation	Questionnaire d'évaluation

Synthèse des contenus de la formation

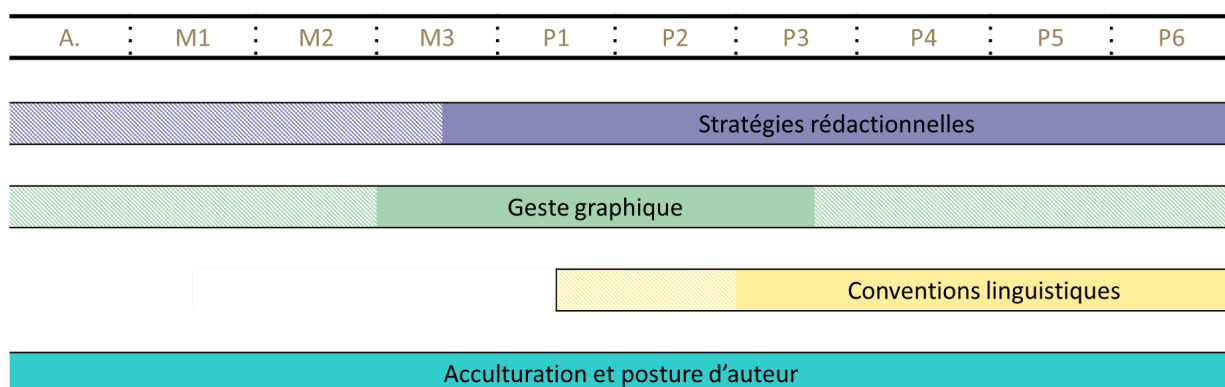
1. Les défis en écriture au cycle 5-8



- En **M3**, les élèves sont **des scripteurs émergents**. Ils vivent des activités qui leur permettent de découvrir les relations entre l'oral et l'écrit (on peut écrire ce qu'on dit) et le principe alphabétique. Ils découvrent aussi les premières conventions de l'écrit (on écrit de gauche à droite, de haut en bas, la phrase est segmentée en mots...) mais aussi son caractère permanent. Ils comprennent que l'écriture sert à communiquer un message à un destinataire (fonctions de l'écrit). Son écrit contient des symboles et/ou des lettres conventionnelles (sans apprentissage formel des CGP). Son texte est souvent « lisible » uniquement pour lui.
- En P1-P2, **l'élève chemine dans le niveau de «scripteur débutant»**. Ce niveau de compétence se traduit par la maîtrise des concepts liés à l'écrit. Les scripteurs débutants maîtrisent certaines conventions de l'écrit (majuscule, point) et certains organisateurs textuels. Ils utilisent les lettres qu'ils connaissent pour écrire des mots nouveaux (encodage). Ils orthographient correctement les mots fréquents et progressent graduellement de l'orthographe phonologique à l'orthographe conventionnelle. En fin de 2e année primaire, ses textes personnels, rédigés avec la possibilité de recourir aux référentiels de la classe, contiennent **50 % de formes correctes**.

Les scripteurs débutants expriment ses idées en textes composés de phrases simples, en tenant compte du destinataire et de l'intention. Ils comprennent certaines caractéristiques des genres textuels (issus du croisement des intentions et des structures dominantes de textes). Ils s'initient aux composantes de la production d'écrits (planification, mise en texte, révision, correction), en mobilisant des stratégies et des procédés utilisés par les autrices et auteurs. Ils progressent dans l'automatisation de son geste graphique. Ces apprentissages prenant appui sur ceux du scripteur émergent, il est important de vérifier leur maîtrise en début de 1re année primaire.

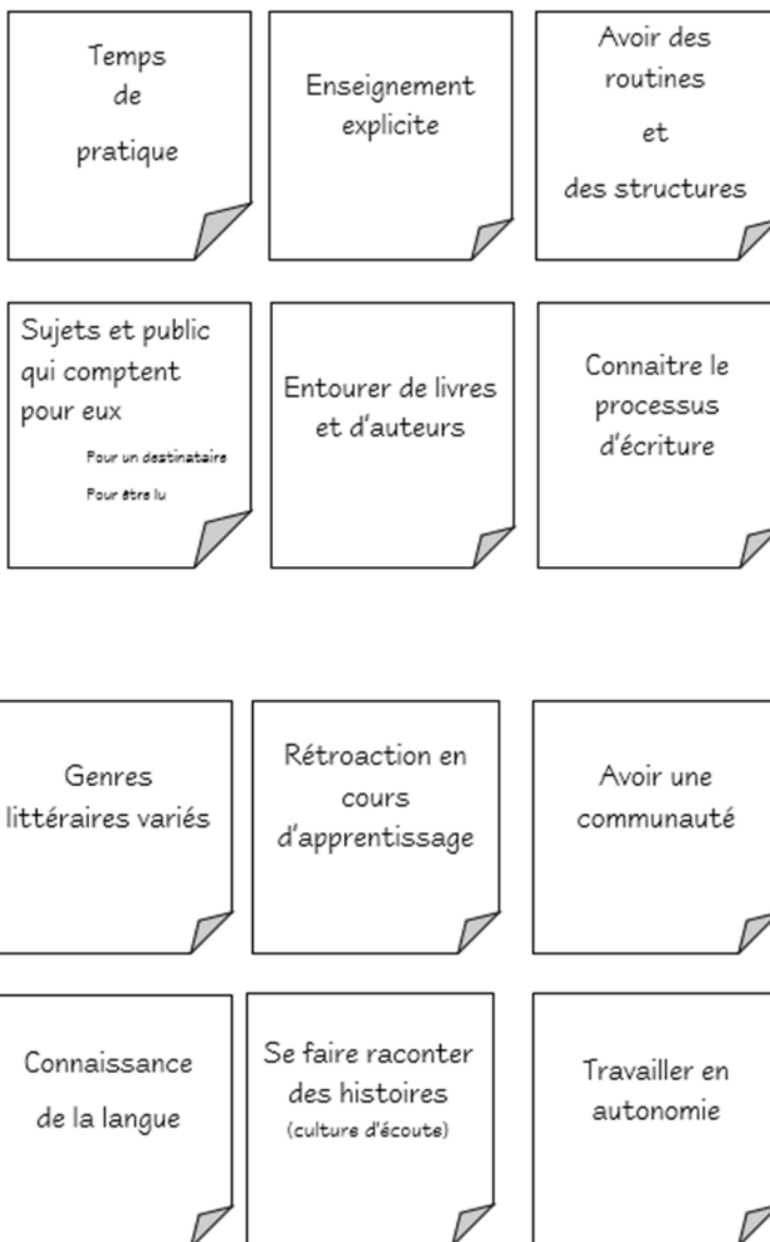
2. Progression des apprentissages en écriture



Quatre grandes habiletés se dégagent des défis en écriture. Le travail de chacune d'entre elles ne débute pas au même moment. En effet, les **stratégies rédactionnelles** telles que la planification peuvent débuter en M3 avant un apprentissage formel de l'écriture. Cependant, la part la plus importante de ce travail se déroule à partir de la P1 et se poursuit tout au long de l'enseignement primaire voire au-delà. En parallèle du développement des stratégies rédactionnelles, il est important de développer et d'automatiser le **geste graphique**. Ce travail peut se faire dès la M3. Si les premières conventions de la langue peuvent être découverte dès la M3 (sens de l'écrit, découpage de la phrase

en mots...), les **conventions linguistiques** sont uniquement formalisées à partir de la P3. Enfin, l'**acculturation** à l'écrit et le développement d'une **posture d'auteur** qui passe par la découverte de la littérature jeunesse et le plaisir d'écrire font figure de socles aux apprentissages énoncés ci-avant.

3. De quoi les auteurs ont-ils besoin?

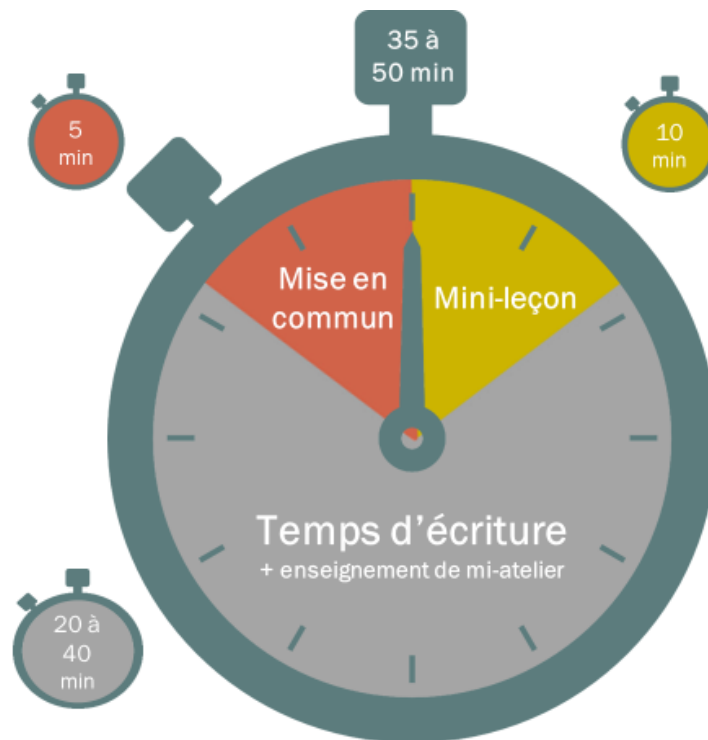


4. Zoom sur les ateliers d'écriture Calkins

a. La structure générale

Les ateliers d'écriture se divisent en trois temps qui se déroule sur une période de 35 à 50 minutes :

- 1) la mini-leçon (10 min)
- 2) le temps de lecture/écriture (20 à 40 min)
- 3) la mise en commun (5 min)



Les 3 phases de l'atelier sont indissociables ! Elles sont toutes importantes pour faire

1. La mini-leçon

La mini-leçon consiste en un temps **court** et **structuré** qui s'apparente à une phase de **modelage** d'une stratégie ciblée.

Elle comporte **4 parties/étapes** :



- 1) **la connexion** : relier l'enseignement/l'atelier du jour aux ateliers précédents et **nommer la stratégie qui va être enseignée** (= point d'enseignement) ;
- 2) **l'enseignement** : se poser en modèle de scripteur expert et **rendre transparentes les démarches** cognitives mises en œuvre en s'appuyant sur un texte modèle (texte publié ou produit par l'enseignant)/ montrer comment on utilise la stratégie ;
- 3) **l'engagement actif** : laisser chaque élève **essayer oralement la stratégie enseignée** avec un partenaire d'écriture « écrire tout haut » ;
- 4) **le lien** : **résumer l'essentiel** de l'enseignement du jour afin que les élèves puissent le réinvestir dans leur travail d'auteurs / **montrer** des textes d'élèves qui peuvent servir d'**exemples**.

Lors de ce moment, la stratégie est ciblée et nommée clairement. Celle-ci est transférable dans le texte sur lequel l'élève travaille ce jour-là et dans les autres projets d'écriture menés au quotidien.

La mini-leçon est l'occasion de **créer des supports visuels (tableaux d'ancrage, référentiels)** qui structurent les apprentissages. Les élèves peuvent se servir de ces panneaux **affichés en classe** à tout moment comme **aide-mémoire**.

Avant de débiter la mini-leçon, voici ce que vous pouvez dire aux élèves pour **expliquer l'objectif et le déroulement de l'atelier** :

« Pendant 10 min, au début de la plupart des ateliers d'écriture, je vous demanderai de vous rassembler au tapis, et je vous enseignerai une stratégie que vous pourrez utiliser pour améliorer votre écriture. Pendant la majeure partie de la mini-leçon, c'est moi qui parlerai et votre rôle sera d'écouter. Je vais vous dire ce que je vais vous enseigner et vous montrer comment le faire. Ensuite, vous aurez du temps pour parler avec votre partenaire pendant que vous vous exercerez à faire ce que je vous ai enseigné. »

« Aujourd'hui et pendant chaque mini-leçon, que je dis « Rassemblez-vous ! », prenez votre dossier d'écriture et dépêchez-vous de venir au tapis. Asseyez-vous sur votre dossier, à côté de votre partenaire. Je vous parlerai pendant quelques minutes. Pendant que je parle, ouvrez grand vos oreilles et écoutez bien parce que je vais vous enseigner des stratégies que vous allez vouloir utiliser dans votre écriture. Pendant cette première partie de la mini-leçon, vous écouterez beaucoup et ne parlerez pas beaucoup. »

2. Le temps d'écriture : entre guidage et pratique autonome

Durant ce temps, deux choses se passent en parallèle :



2.1. L'écriture en autonomie

Lors du temps d'écriture, les élèves se plongent dans leurs **projets individuels d'écriture**. Ils poursuivent ou commencent la production d'un texte. Pour ce faire, les élèves utilisent le répertoire des stratégies enseignées.

2.2. Les entretiens individuels ou en petit groupe

Lorsque les élèves sont en train d'écrire, l'enseignant mène de brefs entretiens individuellement ou en petits groupes.

Ces entretiens **servent à soutenir (étayage) l'élève dans son travail d'écriture** : observer, écouter, évaluer, questionner, montrer et encourager pour **répondre à ses besoins**. L'objectif est de lui permettre de développer ses connaissances et compétences.

Ce moment permet de différencier son enseignement

Il est impossible de rencontrer tous les élèves lors de chaque atelier, l'objectif est d'avoir vu tous les élèves (en priorité en difficultés) sur la semaine 3-4 élèves / atelier.

Les entretiens peuvent être de trois types. Ils peuvent porter sur :

- **le contenu** : aider les élèves à enrichir leur texte, ajouter des détails ;
- **les attentes** : aider les élèves à comprendre le déroulement des ateliers ainsi que les règles qui régissent ceux-ci ;
- **les procédés et les objectifs** : permettre d'identifier ce que veut faire l'élève et comment il peut y arriver.

3. La mise en commun (partage)

Ce temps de mise en commun, bien que très court, est **important** et comporte deux étapes :



- le **partage** : moment durant lequel l'enseignant **montre des « traces » que les élèves pourront utiliser comme modèles** par la suite **ou** moment qui permet aux élèves **d'échanger avec un pair** (partenaire d'écriture) ;
- l'objectivation des apprentissages qui est le **rappel de la stratégie enseignée**, d'un élément important ou le résumé du travail accompli.

!!!! Il n'est pas obligatoire de réaliser les deux lors de chaque atelier. !!!!

Références bibliographiques

Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques, 5 à 8 ans, guide général*. Chenelière Éducation.

Calkins, L., Hartman, A., & Ryder White, Z. (2018). *Les entretiens. L'art de converser avec de jeunes auteurs*. D'Eux.

Calkins, L., Oxenhorn, A., & Rothman, R. (2016). *Écrire des récits inspirés de nos petits moments. Module 1. Textes narratifs 6 et 7 ans* (M. Arsenault, trad.). Chenelière Éducation.

Brissaud, C., & Fayol, M. (2018). *Étude de la langue et production d'écrits*. Cnesco.

CNESCO (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*.

Recommandations du jury. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012a). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012- 4058). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Supports de la formation remis lors de la formation

- La présentation de l'outil (Les ateliers d'écriture de Lucy Calkins) dans un dossier récapitulatif
- un exemple de mini-leçon à donner en classe accompagnée d'un feuille de préparation
- Des gabarits permettant l'écriture en classe

Tous ces document sont disponibles sur un drive partagé :

https://drive.google.com/drive/folders/1VS6pff_iS41v7wgZLgpm0Gq1uyWvjVMm

Droits d'auteurs

- Les ateliers d'écriture de Calkins proposé dans le cadre de la formation sont issus des ouvrages suivants à citer lors de toute utilisation ou exploitation ultérieures :
 - Calkins, L., Hartman, A., & Ryder White, Z. (2018). *Les entretiens. L'art de converser avec de jeunes auteurs*. D'Eux.
 - Calkins, L., Oxenhorn, A., & Rothman, R. (2016). *Écrire des récits inspirés de nos petits moments. Module 1. Textes narratifs 6 et 7 ans* (M. Arsenault, trad.). Chenelière Éducation.



Titre de la formation :
Observer la progression des élèves en production d'écrits

Code de la formation : 202002139

Lieu	Date rencontre 1	Date rencontre 2	Formateurs et enseignants invités
Brabant Wallon	9 mars 2022	27 avril 2022	Élodie Pénillon
Bruxelles	16 mars 2022	20 avril 2022	Elodie Pénillon - Joëlle Kempeners
Liège	23 mars 2022	4 mai 2022	Elodie Pénillon – Claudia Palumbo
Hainaut	30 mars 2022	11 mai 2022	Élodie Pénillon

Lieu : en présentiel

Opérateur de formation : UCL DE VINCI, Différencier en lecture-écriture avec les élèves de 5 à 8 ans, HE Vinci et Uliège

Formateur : Elodie Pénillon – Haute Vinci – elodie.penillon@gmail.com

Enseignants invités : Claudia Palumbo et Joëlle Kempeners

Objectifs (déterminés par l'IFC)

- À partir de recherches en éducation, des pistes didactiques et de partages d'expériences, appréhender les repères didactiques de la construction de l'apprentissage de la production écrite
- Analyser les implications de ces repères didactiques sur l'apprentissage, sur mon enseignement, sur la gestion de la classe et sur ma posture d'enseignant.

Acquis d'apprentissage à l'issue de la formation

À l'issue de la formation, l'enseignant aura eu l'occasion de :

- S'interroger sur ses propres pratiques concernant l'enseignement de l'écriture
- Découvrir la grille d'observation des productions écrites des élèves, la grille récapitulative et l'atelier dirigé d'écriture
- Découvrir le processus d'écriture et les défis des élèves au cycle 2
- Expérimenter de nouvelles pratiques didactiques dans sa classe
- Différencier les activités pour les élèves pour répondre aux besoins des élèves
- Analyser, partager avec les participants la mise en œuvre du dispositif et réfléchir aux perspectives pour la suite

Méthodologie

Ces ateliers s'adressent aux enseignants de M3, P1 et P2. Ils seront menés par un binôme composé d'une chercheuse et d'un enseignant ayant expérimenté le dispositif durant l'expérience pilote.

Concrètement, la formation comprend deux séances espacées de six semaines de façon à permettre la mise en œuvre, dans les classes, des outils proposés.


La première séance présente le dispositif et ses fondements, tout en illustrant sa mise en pratique par les témoignages et traces de l'enseignant chevronné présent. L'objectif est que les participants aient suffisamment d'informations et de repères pour pouvoir se lancer dans la démarche.


Ainsi, les enseignants expérimenteront la grille d'évaluation des productions écrites et/ou les ateliers dirigés d'écriture entre les deux temps de formation, et reviendront avec des traces lors du deuxième temps de formation. De cette manière, nous pourrons partager et analyser ensemble les différentes expériences vécues. La question de la place et de l'organisation de la différenciation sera approfondie lors de ce deuxième temps de formation.

Programme de la formation

Jour 1 – 3 h

Timing	Activité	Matériel participants
5 min	Présentation de la formation et de ses objectifs L'organisation de la formation et son format sont explicités aux participants. Un zoom sur l'organisation de la matinée et les objectifs pour ce premier atelier est réalisé.	
30 min	1. Faisons connaissance ! Chaque participant se présente sur base d'un support préparé juste avant où il indique son prénom, ce qu'il est (instituteur, grand frère, parent, animateur, etc), ce qu'il aime manger, ce qu'il préfère dans son métier et son humeur du jour sur base d'un mur d'humeur.	

	 <p>2. Questionner ses pratiques</p> <p>Réalisation d'un questionnaire sur ses pratiques de classe concernant l'enseignement de la production écrite. Une série de pratiques « efficaces » sont énoncées. Chacun est amené à mentionner la fréquence/présence de celles-ci dans leur classe (curseur de 1 à 4). Cette étape permet d'avoir une vision globale des pratiques de l'ensemble des participants, et également de les mettre en projet pour la suite.</p> <p>Une question ouverte est proposée à la fin du questionnaire « L'atelier de co-formation sera réussi si... »</p> <p>Questionner ses pratiques</p> <p>wooclap</p> <p><small>Sur base d'un outil pour faire collectivement le point sur les pratiques d'enseignement de la lecture en cycle 5-8 construit dans le cadre de l'expérience pilote Différenciation et accompagnement personnalisé en lecture de l'équipe ULiège-UCLouvain Plus d'informations sur https://www.abl.be/caracteres/publications2021/269-un-outil-pour-faire-collectivement-le-point-sur-les-pratiques-d-enseignement-de-la-lecture-en-cycle-5-8</small></p>	Questionnaire à compléter
25 min	<p>Les défis de l'écriture au cycle 2</p> <p>Présentation des grands éléments importants dans l'enseignement de l'écriture au cycle 2 sur base du nouveau référentiel français. Ces éléments sont complétés avec les recommandations de la recherche pour amener les élèves à devenir des auteurs (Cnesco 2018).</p>	PPT + document explicatif pour les participants
20 min	<p>Découvrir la grille d'observation des productions écrites des élèves</p> <p>Présentation d'une tâche d'écriture et de la grille pour évaluer l'écrit produit.</p>	Grille + mode d'emploi
40 min	<p>Utiliser et s'appropriier la grille d'observation des productions écrites des élèves</p> <p>Analyse en duo ou trio de trois productions écrites d'élève à l'aide de la grille.</p> <p>Mise en commun des analyses réalisées et des questions éventuellement soulevées par l'utilisation de la grille.</p>	Exemples de productions d'écrits et grille à remplir
30 min	<p>Découvrir l'encodage des résultats de la grille d'observation des productions écrites des élèves</p>	Grille récapitulative +

	Présentation du mode d'emploi et du document Excell. Lecture d'un encodage des résultats de la grille pour une classe en duo ou trio et puis, mise en commun	Mode d'emploi + exemples
10 min	Présenter l'atelier dirigé d'écriture de Bucheton et Soulé	PWP
20 min	<p>Se mettre en projet...</p> <p>Réflexion sur les traces que les participants pourront apporter pour échanger lors de cette seconde rencontre.</p> <p>→ Demander aux participants d'envoyer leurs questions à l'avance.</p> <p>Réponse aux questions :</p> <p>À l'issue de cette première matinée et de la découverte de l'outil,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui me fait envie ? • Qu'est-ce qui représente un défi ? <p>À l'issue de cette première matinée et de la découverte de l'outil...</p> <p>Qu'est-ce que je réalise d'ici la prochaine rencontre ?</p> <p>Qu'est-ce qui me fait envie ?</p> <p>Qu'est-ce qui représente un défi ?</p> 	

Jour 2 – 3 h

Timing	Activité	Matériel
10 min	Rappel présentation de la formation et de ses objectifs	
Zoom sur l'expérimentation		
1h20	Partage des expérimentations réalisées	
	Réponses aux questions par le co-enseignant et le formateur	
Approfondissement de la différenciation -> les ateliers dirigés d'écriture de Bucheton et Soulé		
1h20	Présentation du dispositif Illustration du dispositif avec une vidéo Témoignage du co-enseignant Questions-réponses	PWP + Vidéo + support pour participant
10 min	Évaluation de la formation	Questionnaire d'évaluation

Contenu de la formation

La formation portera sur l'observation de la progression des élèves en production d'écrits. Dans un premier temps, les participants seront familiarisés avec des démarches, des pratiques et des gestes professionnels spécifiques au dispositif d'enseignement de l'écriture. Ils/elles découvriront et s'approprièrent dans un deuxième temps une grille d'évaluation des productions d'écrits construite et utilisée dans le cadre du projet pilote "Différenciation en lecture" ainsi qu'un dispositif pour l'enseignement du lire-écrire, "l'atelier dirigé d'écriture" de D. Bucheton et Y. Soulé (2009).

Voici quelques éléments supplémentaires sur les deux dispositifs abordés

- Grille d'évaluation des productions d'écrits

Intérêt du test

Les tests diagnostiques permettent de procéder à une évaluation des compétences des élèves en production écrite avant la mise en place de l'activité d'écriture sélectionnée (connaissance des mots et de leur orthographe, conscience des sons, connaissance des correspondances lettres-sons, rapport à l'écrit...). Ce sont de puissants outils d'analyse des besoins de vos élèves.

Le but n'est pas d'obtenir une note globale par élève, mais de considérer chaque indicateur individuellement comme un outil permettant d'orienter votre travail d'enseignement. En effet, chaque indicateur est important pour lui-même et pour les informations qu'il vous donne sur le niveau et les besoins de chacun de vos élèves.

S'ils sont passés à plusieurs reprises, les tests diagnostiques permettent d'appréhender l'évolution des élèves concernés par l'intervention en production écrite, en d'autres termes d'identifier le degré de changement qui se produit à la suite de l'intervention.

Consignes de passation

Ce test diagnostique est prévu pour une passation en petits groupes de 2 à 4 élèves : plus les élèves sont jeunes, plus ils ont besoin du regard bienveillant, voire des encouragements de l'adulte, et donc plus les groupes seront petits ; plus les élèves sont autonomes.

Seule l'oralisation finale par chaque élève du texte qu'il a produit se déroule de manière individuelle. Le temps de passation du test diagnostique ne doit pas excéder 15 à 20 minutes par groupe d'élèves.

Pratiquement, si le contexte le permet, les tests peuvent être réalisés :

- en classe par petit groupe d'élèves, tandis que le reste de la classe travaille en autonomie ;
- conjointement par le titulaire et le coenseignant, puis faire l'objet de discussions d'équipe préparatoires à la mise en œuvre des activités d'écriture et à la différenciation.

Chaque élève reçoit un support (feuille divisée en 3 parties, reprise en annexe). S'il est important de ne pas influencer le contenu du petit récit, il peut toutefois être utile d'encourager l'élève en difficulté en lui suggérant des moments auxquels se référer (ce matin, hier ?) afin de s'assurer qu'il dispose bien d'un projet de narration en abordant la tâche. La consigne à donner aux élèves est détaillée ci-dessous : *« Je vais demander à chacun d'entre vous de me raconter une petite histoire qui vous est arrivée. Dans cette petite histoire, vous allez raconter quelque chose qui vous est arrivé aujourd'hui ou hier, par exemple. Dans cette histoire, vous pouvez raconter ce que vous avez fait à la maison ou en classe avec vos amis. Sur cette feuille, il y a de la place pour dessiner le début de l'histoire, puis ce qui est arrivé, et pour terminer, la fin de l'histoire (montrer les différentes cases). Et on a tracé des lignes sur lesquelles vous allez pouvoir écrire ce que vous avez dessiné (montrer les lignes). »*

Laissez un temps et, si un enfant ne se met pas à la tâche, demandez-lui en aparté : « As-tu une idée d'histoire à raconter ? ». *REM : S'il est important d'étayer un élève en panne d'inspiration pour le lancer dans l'écriture, il ne s'agit toutefois pas de rechercher des idées avec tout le sous-groupe : chaque élève doit trouver les siennes.*

Une fois le(s) dessin(s) achevé(s), invitez les enfants à écrire. Veillez à ne pas donner d'indices, même si l'élève vous sollicite. « Écris les mots comme tu penses, même si tu n'es pas sûr (sure) ».

Observation du texte et de l'élève

Durant la passation, observez les élèves en train d'écrire et remplissez au fur et à mesure la première partie de la grille. Lorsqu'un élève a terminé de dessiner et/ou d'écrire, demandez-lui de lire ce qu'il a écrit et notez le texte oralisé par l'élève dans l'espace prévu à cet effet sur la grille d'analyse.

La seconde partie de la grille permet d'analyser l'écrit produit par chaque élève. Il est intéressant de la compléter en équipe (coenseignant et titulaire), ou du moins de commencer les corrections en équipe, de manière à s'accorder sur la manière de prendre en considération les indicateurs. Cela permet également d'avoir une vision partagée des compétences en écriture de chaque élève, afin d'orienter en conséquence la différenciation.

La grille complétée doit être agrafée au texte de l'enfant, puis précieusement archivée : cela permettra, plus tard, de comparer ces résultats à ceux d'un test ultérieur, et d'identifier ainsi les domaines dans lesquels l'élève a progressé.

- Atelier dirigé d'écriture" de D. Bucheton et Y. Soulé (2009).

Concrètement, l'atelier consiste à écrire en petit collectif (5 élèves – le reste de la classe est en autonomie) un texte authentique lié à un projet (scolaire, social ou littéraire) durant environ 30 minutes. Il permet donc d'installer une relation réflexive à l'écrit dans toutes ses dimensions et de gérer la grande hétérogénéité de niveaux des élèves.

Voici les descriptions des trois étapes qui composent l'atelier.

1^{er} étape : la négociation (5-10 minutes)

L'étape de négociation du texte à produire se définit par trois opérations principales étroitement liées : **l'invention, la planification et la première mise en mots** de la (des) phrase(s). Plusieurs autres objectifs tout à fait centraux sont aussi poursuivis pendant cette étape : enrôler les élèves, les rassurer par rapport à l'accessibilité de la tâche, installer une atmosphère de collaboration, donner un sens scolaire et social à l'activité.

2^{ème} étape : la mise en texte (15 à 25 minutes)

À la planification et à la mémorisation orale du texte succède le passage à l'écrit. L'**encodage** devient le nœud de l'activité cognitive des élèves. La phase d'écriture proprement dite de l'atelier est « clairement un moment de problématisation et de réflexion sur les solutions possibles » (Bucheton et Soulé, 2009 : 47). L'action de l'enseignant consiste en un étayage didactique : faire découvrir et/ou faire verbaliser les modes de résolution des problèmes d'encodage rencontrés comme écouter attentivement pour entendre le son, puiser dans sa mémoire personnelle, utiliser un référentiel, savoir expliquer un choix, repérer un problème potentiel... L'enseignant favorise aussi le tissage avec les savoirs déjà rencontrés, les expériences de lecture et d'écriture antérieures ; il suscite les échanges entre élèves. Cette phase est très interactive. L'enseignant est enfin amené à valider une graphie ou à laisser un problème ouvert, à retarder son traitement lorsqu'une règle se situe hors du champ de connaissances des élèves.

3^{ème} étape : la validation (5-10 minutes)

L'atelier se termine par l'étape de validation. C'est le moment d'**instaurer la norme orthographique**. « La posture dominante dans cette dernière phase de l'atelier est d'abord une posture d'enseignement [...] Il s'agit non seulement de corriger, mais bien plus de donner la norme, formuler si besoin des règles d'orthographe. [...] On peut penser que les élèves qui ont tâtonné, bricolé avec la langue, réfléchi, sont en mesure d'écouter et d'entendre des explications magistrales, émises dans un registre de langue accessible. » (Bucheton et Soulé, 2009 : 51-52). La deuxième posture importante est celle de **l'évaluation diagnostique**. L'enseignant prend un temps individuel avec chaque enfant pour relire sa production et traiter de façon plus personnalisée l'hétérogénéité du groupe. Il commence avec les élèves plus à l'aise et termine avec les plus fragiles. Le rôle de l'enseignant consiste, enfin, à **souligner les réussites, le trajet parcouru**.

Supports de la formation remis lors de la formation

- La présentation de l'évaluation diagnostique production d'écrits
- Grille d'observation
- Mode d'emploi de la grille récapitulative des résultats à l'évaluation diagnostique production d'écrits
Grille Excell disponible sur <https://padlet.com/elodiepenillon1/es5ju2k3lp0gynqi>
- Des exemples de production d'écrits et de grilles récapitulative
- La présentation des ateliers dirigés d'écriture

Références bibliographiques

- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). L'atelier dirigé d'écriture au CP.
- Cnesco (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Synthèse des recommandations. <https://www.cnesco.fr/fr/crire-et-rediger/>
- Pénillon, E. (2021). Un outil pour faire collectivement le point sur les pratiques d'enseignement de la lecture en cycle 5-8. Caractère 64. <https://www.ablf.be/caracteres/publications-2021/269-un-outil-pour-faire-collectivement-le-point-sur-les-pratiques-d-enseignement-de-la-lecture-en-cycle-5-8>
- Projet Pilote « Différenciation en lecture » - ULg/UCL/HELV/HELMo/HE2B/ISPG. (2020). Grille d'observation des productions d'écrits des élèves.

Droits d'auteurs

- La grille utilisée pour l'observation des productions d'écrits des élèves est issu du Projet Pilote « Différenciation en lecture » - ULg/UCL/HELV/HELMo/HE2B/ISPG (2020) commandité par la Fédération Wallonie-Bruxelles et est libre de droits.
- L'atelier dirigé d'écriture proposé dans le cadre de la formation est issu de l'ouvrage suivant, à citer lors de toute utilisation ou exploitation ultérieures : Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). L'atelier dirigé d'écriture au CP.

Annexe 2 - Données récoltées suite au premier atelier

	Production écrite	Compréhension - rappel de récit
L'atelier de co-formation sera réussi si....	<ul style="list-style-type: none"> ● J'apprends de nouvelles choses pour enrichir mon bagage professionnel ● Avoir des pistes, outils à appliquer directement en classe et qui me donnent envie de faire écrire mes élèves ● Je peux découvrir de nouvelles stratégies. ● J'ai des outils d'évaluations pratiques à utiliser en classe ● On expérimente /partage ● J'arrive après à évaluer correctement les progressions de mes élèves. ● On reçoit des pistes d'activités concrètes pour donner l'envie ● d' ECRIRE aux enfants ● J'enrichis ma pratique. ● J'arrive à mettre quelque chose en place dans ma classe ● Ce que j'aurai montré aura donné envie de le faire ● Les enfants plus avancés écrivent des plus grands textes et si les enfants plus faibles écrivent des phrases. ● J'en ressors avec de nouvelles idées d'activités à réaliser en classe 😊 ● Je parviens à comprendre et utiliser correctement la grille d'analyse ● J'apprends de nouvelles méthodes à mettre en place dans ma classe tout en complétant les méthodes connues ● Je retourne dans ma classe avec des ouvertures... 	<ul style="list-style-type: none"> ● Varier les pratiques, différencier (au niveau vocabulaire et compréhension) ● Découvrir exploitations d'albums/textes, outils pratiques ● Découvrir de nouvelles pratiques. Avoir des idées d'albums de jeunesse exploitables avec ces pratiques ● Ouverture et échange de nouvelles pratiques ● Trouver d'autre moyen d'apprendre, donner l'envie à tous d'apprendre la lecture. Avoir des pistes pour l'écriture. ● Découvrir de nouvelles pratiques, rencontrer de nouvelles personnes, un peu plus me spécialiser en français ● Avoir plus d'informations, échanger sur les pratiques ● Mettre en place une stratégie commune en 5-8, une approche cohérente de la lecture. ● Stratégies pour aider les élèves qui ne parlent pas le français à la maison et qui manquent de vocabulaire. ● Découvrir des outils pratiques à mettre en place avec mes enfants P1/P2 pour développer des compétences en lecture "malgré" l'hétérogénéité de mon groupe
A l'issue de cette première matinée, qu'est-ce qui me fait envie ?	<ul style="list-style-type: none"> ● Tester ● Mettre les ateliers Calkins dans ma classe ● Envie d'en savoir plus, de tester en vrai ● Avoir une vision claire du profil de ma classe pour pouvoir différencier ● De continuer à analyser les écrits en profondeur ● D'essayer l'écriture comme vu aujourd'hui ● Utiliser et mettre en pratique la grille en vue de différencier les 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tester ● Tester les dispositifs ● Essayer la méthode ● Expérimenter ● Le dispositif. Aborder le vocabulaire avant la découverte de l'album ● Le dispositif. Aborder le vocabulaire avant la découverte de

	<p>apprentissages en atelier d'écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tester la grille afin de créer plus facilement mes groupes de besoin ● D'améliorer l'écriture des enfants ● De tester ça l'année prochaine à partir de septembre ● De découvrir comment instaurer des minis ateliers en classe ● Voir dans les yeux de mes élèves l'envie de créer, de produire des écrits 	<p>l'album</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La belle évolution durant l'année ● Tester le dispositif et voir le résultat au niveau de l'utilisation du vocabulaire dans le récit de l'histoire par les enfants ● J'ai envie d'essayer! ● Tester un scénario pour m'imprégner de la démarche
<p>A l'issue de cette première matinée, qu'est-ce qui est un défi à mes yeux?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● La gestion des individualisations dans le groupe classe ● Me "farcir" le manuel + mettre ça en place à cette période de l'année. Plus facile en septembre ? ● Ajouter ces activités à ce que je fais déjà et de faire comprendre à ma collègue directe l'intérêt de ce travail ● Réaliser la grille d'observation ● Construire la grille d'observations ● Mettre en pratique avec régularité ● Encoder les résultats de mes élèves et réaliser mes groupes ● De revenir plusieurs fois sur le même écrit et de laisser des écrits avec des fautes ● D'arriver à un "mini-écrit" pour la fin d'année ● De réunir les conditions de travail adéquates pour arriver à mettre tout en place ● Mettre en place cette réflexion chez chaque enfant tous les mois ● Arriver à réaliser l'activité pour la prochaine fois 	<ul style="list-style-type: none"> ● Faire évoluer les élèves au niveau du vocabulaire et du champ lexical ● Tenir le "rythme" des modules ● "accrocher" tous les enfants ● S'arrêter aux épisodes et de pas divulguer l'histoire ● De bien la partager. ● Entraîner les collègues dans l'aventure. Transférer à d'autres albums. ● Me tenir à respecter "du tout fait"

Annexe 3 - Données récoltées suite au deuxième atelier : réponses du questionnaire IFC

Atelier pratique Compréhension

	Depuis combien de temps enseignez-vous?	Pour m'inscrire à la formation, je me suis basée sur	Globalement, je suis satisfait de cette formation	L'ensemble des objectifs repris dans la confirmation d'inscription ont-ils été travaillés?	Justification
Participant 1	26-35 ans	Le nom de la formatrice; le sous-titre; l'intitulé de la formation; la présentation de la formation	Tout à fait d'accord	Oui	/
Participant 2	6-15 ans	L'intitulé de la formation; le nom de la formatrice	Tout à fait d'accord	Oui	/
Participant 3	16-25 ans	L'intitulé de la formation	Plutôt d'accord	Oui	Découverte de la méthode "Narramus" Merci!
Participant 4	6-15 ans	L'intitulé de la formation	Tout à fait d'accord	Oui	Découverte de la méthode "Narramus"
Participant 5	16-25 ans	L'intitulé de la formation	Plutôt d'accord	Oui	/
Participant 6	16-25 ans	L'intitulé de la formation; la présentation de la formation	Tout à fait d'accord	Oui	Découvrir des actions/ une méthode concrète par rapport à la compréhension en lecture Partager des pratiques
Participant 7	16-25 ans	L'intitulé de la formation; le sous-titre; la présentation de la formation	Tout à fait d'accord	Oui	Après relecture des objectifs, ils ont tous été travaillés !
Participant 8	16-25 ans	L'intitulé de la formation; la présentation de la formation	Tout à fait d'accord	Oui	/
Participant 9	6 -15 ans	Le nom de la formatrice; l'intitulé de la formation	tout à fait d'accord	Oui.	/

Participante 10	6 -15 ans	Le nom de la formatrice	tout à fait d'accord	Oui.	Tout à fait d'accord. Nous recevons un outil en main pour travailler le rappel de récit
Participante 11	6 -15 ans	Ma directrice	tout à fait d'accord	Oui.	/
Participante 12	26-35 ans	l'intitulé de la formation; le conseil d'une collègue	tout à fait d'accord	Oui.	Propositions pour le cycle 5-8
Participante 13	26-35 ans	l'intitulé de la formation	tout à fait d'accord	Oui.	/

	La formation a contribué à répondre à mes besoins professionnels	En quoi?	Dans mes pratiques professionnelles, quels sont mes besoins pour lesquels je ne trouve aucune formation dans l'offre globale de formation	Le déroulement de la formation était structuré	La gestion du temps me convenait	J'ai participé à des mises en situations et des exercices pratiques
Participante 1	Tout à fait d'accord	/	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
Participante 2	Tout à fait d'accord	Développer le vocabulaire chez mes élèves ainsi qu'une meilleure compréhension en lecture	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
Participante 3	Tout à fait d'accord	Enrichir le vocabulaire et la compréhension en lecture	/	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord
Participante 4	Tout à fait d'accord	/	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
Participante 5	Plutôt d'accord	On voit d'autres méthodes pour travailler la compréhension	/	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	/
Participante 6	Tout à fait d'accord	S'ouvrir à une nouvelle pratique professionnelle, expérimenter avec	enseignement explicite	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord

		des élèves en difficultés au niveau du langage : des idées enrichissantes !				
Participant 7	Tout à fait d'accord	Les difficultés de compréhension sont des freins dans ma classe. Cette formation répond à mes attentes/difficultés.	Différenciation en lecture Compréhension en lecture	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
Participant 8	Tout à fait d'accord	/	/	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord
Participant 9	Tout à fait d'accord	Voir plus clair dans les mises en situation pratique du NArramus. S'ouvrir à d'autres albums.	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
Participant 10	Tout à fait d'accord	Je retourner avec une banque de données concrètes et à mettre en place dès demain en accord avec les attentes du pacte.	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
Participant 11	Tout à fait d'accord	Enrichissement et découverte du vocabulaire	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
Participant 12	Tout à fait d'accord	Un autre outil au service de la compréhension, de la découverte d'albums, de l'élargissement du vocabulaire,... A diffuser dans les écoles.	La communication non verbale	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
Participant 13	Tout à fait d'accord	Comment mieux aborder l'album avec les enfants.	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord

	La formation prévoyait des temps d'échanges constructifs entre participants	Un temps a été réservé pour faire le lien entre ce qui a été vu et ce que je peux faire dans mes pratiques professionnelles	Les documents utilisés et distribués sont de qualité	Je considère que mes acquis ont été pris en compte	Je considère que la spécificité de mon métier a été pris en compte	Pour mon métier, je pars de cette formation avec
--	---	---	--	--	--	--

Participant 1	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	des idées
Participant 2	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	`Du matériel directement exploitable avec mes élèves. Une nouvelle façon d'aborder la compréhension en lecture
Participant 3	Tout à fait d'accord	/	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	L'envie d'essayer une nouvelle méthode
Participant 4	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plein d'idées en tête, et l'envie de l'exploiter en classe
Participant 5	Tout à fait d'accord	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Avec de nouvelles idées de pratiques de classe
Participant 6	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Une envie de mettre en place cette nouvelle découverte !
Participant 7	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	L'envie de mettre des choses en place ("Narramus") et l'envie de voir des effets
Participant 8	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Des outils pratiques Des références bibliographiques pour compléter mes besoins.
Participant 9	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plus d'idées, moins de stress à pratiquer Narramus
Participant 10	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Je retourner avec une banque de données concrètes et à mettre en place dès demain en accord avec les attentes du pacte.
Participant 11	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	De nouvelles idées et pratiques à mettre en place afin d'aider les élèves en difficulté avec la langue française et d'enrichir le vocabulaire

						de ceux qui ont moins de difficulté.
Participant 12	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	un outil supplémentaire adaptable à d'autres albums. Motivation.
Participant 13	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	De beaux projets

Atelier pratique production écrite

	Depuis combien de temps enseignez-vous?	Pour m'inscrire à la formation, je me suis basée sur	Globalement, je suis satisfaite de cette formation	L'ensemble des objectifs repris dans la confirmation d'inscription ont-ils été travaillés?	Justification
Participant 1	16-25 ans	Intitulé	Tout à fait d'accord	Oui	Cette modalité est beaucoup plus riche. Au moment de tester l'outil, on sait que si on rencontre des soucis, on pourra en discuter plus tard et échanger avec les autres participants. ! 6 semaines entre les 2 jours mais avec congé inclus (donc pas bcp de temps).
Participant 2	Plus de 35 ans	Sous-titre	Tout à fait d'accord	Oui	Mais pt allonger le temps entre les 2 sessions + mettre un 3e jour de formation
Participant 3	2-5 ans	Intitulé	Tout à fait d'accord	Oui	Temps très court entre les 2 journées -> très intéressant. Ajouter pt une troisième journée
Participant 4	16-25 ans	Intitulé	Tout à fait d'accord	Oui	Oui mais je n'ai pas pu aller jusqu'au bout : analyse de la grille e compléter le tableau par

					manque de temps
Participante 5	16-25 ans	Intitulé	Tout à fait d'accord	Oui	Extrêmement bien travaillés
Participante 6	16-25 ans	Intitulé	Tout à fait d'accord	Oui	Nous avons bien reçu une grille à utiliser. La formule était intéressante car elle nous a permis de nous aider.
Participante 7	16-25 ans	Intitulé	Plutôt d'accord	Oui	Grille d'évaluation TB, outils pour gérer l'hétérogénéité. Merci pour ses outils
Participante 8	26-35 ans	Nom du formateur	Tout à fait d'accord	Oui	/
Participante 9	16-25 ans	Intitulé	Tout à fait d'accord	Oui	Je trouve cela très intéressant car cela permet de tester en classe entre les 2 formations et d'avoir un FB des animatrices mais aussi des échanges avec les autres personnes présentes
Participante 10	26-35	Nom du formateur	Tout à fait d'accord	Oui	J'ai trouvé la modalité de la formation très intéressante. Le fait d'avoir une première demi-journée m'a permis de tester/mettre en pratiques les ateliers en classe et de revenir avec des questions bien précises lors de la 2e journée de formation
Participante 11	2-5 ans	Nom du formateur	Plutôt d'accord	Oui	Les ateliers proposés lors de la journée 1 ont pu être mis en application et mis en commun lors de la journée 2: très riche intéressant et riche. Intervention d'un co-animatrice qui applique

					les ateliers depuis longtemps : partage d'expérience
Participant 12	2-5 ans	Sous-titre	Tout à fait d'accord	Oui	J'ai adoré être co-animatrice avec Mme. André
Participant 13	16-25 ans	Intitulé	Tout à fait d'accord	Oui	/
Participant 14	16-25 ans	Intitulé	Tout à fait d'accord	Oui	/
Participant 15	16-25 ans	Intitulé	Tout à fait d'accord	Oui	/

	La formation a contribué à répondre à mes besoins professionnels	En quoi?	Dans mes pratiques professionnelles, quels sont mes besoins pour lesquels je ne trouve aucune formation dans l'offre globale de formation	Le déroulement de la formation était structuré	La gestion du temps me convenait	J'ai participé à des mises en situations et des exercices pratiques
Participant 1	Tout à fait d'accord	Je manquais de méthode pour l'expression écrite. Les ateliers d'écriture m'apportent de nombreuses pistes et une ouverture d'esprit (tout ne doit pas être fini, parfait)	Chaque année, je trouve des sujets qui m'intéressent	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
Participant 2	Tout à fait d'accord	Très motivant pour améliorer les pratiques sur le terrain	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
Participant 3	Tout à fait d'accord	/	/	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Participant 4	Tout à fait d'accord	Pouvoir analyser les difficultés des élèves	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord
Participant 5	Tout à fait	/	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord

	d'accord					
Participant 6	Plutôt d'accord	Plus de pistes pour évaluer	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
Participant 7	Plutôt d'accord	Pour évaluer et réaliser mes groupes de besoin	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
Participant 8	Plutôt d'accord	/	Pour les élèves très faibles : pas de solutions	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord
Participant 9	Tout à fait d'accord	Nous travaillons la méthode Calkins en équipe	La pose de la voix	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord
Participant 10	Tout à fait d'accord	Cela m'a permis d'essayer une autre méthode que Calkins	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
Participant 11	Plutôt d'accord	Avoir toute une série de pistes afin de promouvoir la différenciation	/	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
Participant 12	Tout à fait d'accord	Comment aborder l'écrit de M3 était une chose compliquée d'envisager avant cette formation	Graphisme	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
Participant 13	Tout à fait d'accord	/	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord
Participant 14	Tout à fait d'accord	Aborder l'écrit dès la maternelle pour faciliter son apprentissage, poser les bases utiles à sa construction en primaire, donner du sens à l'écrit	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
Participant 15	Tout à fait d'accord	/	/	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord

	La formation prévoyait des temps d'échanges constructifs entre participants	Un temps a été réservé pour faire le lien entre ce qui a été vu et ce que je peux faire dans mes pratiques professionnelles	Les documents utilisés et distribués sont de qualité	Je considère que mes acquis ont été pris en compte	Je considère que la spécificité de mon métier a été pris en compte	Pour mon métier, je pars de cette formation avec
Participant 1	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plus d'idées et de pistes pour écrire et d'autres sujets également
Participant 2	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Un vrai outil pratique et motivant à mettre en place dès la prochaine rentrée
Participant 3	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Une envie de la pratique, d'essayer. Des outils concrets, des références de livres, des liens. Génial ! Merci
Participant 4	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Un nouvel outil d'évaluation qui enrichit ma pratique et qui permet de mieux cibler les forces et les besoins des élèves.
Participant 5	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Un outil en plus pour pouvoir créer des groupes de besoin
Participant 6	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Des pistes à exploiter, des tableaux- grilles pour évaluer plus précisément les élèves, une grille couleur pour évaluation diagnostique
Participant 7	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Je vais utiliser la grille d'évaluation lors de mes ateliers.
Participant 8	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Je vais réinvestir l'outil d'évaluation. Merci !
Participant 9	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Un complément plus qu'intéressant pour guider les enfants dans la

						production d'écrit
Participant 10	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Des idées sur les ateliers dirigés, des outils pour mes ateliers
Participant 11	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Des outils pratiques et adaptés à mon milieu comprenant une majorité d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle.
Participant 12	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	des idées à mettre en place à la rentrée
Participant 13	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	de super outils me permettant de faire une approche plus sereine en classe de maternelle. Plus de confiance en moi pour tester l'approche en maternelle
Participant 14	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	une méthode pratique à mettre en place facilement dans ma classe / des pistes didactiques/ les coordonnées d'une institutrice qui met déjà ça en oeuvre
Participant 15	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Je poursuis mes ateliers d'écriture avec plaisir / travail en collaboration M3/P1/P2

Annexe 4 - Outil de gestion de l'hétérogénéité des élèves (en production écrite)

Cet outil de gestion de l'hétérogénéité des élèves a été conçu par la communauté de pratique sur la production écrite lors de l'expérience pilote. Il a été complété lors de chaque atelier pratique. Voici la légende des ajouts : Bruxelles, Louvain-la-Neuve et Liège.









































































Outil pour gérer l'hétérogénéité





























































































































































































































































Le tableau suivant reprend :

- d'une part, certaines stratégies que les élèves ont du mal à mettre en œuvre ;
- d'autre part, des outils/ressources permettent d'accompagner les élèves qui ont du mal à mettre en œuvre ces stratégies.

	Stratégies d'écriture	Outils/ressources pour développer une (des) stratégie(s)
Planification	Transposer l'oral à l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Dictée à l'adulte ⇒ S'enregistrer ⇒ Entretien avec l'élèves
	Dessiner avant d'écrire	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Utiliser la grammaire 3D pour partir de la structure de la phrase et non d'un dessin ⇒ Utiliser le sketchnoting pour aider au dessin
	Trouver la motivation et les idées pour écrire des histoires sur un même thème (=> éviter la lassitude)	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Présenter l'écrit en binôme ⇒ Travailler alternativement sur différents types de textes (par exemple, <i>Écrire des textes informatifs chapitre par chapitre</i> de Calkins) ⇒ Faire parfois deux ateliers en un ⇒ Faire assez régulièrement les ateliers pour ne pas faire trop longtemps un même type.
	Réfléchir à un contenu	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ateliers avec la mise en place des groupes de besoin ⇒ Panneau STOP : fermer les yeux, réfléchir à son texte. Une fois qu'il a l'idée, il le dépose, ouvre les yeux et écrit son texte. ⇒ Créer une mini-leçon pour inviter les enfants à se créer des images mentales dans leur tête

		<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Lire l'album « les histoires de Raffi »
	<p>Trouver une histoire pépin (et non une histoire melon)</p> <p>= une seule idée cohérente à développer à l'écrit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Raconter son week-end ou un moment vécu en classe ⇒ Lors du calendrier, penser à quelque chose d'exceptionnel vécu ce jour-là : “C'est arrivé le...” => Les enfants doivent compléter la phrase. ⇒ Multiplier les albums lus et en ressortir le moment pépin. ⇒ Mettre une loupe sur le premier dessin et demander ce qui s'est passé juste avant et juste après. “Aujourd'hui, on écrit cette partie de l'histoire, on écrira la suite la prochaine fois”. ⇒ Proposer l'album « Super lapin » et demander d'imaginer l'aventure suivante de « Super lapin » ⇒ Construire un album des moments pour trouver des idées ⇒ Donner une structure début-milieu-fin
Mise en texte et révision	Transposer ses idées à l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Faire écrire des phrases simples ⇒ Tablette pour enregistrer oralement son récit pour pouvoir le retranscrire par après ⇒ Dictée à l'adulte (à un autre moment que l'atelier) ⇒ Proposer des ateliers dirigés d'écriture (Bucheton et Soulé)
	Étirer les mots (certains élèves se focalisent pour avoir absolument l'orthographe exacte)	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Étiquettes mots à placer dans le mur des mots selon les demandes des enfants ⇒ Programme PARLER : conscience phonologique (les derniers ateliers proposent un travail sur les phonèmes qui sont associés aux lettres - sans les nommer).
	Transformer les phonèmes en graphèmes (écrire les sons)	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Associer chaque son à un dessin (référentiel des sons)

		<table border="1"> <tbody> <tr> <td>a a a </td> <td>e e e </td> <td>i i i </td> <td>o o o </td> <td>u u u </td> <td>y y y </td> </tr> <tr> <td>é é é </td> <td>è è è </td> <td>b b b </td> <td>c c c </td> <td>d d d </td> <td>f f f </td> </tr> <tr> <td>g g g </td> <td>j j j </td> <td>l l l </td> <td>m m m </td> <td>n n n </td> <td>p p p </td> </tr> <tr> <td>r r r </td> <td>s s s </td> <td>t t t </td> <td>v v v </td> <td>z z z </td> <td>k k k </td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	a a a 	e e e 	i i i 	o o o 	u u u 	y y y 	é é é 	è è è 	b b b 	c c c 	d d d 	f f f 	g g g 	j j j 	l l l 	m m m 	n n n 	p p p 	r r r 	s s s 	t t t 	v v v 	z z z 	k k k 						
a a a 	e e e 	i i i 	o o o 	u u u 	y y y 																											
é é é 	è è è 	b b b 	c c c 	d d d 	f f f 																											
g g g 	j j j 	l l l 	m m m 	n n n 	p p p 																											
r r r 	s s s 	t t t 	v v v 	z z z 	k k k 																											

		<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>a  </td> <td>I</td> <td>i  </td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>b  </td> <td>y</td> <td>y   stylo</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">C</td> <td>c  </td> <td rowspan="2">J</td> <td>j  </td> </tr> <tr> <td>q  </td> <td>g  </td> </tr> <tr> <td>k  </td> <td>L</td> <td>l  </td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>d  </td> <td>M</td> <td>m  </td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>e   renard</td> <td>N</td> <td>n  </td> </tr> <tr> <td rowspan="3">É</td> <td>é  </td> <td>O</td> <td>o  </td> </tr> <tr> <td>er   papier</td> <td>P</td> <td>p  </td> </tr> <tr> <td>ez   nez</td> <td>R</td> <td>r  </td> </tr> <tr> <td rowspan="6">È</td> <td>è  </td> <td rowspan="3">S</td> <td>s  </td> </tr> <tr> <td>ê   tête</td> <td>c   lima</td> </tr> <tr> <td>e  </td> <td>ç   glaçon</td> </tr> <tr> <td>ë   Noël</td> <td>T</td> <td>t  </td> </tr> <tr> <td>ei   reine</td> <td>U</td> <td>u  </td> </tr> <tr> <td>ai   fraise</td> <td>V</td> <td>v  </td> </tr> <tr> <td>et   bouquet</td> <td>W</td> <td>w  </td> </tr> <tr> <td rowspan="2">F</td> <td>f  </td> <td>X</td> <td>x  </td> </tr> <tr> <td>ph  </td> <td rowspan="2">Z</td> <td>z  </td> </tr> <tr> <td>G</td> <td>g  </td> <td>s   fusée</td> </tr> </table>					A	a  	I	i  	B	b  	y	y   stylo	C	c  	J	j  	q  	g  	k  	L	l  	D	d  	M	m  	E	e   renard	N	n  	É	é  	O	o  	er   papier	P	p  	ez   nez	R	r  	È	è  	S	s  	ê   tête	c   lima	e  	ç   glaçon	ë   Noël	T	t  	ei   reine	U	u  	ai   fraise	V	v  	et   bouquet	W	w  	F	f  	X	x  	ph  	Z	z  	G	g  	s   fusée
																																																																							
A	a  	I	i  																																																																				
B	b  	y	y   stylo																																																																				
C	c  	J	j  																																																																				
	q  		g  																																																																				
	k  	L	l  																																																																				
D	d  	M	m  																																																																				
E	e   renard	N	n  																																																																				
É	é  	O	o  																																																																				
	er   papier	P	p  																																																																				
	ez   nez	R	r  																																																																				
È	è  	S	s  																																																																				
	ê   tête		c   lima																																																																				
	e  		ç   glaçon																																																																				
	ë   Noël	T	t  																																																																				
	ei   reine	U	u  																																																																				
	ai   fraise	V	v  																																																																				
et   bouquet	W	w  																																																																					
F	f  	X	x  																																																																				
	ph  	Z	z  																																																																				
G	g  		s   fusée																																																																				
	Écrire les mots-outils	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Travailler en gestion mentale les mots-outils ⇒ Référentiel des mots-outils (orthographe illustrée) ⇒ Avoir des mots sur des formats différents (mots des albums et mots outils) ⇒ Avoir les mots outils sur une feuille A4 individuelle ⇒ Écrire les mots demandés par les élèves au TN 																																																																					
	Avoir une représentation globale de certains mots déjà rencontrés	⇒ Construction progressive d'un dictionnaire des mots déjà rencontrés dans les dictées, les projets (classement alphabétique et classe de mots) à utiliser en situation d'écriture																																																																					



Mur de mots de P1 complété au fur et à mesure des semaines (document projeté sur TBI)

A a	B b	C c	CH ch	D d	É é	È è	F f	G g	I i	IN in	J j	L l
ALLE (E) alle(s)			CHEZ chez	DANS dans	ET et	EST est		IL il			J'AI j'ai	LA la
											JE je	LE le
											LES les	
M m	N n	O o	OI oi	ON on	OU ou	P p	R r	S s	T t	U u	V v	Z z
MA ma				ON on				(E) SUI(S) (s) suis	TA ta	UN un	VAIS vais	
										UNE une		

Dictionnaire basé sur les aplhas



- ⇒ Projeter le mur des mots sur un TBI
 - ⇒ Avoir un répertoire personnalisé selon l'alphabet avec les mots dont l'élève a besoin
- Avoir recours aux **référents** (sons, mur de mots) ⇒ **Ateliers** "lotto des sons" etc. avec les référents de la classe (sons, mur de mots...)

		 <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Penser l'organisation des référentiels ⇒ Jouer avec les mots des référents (renard qui passe ...)
	<p>Trouver du vocabulaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Tables de conversation avec le prof de FLA : travail sur le vocabulaire en français ⇒ Mur de mots, collecte de mots d'un même champ lexical (thématique) : partir des mots des enfants et élargir la collecte .  <ul style="list-style-type: none"> ⇒ reprendre quelques mots de vocabulaire d'album vu et les mettre dans une farde ou la page de garde est la première de couverture de l'album
	<p>Exprimer leurs émotions</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ajouter les émotions identifiées sur le mur de mots

(certains élèves expriment toujours la même émotion)

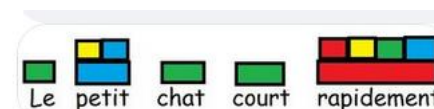
- ⇒ Lire des **livres** sur les émotions
- ⇒ Exprimer son émotion lors du **tour de parole**
- ⇒ Créer un coin "émotions" avec des **cartes "émotions"**, un jeu de cartes "émotions".
- ⇒ **Référentiel** du vocabulaire des émotions.



Segmenter la phrase en mots

Pour reconnaître le mot à l'intérieur de la phrase :

- ⇒ *La Méthode des **Alphas***
- ⇒ *Vers la phono*, éd. Accès
- ⇒ **Programme PARLER** : conscience phonologique (les premiers ateliers travaillent la segmentation de la phrase en mots)
- ⇒ **Méthode des GIPO** : travail à partir de petits papiers blancs sur lesquels les élèves écrivent chaque mot qu'ils collent ensuite sur le feuille de leur production d'écrit. Le travail peut aussi être effectué à l'envers en matérialisant les mots avec des papiers de couleur ou des réglettes.



- ⇒ Associer les mots concrets (noms) à une **image**
 - ⇒ Utiliser les mots présents sur les référentiels de la classe pour former leurs phrases.
- Pour avoir le réflexe de mettre des blancs entre les mots quand on écrit :
- ⇒ Associer un geste ou un objet à la stratégie: placer son **doigt ou un bâtonnet** à droite du mot avant d'écrire le suivant

	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Découper aux ciseaux avec eux leur phrase écrite.
Ajouter des détails aux histoires	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Mini-leçon de Calkins sur cette stratégie ⇒ Travail en duo (mais sans effet observé) ⇒ Inventer une aventure différente (inventer une nouvelle étape à l'histoire afin de mieux comprendre ce qui se passe réellement, ce qui est raconté.) ⇒ Introduire une figurine qui rentre à la maison et faire raconter ce que vit cette figurine ⇒ Poser des questions à l'enfant ⇒ Voir s'il n'y a pas plus d'éléments dans le dessin et l'inviter à les écrire
Persévérer, transférer les stratégies déjà vues	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Tableau où on note ce qu'il faut encore travailler. ⇒ Entretien individuel qui pointe les manques
Relire à voix haute (décoder) ce qu'ils ont écrit	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Les renvoyer vers ce qu'ils ont voulu écrire (sens)
Organiser son écrit sur une feuille	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Utiliser des lignes sur les feuilles ⇒ Croix pour indiquer où ils doivent commencer