Soutenir le changement de pratiques pédagogiques

Étude quasi expérimentale sur l'apprentissage de la compréhension à la lecture au début du secondaire

Soutenir le changement de pratiques pédagogiques

Étude quasi expérimentale sur l'apprentissage de la compréhension à la lecture au début du secondaire

---

Sébastien DELLISSE

Promoteur

Benoit GALAND (UCLouvain)
Xavier DUMAY (UCLouvain)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

UCL PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE LOUVAIN

Collection de thèses de l'Université catholique de Louvain, 2020

Président

Vincent DUPRIEZ (UCLouvain)

Comité d'accompagnement et jury

Simon BEAUSAERT (Maastricht University)
Pascal BRESSOUX (Université Grenoble-Alpes)
Stéphane COLOGNESI (UCLouvain)

© Presses universitaires de Louvain, 2020
Dépôt légal : D/201x/9964/xx
ISBN : 978-2-87588-xxx-x
Imprimé en Belgique

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.
Couverture : Marie-Hélène Grégoire

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne
Sur commande en librairie ou à
Diffusion universitaire CIACO
Grand-Rue, 2/14
1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
Tél. 32 10 47 33 78
Fax 32 10 45 73 50
duc@ciaco.com

Table des matières

Table des matières 5

Résumé 11

Abstract 11

Remerciements 13

Introduction générale 15

PARTIE THEORIQUE 21

Chapitre 1 Le changement de pratiques pédagogiques 23

1. L'apprentissage de la compréhension à la lecture *25*
1.1.1 Les enjeux de l'apprentissage de la compréhension à la lecture 25
1.1.2 Qu'est-ce que la compréhension à la lecture ? 26
1.1.3 Agir sur les pratiques enseignantes à un moment clé de la scolarité 28

2. Le changement de pratiques et ses caractéristiques *29*
2.1 Les dynamiques de changement des pratiques 29
2.1.1 Le changement imposé par les réformes (politiques) 29
2.1.2 Le changement fondé sur des preuves (scientifiques) 31
2.1.3 Le changement initié par le développement professionnel 34
2.2 L'ampleur du changement 38
2.3 Les pratiques ciblées par le changement 39

3. La notion d'implantation de nouvelles pratiques *40*
3.1 Définition de l'implantation 40
3.2 Facteurs qui influencent la mise en œuvre de nouvelles pratiques 42
3.2.1 Les caractéristiques du programme 42
3.2.2 Les caractéristiques des enseignants 43
3.2.3 Les caractéristiques des écoles 43
3.2.4 La formation et le soutien des enseignants 43
3.2.5 L'environnement (politique) de l'organisation 44
3.3 Au-delà de l'implantation : l'appropriation 44

4. Conclusion du chapitre *46*

Chapitre 2 Le projet de recherche « Lirécrire » et son outil didactique 49

1. Contexte du projet de recherche « Lirécrire » *51*
1.1 Des élèves en difficulté dans la pratique de la lecture et de l'écriture au début du secondaire 52
1.2 La possibilité d'agir, à travers l'école, sur les difficultés langagières 53

2. La conception d'un outil didactique *54*
2.1 Modélisation de l'activité de lecture 54
2.2 Conception du prototype *Lirécrire pour apprendre* 56

2.2.1 Caractéristiques générales et structure de l'outil Lirécrire pour apprendre 56
2.2.2 Les principes didactiques de l'outil Lirécrire pour apprendre 57

3. Conception d'un design expérimental 58
3.1 La condition « Contrôle » 59
3.2 La condition expérimentale 1 : le groupe « Formation » 59
3.3 La condition expérimentale 2 : le groupe « Accompagnement » 61

4. Composition de l'échantillon 63
4.1 Caractéristiques des établissements scolaires 63
4.2 Caractéristiques des enseignants 64
4.3 Caractéristiques des élèves 64

5. Description des données collectées et des instruments de mesure 64
5.1 Les instruments de mesure quantitatifs 64
5.1.1 L'épreuve de compétence en lecture et en écriture 65
5.1.2 Les questionnaires de mesure des covariées 67
5.2 Les instruments de mesure qualitatifs 68
5.2.1 Les questionnaires de fin de formation et de fin d'accompagnement 68
5.2.2 L'observation des séances d'accompagnement 68
5.2.3 Les focus groups 69
5.2.4 Les entretiens semi-directifs 70
5.2.5 Les traces de l'activité des élèves et des enseignants 70

6. Conclusion du chapitre 71

PARTIE EMPIRIQUE 73

Introduction aux études empiriques 75

Chapitre 3 How to Improve Teaching Practices in Order to Foster Students Reading Comprehension? 79

1. Introduction 81

2. Theoretical Framework 82
2.1. Reading Comprehension 82
2.2. Instructional Improvement 83
2.2.1. Strategies for Change 83
2.2.2. The Role of Collaboration 84
2.2.3. Treatment Integrity as a Key Process 85
2.3. This Study 86

3. Method 86
3.1. Design 86
3.1.1. Lirécrire Project 86
3.1.2. Participants 88
3.2. Measures 90
3.2.1. Reading Comprehension 90
3.2.2. Treatment Integrity 91
3.2.3. Covariates 92
3.2.4. Data Analysis 93

4. Results 94
4.1. Lirécrire Program and Experimental Design Effects 94
4.2. Implementation Effect 95

4.3. Threshold Effect 96

5. General Discussion *98*

6. Conclusion and Implications *100*

Chapitre 4 Quels sont les effets d'une intervention visant la compréhension en lecture de textes informatifs sur les résultats au certificat d'études du premier degré (CE1D) ? **103**

1. Introduction *105*
1.1 Le projet de recherche « Lirécrire » 106
1.2 Description du CE1D en français 106
1.3 Hypothèses 107

2. Méthodologie *108*
2.1 Échantillon 108
2.2 Mesures 109
2.2.1 Les scores de performances des élèves au CE1D 109
2.2.2 La mise en œuvre de l'outil didactique Lirécrire pour apprendre 110
2.2.3 Les variables de contrôle 111

3. Analyses *112*

4. Résultats *114*
4.1 Analyses comparatives des résultats au CE1D 114
4.1.1 Comparaison globale avec les élèves du projet « Lirécrire » 114
4.1.2 Comparaison avec les élèves du groupe « Formation » 114
4.1.3 Comparaison avec les élèves du groupe « Accompagnement » 115
4.2 Analyses prédictives des résultats au CE1D 116
4.2.1 Résultats par rapport à la lecture 116
4.2.2 Résultats par rapport à la compréhension du récit de fiction 117
4.2.3 Résultats par rapport à la compréhension du dossier informatif 119
4.2.4 Résultats par rapport à l'écriture 120

5. Discussion *121*

Chapitre 5 Program, Teacher and School Characteristics Associated with the Implementation of an Evidence-Based Program **125**

1. Introduction *127*

2. Theoretical Framework *128*
2.1 What Implementation Means? An Essay of Definition 128
2.1.1 Dosage 128
2.1.2 Conformity of Implementation 129
2.2 Why Assessing Implementation is so important? 129
2.3 Which Factors Influence Implementation Process? 130
2.3.1 Program Characteristics 130
2.3.2 Teacher Characteristics 131
2.3.3 Organizational Capacity 132
2.4 This Study 133

3. Method *134*
3.1 Design 134
3.1.1 Lirécrire Project 134
3.1.2 Participants 135

3.2 Measures 135
3.2.1 Implementation 136
3.2.2 Program Characteristics 137
3.2.3 Teachers Characteristics 137
3.2.4 Organizational Capacity 138

4. Analyses *139*

5. Results *140*
5.1 Bivariate Correlations 140
5.2 Predictors of Dosage 141
5.3 Predictors of Conformity Reported by Teachers 141
5.4 Predictors of Conformity Perceived by Students 142

6. Discussion *143*
6.1 Limitations of This Study 146
6.2 Implications for Practices 146

Chapitre 6 Outils didactiques et changement pédagogique **149**

1. Introduction *151*

2. Cadre théorique : vers un modèle théorique du processus d'appropriation *152*
2.1 L'appropriation d'outils didactiques définie dans la littérature 152
2.2 Les facteurs influençant l'appropriation d'outils didactiques 153

3. Contexte de la recherche « Lirécrire » *155*
3.1 Le modèle d'analyse de l'appropriation dans le cas de *Lirécrire* 157

4. Objectifs et méthodologie *159*
4.1 Objectifs et questions de recherche 159
4.2 Échantillon 159
4.3 Collecte de données et méthode d'analyse 159

5. Résultats *161*
5.1 Du côté des enseignants qui ne s'approprient pas l'outil 161
5.2 Du côté des enseignants qui s'approprient, au moins partiellement, l'outil 163
5.2.1 Les enseignants qui s'approprient partiellement l'outil 164
5.2.2 Du côté des enseignants qui s'approprient l'outil 165
5.3 Facteurs associés à l'appropriation de l'outil *Lirécrire* 167

6. Discussion et conclusion *169*

Discussion générale **173**

1. Comment soutenir les apprentissages en compréhension à la lecture des élèves au début du secondaire ? *176*

2. Comment favoriser l'implantation de nouvelles pratiques pédagogiques ? *178*

3. Quelles leçons retenir du design expérimental « Lirécrire » ? *182*

4. Quelles places laisser aux adaptations des pratiques proposées aux enseignants ? Entre implantation et appropriation *186*

5. Que retenir de notre recherche doctorale en sciences de l'éducation ? *189*
5.1 D'un point de vue scientifique 189

5.2 D'un point de vue sociétal 190

Références bibliographiques **195**

Annexes **215**

Annexe 1. Prétest de l'épreuve « Lirécrire » **217**

Annexe 2. Posttest de l'épreuve « Lirécrire » **239**

Annexe 3. Questionnaire de mesure des covariées (Prétest – Version élève) **259**

Annexe 4. Questionnaire de mesure des covariées (Posttest – Version élève) **269**

Annexe 5. Questionnaire de mesure des covariées (Prétest – Version enseignante) **275**

Annexe 6. Questionnaire de mesure des covariées (Posttest – Version enseignante pour le groupe contrôle) **283**

Annexe 7. Questionnaire de mesure des covariées (Posttest – Version enseignante pour les groupes expérimentaux) **289**

Annexe 8. Check-list permettant de mesurer l'intensité d'implantation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* **297**

Annexe 9. Questionnaire remis aux enseignants des groupes expérimentaux à la fin de la formation **309**

Annexe 10. Questionnaire remis aux enseignants du groupe « Accompagnement » à la fin des séances d'accompagnement **311**

Annexe 11. Guide pour les entretiens semi-directifs avec des enseignants des groupes expérimentaux **313**

Annexe 12. Description of Current Practices Within the *Control Group* **319**

Annexe 13. Tables of Correlations (from data used in chapter 3) **321**

Annexe 14. Descriptive Statistics for Each Experimental Condition (from data used in chapter 3) **323**

Annexe 15. Exemples de question et de document issus du CE1D (2016) **325**

Annexe 16. Données descriptives et corrélations (issues des données utilisées dans le chapitre 4) **329**

Annexe 17. Descriptive Statistics for Variables Included in Regression Analysis (from data used in chapter 5) **331**

Annexe 18. Backward Regressions for Predicting Impact of Each Bloc of Variables on Implementation **333**

Annexe 19. Grille d'analyse de l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* **335**

Annexe 20. Grille d'analyse des facteurs impliqués dans le processus d'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* **337**

Annexe 21. Does the treatment integrity of a literacy instruction program foster student reading comprehension? A field experiment **339**

Liste des tableaux **357**

Liste des figures **361**

Résumé

La compréhension à la lecture constitue un enjeu majeur pour la réussite scolaire. Un moyen de l'améliorer est de faire évoluer la manière dont elle est enseignée. Or le changement pédagogique représente un défi dont la réussite n'est pas garantie. Partant de ces constats, notre thèse vise à identifier des pratiques pédagogiques de nature à améliorer les apprentissages des élèves et à comprendre comment soutenir leur implantation par les enseignants. À partir des données du projet « Lirécrire », nos résultats soulignent l'intérêt d'utiliser des pratiques d'enseignement explicite combinant métacognition et collaboration. Ils montrent également l'effet positif de l'intensité d'implantation de ces pratiques sur les apprentissages. Enfin, notre thèse permet de mieux comprendre le rôle de la formation et de l'accompagnement des enseignants dans un processus de changement pédagogique tout en identifiant, grâce à une approche multivariée, les facteurs soutenants ce processus.

Abstract

Reading comprehension is a major issue for student achievement. One way to foster it is to improve its teaching. However, instructional change represents a challenge with no guarantee of success. This thesis aims to identify instructional practices likely to improve students learning and to understand how to support their implementation by teachers. Based on data from the '*Lirécrire*' project, our results highlight the interest of using explicit teaching practices that combine metacognition and collaboration. They also show a positive effect of the intensity of implementation of these practices on student learning. Finally, this thesis provides a better understanding of the role of teacher training and follow-up in the process of instructional change while identifying, through a multivariate approach, the most relevant factors to support this process.

Remerciements

Au moment d'écrire ces quelques remerciements, de nombreuses personnes me viennent à l'esprit. Il me sera d'ailleurs difficile de remercier personnellement tous ceux qui, de près ou de loin, ont cru en moi et m'ont soutenu tout au long de ce projet de thèse de doctorat.

Je voudrais tout d'abord remercier sincèrement mes promoteurs de thèse, Benoit Galand et Xavier Dumay. C'est grâce à leur soutien, leurs conseils, leur confiance et leur bienveillance que cette thèse a pu être menée à bien. Merci pour l'autonomie et la liberté que vous m'avez laissée tout en étant présents pendant les moments de doutes et de questionnements. Merci également pour vos encouragements qui m'ont permis de progresser dans l'acquisition des compétences méthodologiques et analytiques nécessaires à l'aboutissement des analyses statistiques réalisées dans le cadre cette thèse, et plus généralement dans le développement des compétences de chercheur.

Merci aussi aux membres de mon comité d'accompagnement : Vincent Dupriez et Simon Beausaert. Merci pour le temps et l'intérêt que vous avez accordé à mon projet de thèse durant ces six années. Merci pour les nombreux commentaires bienveillants que vous avez formulés tout au long du processus de réflexion et d'écriture de ce travail. Je remercie particulièrement Vincent qui, en tant que promoteur de mémoire, m'a ouvert les portes du monde scientifique et m'a permis de décrocher une bourse doctorale. Merci également d'avoir accepté la présidence de ce jury de thèse.

Je tiens également à remercier sincèrement Pascal Bressoux et Stéphane Colognesi d'avoir accepté de faire partie du jury de défense. Grâce à vos conseils lors de la défense privée, j'ai pu retravailler et améliorer le présent ouvrage.

Ce travail doit beaucoup à mes collègues engagés dans le projet « Lirécrire » au sein duquel s'inscrit cette thèse de doctorat : Jean-Louis Dufays, Séverine De Croix, Marielle Wyns et Jessica Penneman. Merci d'avoir partagé, avec patience et bienveillance, votre expertise didactique qui a permis à cette thèse d'aborder une dimension que je connaissais peu au départ : l'apprentissage de la compréhension à la lecture de textes informatifs au début du secondaire.

Je remercie plus largement l'ensemble de mes collègues du GIRSEF qui m'ont permis, à diverses occasions (labos formels ou informels, cercles d'écriture, colloques…), de prendre du recul pour développer une vision critique de mon travail. Je tiens particulièrement à remercier mes collègues et amis, Antoine Lecat, Elizabeth Olivier et Mikael Declercq pour leurs précieux conseils méthodologiques. J'adresse un merci particulier à Antoine et Elizabeth avec qui j'ai partagé un bureau et qui m'ont fourni un soutien précieux lors des moments de doute et de questionnement. Sans eux, je ne serais probablement pas arrivé au terme de cette thèse. Je remercie également chaleureusement Liesje Coertjens qui m'a aidé à construire les mesures de performances utilisées dans les analyses, et sans qui, l'article publié dans le *European Journal of Psychology of Education* n'aurait probablement pas vu le jour.

Enfin, je remercie également Quentin Brouhier et Thibault Coppe dont la bonne humeur a égayé la fin de mon parcours de doctorat.

Je remercie également les directions d'écoles qui m'ont ouvert les portes de leur établissement pour mener à bien cette recherche ainsi que les enseignants qui ont pris le temps de mettre en œuvre l'outil *Lirécrire pour apprendre* dans leur classe et de compléter les nombreux instruments de mesure utilisés.

Enfin, je ne peux terminer ces remerciements sans penser à ma famille et à mes amis qui m'ont particulièrement soutenu et aidé pour arriver au bout de ce processus de formation et de développement intellectuel. Je remercie tout particulièrement ma compagne, Sylvie, pour sa présence au quotidien et la grande patience dont elle a fait preuve dans les moments de rush. Merci du fond du cœur de n'avoir jamais douté de mes capacités à mener à bien cette thèse de doctorat, merci aussi pour tes nombreux encouragements. Merci également à Maëlle, ma fille, dont les sourires et la légèreté m'ont permis de me changer les idées. Merci également à elle d'avoir participé à l'illustration de mon manuscrit. Merci aussi à Timothé, mon fils, dont les biberons ont rythmé la finalisation et la mise en page de ce travail. Je remercie également Pierre et Nathalie qui ont su prendre le temps de discuter de mon projet et de m'écouter dans les moments les plus difficiles. Je tiens également à remercier une fois de plus Sylvie et Nathalie ainsi que Frédérique et Océane pour leur relecture attentive des différents chapitres qui constituent cet ouvrage.

Introduction générale

Introduction générale

La compréhension à la lecture représente un enjeu important pour les enseignants, et plus globalement pour les systèmes éducatifs, étant donné que 10 % des élèves expérimentent des difficultés spécifiques en compréhension à la lecture à la fin de l'école primaire (Cain & Oakhill, 2012). Les conclusions de l'enquête PIRLS de 2016 mesurant les compétences en lecture des élèves en 4e primaire sont d'ailleurs implacables : les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont les plus faibles lecteurs de leur groupe de référence[1] (Schillings, et al., 2018). Malgré une légère amélioration par rapport aux études internationales précédentes, l'enquête PIRLS 2016 montre que près de la moitié des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles (43 %) ont des difficultés à interpréter et intégrer ensemble des informations, ainsi qu'à évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (Penneman, 2018; Schillings, et al., 2018). Ce même constat alarmant était déjà dressé par l'enquête PISA de 2009 qui souligne que 23 % des élèves de 15 ans n'atteint pas le niveau 2 sur une échelle de 1 à 6 en lecture (OECD, 2010). Le niveau 2 est généralement considéré comme le niveau minimum à atteindre pour être capable de lire et comprendre des messages écrits ordinaires de la vie quotidienne. Interrogés dans l'enquête PIRLS 2016 sur leurs pratiques d'enseignement de la lecture, les enseignants rapportent ne pas savoir comment remédier aux difficultés de leurs élèves ni comment consolider leurs apprentissages en compréhension à la lecture (Schillings, et al., 2018). Il apparait donc nécessaire d'aider les enseignants à mettre en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques de nature à améliorer les apprentissages des élèves en lecture (Andreassen & Braten, 2011). Bien que les pratiques pédagogiques de nature à améliorer la compréhension à la lecture des élèves aient été peu explorées par la littérature scientifique (Bianco, 2015).

Cependant, le changement de pratiques pédagogiques est un processus complexe (Dupriez, 2015; Tardif & Lessard, 1999) qui demande du temps (St. Pierre & Kaltreider, 2001) et dont les chances de succès ne sont pas garanties. Plusieurs recherches montrent d'ailleurs que la plupart des réformes visant à changer les pratiques enseignantes n'aboutissent pas (Dumay, 2009a; Hamilton, et al., 2003; Tyack & Tobin, 1994). Plus précisément, ces réformes échouent dans leurs doubles objectifs de modifier les pratiques enseignantes et d'améliorer les apprentissages des élèves (Dupriez, 2015). Cependant, la recherche montre aussi que le changement de pratiques sous certaines conditions devient possible (Durlak & DuPré, 2008; O'Donnell, 2008; Rowan & Miller, 2007). Bien que les facteurs-clés ne soient pas encore clairement identifiés, Durlak et DuPré (2008), dans une revue de la littérature sur la mise en œuvre de programmes de promotion de la santé et de prévention des risques psychosociaux dans les écoles, mettent en avant au moins 23 facteurs contextuels attendus pour avoir une influence sur le changement de pratiques. Ils organisent ces facteurs en quatre groupes : (1) les caractéristiques du programme ; (2) celles des enseignants ; (3) celles de l'école ; et (4) la formation et le soutien des enseignants . La revue

[1] Ce groupe de référence est composé de 31 pays dont le niveau socioéconomique est comparable à celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

de littérature de Durlak et DuPré (2008) permet également de mettre en lumière une importante limite des études qui se sont penchées sur le changement de pratiques et la mise en œuvre de nouveaux programmes. Ces études sont généralement des approches corrélationnelles qui ne s'intéressent qu'à un seul groupe de facteurs à la fois (voire pour certaines à un seul facteur).

Ces deux constats, les difficultés de compréhension à la lecture des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles et les difficultés à faire évoluer les pratiques enseignantes, nous ont naturellement conduits à nous poser une série de questions qui ont guidé la réalisation de cette recherche doctorale. Tout d'abord, nous nous sommes demandé comment améliorer les apprentissages en compréhension à la lecture des élèves, et plus précisément, quelles pratiques permettent d'améliorer ces apprentissages ? Nous nous sommes également demandé comment la réception et la mise en œuvre de ces pratiques par les enseignants influencent les apprentissages des élèves. Enfin, si la mise en œuvre de nouvelles pratiques représente un défi, comment est-il possible de soutenir les enseignants dans ce processus ? Quels sont les leviers d'action qui peuvent être utilisés pour stimuler le changement de pratiques pédagogiques ? Ce dernier point constitue un des enjeux majeurs de notre travail, car nous avons tenté de dépasser les limites de la littérature existante en construisant un modèle à la fois prédictif et multidimensionnel du changement de pratiques pédagogiques.

Pour répondre aux questions soulevées dans le paragraphe précédent, nous nous sommes basés sur les résultats de la recherche « Lirécrire »[2]. Cette recherche quasi expérimentale en milieu naturel avait pour objectif d'une part de tester dans une vingtaine de classes de première secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*, et d'autre part, de mettre en avant les conditions les plus favorables à son déploiement dans le quotidien des classes. L'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*, qui sera présenté plus longuement dans la suite de notre travail, a été pensé et construit spécialement dans le cadre du projet « Lirécrire » pour répondre aux difficultés langagières rencontrées par de nombreux élèves du début du secondaire face aux usages scolaires des écrits informatifs. Ce sont donc quelque 85 professeurs de français et plus de 2 500 élèves issus de 19 établissements secondaires contrastés en termes de niveau socioéconomique qui ont été impliqués dans ce projet de recherche durant deux années scolaires (2014-2016). En amont de la recherche, les écoles avaient été aléatoirement réparties dans trois conditions expérimentales : (1) un groupe « Contrôle » qui n'a pas reçu d'intervention particulière pour servir de point de comparaison avec les pratiques habituelles des enseignants ; (2) un groupe expérimental « Formation » dont les enseignants ont reçu l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* et ont été formés à son utilisation avant sa mise en œuvre ; et (3) un groupe expérimental « Accompagnement » dont les enseignants, en plus de recevoir l'outil et de bénéficier de la formation, ont été accompagnés durant la première année de mise en œuvre de l'outil.

[2] Le projet de recherche « Lirécrire » a impliqué une équipe interdisciplinaire de huit chercheurs : Séverine De Croix, Sébastien Dellisse, Jean-Louis Dufays, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Benoît Galand, Jessica Pennema, et Marielle Wyns.

Avant de poursuivre, il nous semble important de préciser d'emblée notre place par rapport à ce projet de recherche et par rapport à l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Recrutés après le lancement de la recherche « Lirécrire », nous n'avons pas participé à la conception et au développement de l'outil didactique ni à la conception des collectes de données. Notre rôle a consisté, d'un premier temps, à construire les bases de données de ce projet de recherche. Dans un deuxième temps, nous avons analysé ces données afin d'évaluer les effets du projet « Lirécrire » et de son outil didactique. Il nous semble également intéressant de préciser que le projet de recherche « Lirécrire » est né de la collaboration entre une équipe de chercheurs en didactique du français et une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation. Le dispositif et l'outil *Lirécrire pour apprendre* présenté au travers de cette thèse sont donc parfois le reflet de compromis entre ces deux équipes de chercheurs afin d'assurer à la fois une rigueur méthodologique de haut niveau et le développement d'un outil didactique de qualité.

Notre travail de thèse se divise en deux grandes parties : une partie théorique et une partie empirique. La première partie de notre travail nous permet de mettre en avant les éléments théoriques et contextuels qui fourniront au lecteur les clés nécessaires pour comprendre les études empiriques présentées dans la deuxième partie.

Pour commencer, notre premier chapitre (Chapitre 1) fait le point sur les enjeux de l'apprentissage de la lecture, et plus particulièrement au niveau de la compréhension à la lecture, pour le parcours scolaire des élèves et leur insertion socioprofessionnelle. Nous mettons ainsi en évidence l'importance d'amener les enseignants à faire évoluer leurs pratiques d'enseignement pour enseigner la compréhension à la lecture et réduire les difficultés récurrentes mises en avant dans les enquêtes internationales. La seconde partie de ce chapitre se penche plus particulièrement sur les processus de changement de pratiques et les caractérise en fonction de leur dynamique, de leur ampleur et des pratiques ciblées. Nous mettons également en avant les limites de chacun des processus présentés avant de montrer comment la notion d'implantation peut être pensée et utilisée pour les dépasser bien qu'elle possède elle aussi ses propres limites, notamment suite à l'absence de cadre théorique fort. Ce premier chapitre sera donc également l'occasion de faire le point sur la notion d'implantation en essayant de synthétiser les travaux existant pour construire une définition opérationnelle de cette notion.

Le second chapitre de notre partie théorique (Chapitre 2) présente le projet de recherche « Lirécrire » et l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* créé dans le cadre de ce projet. Ce chapitre commence par un état des lieux des difficultés en lecture et en écriture des élèves. État des lieux permettant de mieux comprendre la genèse de l'outil *Lirécrire pour apprendre* avant de détailler, dans la seconde partie du chapitre, le processus de conception de l'outil en lui-même ainsi que la conception de la lecture qui lui est sous-jacente. Enfin, nous clôturons notre chapitre en fournissant au lecteur, d'une part, les éléments nécessaires pour comprendre le design quasi expérimental de la recherche « Lirécrire », et d'autre part, une description détaillée des instruments utilisés pour les collectes de données. À ce stade, il est intéressant de noter la place particulière qu'occupe l'écriture dans ce dispositif d'apprentissage. L'écriture est en effet utilisée comme un moyen d'accéder à la compréhension à la lecture

des élèves (via des exercices de résumé ou de justification par exemple) tout en gardant une trace de leur réflexion. La suite de notre thèse se focalisera essentiellement sur les apprentissages en lecture des élèves et les performances qui en découlent.

Après une brève introduction de notre partie empirique, nos deux premières études (Chapitres 3 et 4) abordent les premières questions auxquelles cette thèse tente de répondre. Dans un premier temps, elles s'intéressent aux effets des pratiques proposées aux enseignants au travers de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* sur les apprentissages en compréhension à la lecture des élèves au terme de la première année secondaire (Chapitre 3), mais également en fin de deuxième année secondaire (Chapitre 4) pour mettre en avant les effets à plus long terme de l'outil. Dans un second temps, ces deux études se penchent sur la question de la mise en œuvre des nouvelles pratiques afin de mettre en lumière l'effet du niveau d'implantation atteint par les enseignants sur les apprentissages de leurs élèves. Ces deux premières études se basent sur des modèles d'analyses multiniveaux afin de tenir compte de la structure et de la complexité de nos données.

Le chapitre suivant (Chapitre 5) se focalise quant à lui sur le processus de mise en œuvre des nouvelles pratiques pédagogiques proposées aux enseignants. Après avoir identifié sur base de la littérature, les facteurs qui influencent le processus d'implantation de pratiques pédagogiques, nous essayerons, à l'aide de modèles de régression, de mettre en lumière comment ces facteurs peuvent être mobilisés pour soutenir les enseignants dans une démarche de changement et faciliter la mise en œuvre des nouvelles pratiques. Comme nous le mentionnons plus haut, l'enjeu de ce chapitre est de contribuer à l'avancée des connaissances scientifiques sur les processus de changement de pratiques pédagogiques en adoptant une approche multidimensionnelle.

Le chapitre 6 présente notre quatrième et dernière étude qui aborde le changement de pratiques sous un angle différent. Basé sur une approche qualitative, longitudinale et compréhensive, ce chapitre part du principe que les enseignants, plus que de se conformer à ce qui est demandé dans l'outil *Lirécrire pour apprendre*, ont besoin de s'approprier les nouvelles pratiques pour les rendre plus efficaces dans leur contexte scolaire particulier. Au travers de cette dernière étude, nous tenterons d'identifier les effets induits par le recours à cet outil sur les conceptions et les pratiques des enseignants, ainsi que les facteurs susceptibles de soutenir le processus d'appropriation de l'outil par les enseignants.

Au terme de cette thèse, nous formulerons une synthèse générale et transversale des différentes conclusions avancées dans les quatre études empiriques présentées dans les chapitres précédents (Discussion générale). Cette synthèse revient également sur les grands enjeux qui traversent notre thèse à savoir comment soutenir les enseignants afin qu'ils mettent en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques visant l'amélioration des apprentissages en compréhension à la lecture de leurs élèves. Enfin, cette synthèse permet également d'identifier les apports et les limites de cette recherche et de proposer quelques pistes de prolongements possibles.

PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1

Le changement de pratiques pédagogiques

Le changement de pratiques pédagogiques

Dans ce premier chapitre[3], nous nous intéressons plus particulièrement aux processus de changement de pratiques pédagogiques dans l'optique d'améliorer les apprentissages des élèves en compréhension à la lecture. Notre chapitre se subdivise en trois points. Pour commencer, nous mettons en lumière quelques enjeux de l'apprentissage de la lecture au début du secondaire. Ensuite, nous abordons plus en détail la question du changement de pratiques pédagogiques. Ce second point vise à définir les processus du changement au travers de leurs caractéristiques. Pour y parvenir, nous nous sommes basés sur des revues de littérature et des méta-analyses récentes. Nous avons également eu recours à des études empiriques pour illustrer les conclusions auxquelles nous ont amenés ces revues de littérature et méta-analyses. Après avoir défini et caractérisé les processus de changement, la troisième partie de ce chapitre s'intéresse plus particulièrement à la mise en œuvre de nouvelles pratiques au sein des classes à travers la notion d'implantation. Ce premier chapitre théorique poursuit donc un double objectif : premièrement, caractériser le changement de pratiques sur base des paramètres identifiés dans la littérature, et deuxièmement, mettre en avant les facteurs qui favorisent le changement et la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Le tout se déployant autour des enjeux de l'apprentissage de la compréhension à lecture au début du secondaire. Pour clôturer ce chapitre, nous revenons sur les caractéristiques du changement pour définir plus précisément dans quel processus se situe l'initiative de changement « Lirécrire » qui est étudiée au travers de notre thèse.

1. L'apprentissage de la compréhension à la lecture

1.1.1 Les enjeux de l'apprentissage de la compréhension à la lecture

Parmi les débats suscités par l'école, l'apprentissage de la lecture est sans doute celui qui débouche sur les plus grandes polémiques qui soient, aussi bien dans la sphère politique et publique, que dans la sphère scientifique (Goigoux & Cèbe, 2011). Ces débats sont d'autant plus importants aux regards des enjeux d'apprentissage de la compréhension à la lecture. Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010) ont identifié quatre enjeux majeurs derrière l'apprentissage de la lecture :

(1) des enjeux linguistiques dont le développement des connaissances, de processus (méta)cognitifs et l'acquisition de compétences sur les usages du langage ;

[3] Une synthèse de ce chapitre a été publiée dans un ouvrage collectif : Dellisse, S. & Galand, B. (In press). Comment concevoir le changement de pratiques pédagogiques ? B. Galand, & M. Janosz (Eds.), Quels sont les verrous à l'amélioration des pratiques éducatives, et comment les débloquer ? Presses Universitaires de Louvain.

(2) des enjeux culturels comme susciter la réflexion, inviter au débat ou encore partager son point de vue ;

(3) des enjeux scolaires reliés aux développements de connaissances et de compétences nécessaires à l'apprentissage dans toutes les disciplines ;

(4) des enjeux sociaux visant notamment à favoriser le dialogue interculturel et le développement de l'esprit critique.

Malgré l'importance de ces enjeux, des enquêtes internationales comme PISA ou PIRLS montrent encore régulièrement que de nombreux élèves issus des pays membres de l'OCDE font face à d'importantes difficultés en lecture, notamment dans leurs capacités à faire des inférences ou à relier plusieurs informations entre elles[4] (OECD, 2010; Schillings, et al., 2018). Difficultés, qui non seulement freinent les élèves dans le développement de leurs compétences en lecture, mais aussi dans leur capacité à acquérir de nouvelles connaissances dans d'autres domaines, et plus tard lors de leur insertion socioprofessionnelle (Cain, 2009; Fayol, Morais, & Rieben, 2007). Par exemple, la recherche de Cain et Oakhill (2006) sur les profils d'élèves ayant des difficultés spécifiques en compréhension à la lecture a mis en évidence que les élèves présentant des difficultés de lecture réussissaient également moins bien en mathématique et en sciences. Comme nous pouvons le voir, la maitrise de la lecture, et plus spécifiquement de la compréhension à la lecture, conditionne la réussite scolaire, et plus largement le développement personnel et professionnel des élèves. D'ailleurs, certains auteurs — comme Baye, Lake, Inns et Slavin (2016) — vont jusqu'à affirmer qu'agir sur ces difficultés en lecture est la clé pour réduire les inégalités socioéconomiques.

1.1.2 Qu'est-ce que la compréhension à la lecture ?

À l'heure actuelle, il n'existe pas encore de théorie de la compréhension bien définie, mais plutôt des ensembles de modèles qui permettent d'appréhender cette activité (Bianco, 2015). Les définitions actuelles considèrent que la compréhension à la lecture, ou la compréhension de texte, est une activité cognitive complexe qui exige la construction d'une représentation cohérente du texte en utilisant une grande variété de compétences et de connaissances (Bianco, Megherbi, Sénéchal, & Colé, 2014).

Comprendre un texte impliquerait de mobiliser au moins trois processus connexes : (1) l'identification précise des mots imprimés, (2) l'analyse des relations sémantiques et syntaxiques entre les mots et les phrases, (3) et la mise en relation des idées contenues dans les textes avec ses connaissances antérieures (Bianco, Megherbi, Sénéchal, & Colé, 2014). Cela sous-entend également que savoir lire, c'est-à-dire identifier et décoder les mots écrits, ne conduit pas nécessairement à comprendre ce qu'on lit. L'activité de compréhension à la lecture va au-delà de ce qui est explicitement écrit. Elle requiert que le lecteur interprète ce qui est implicite dans le texte et qu'il fasse appel à sa mémoire. Comprendre un texte implique donc, comme le souligne la figure ci-dessous (*cf.* Figure 1), que le lecteur mobilise des

[4] Les difficultés en lecture des élèves seront détaillées plus largement dans le chapitre 2 « Le projet de recherche "Lirécrire" »

structures et des mécanismes cognitifs à la fois généraux et propres au traitement du langage (Bianco, 2015).

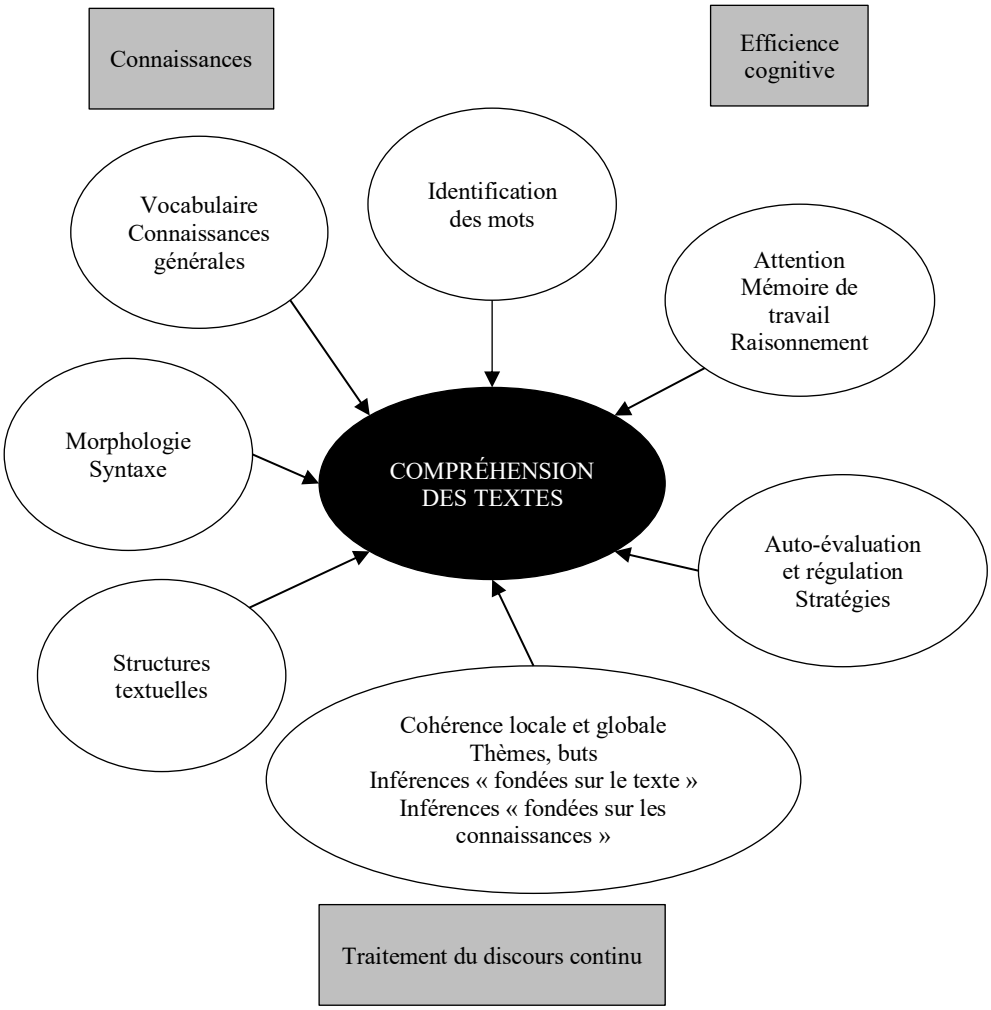


Figure 1. Structures et mécanismes cognitifs nécessaires à la compréhension de texte (Bianco, 2015, p.28)

En tant que situation de communication, la compréhension à la lecture dépend du lecteur, du texte à lire et de l'interaction entre les deux (Bianco, 2015). Les compétences en compréhension à la lecture peuvent donc varier en fonction de l'âge, de l'expérience, et de la motivation du lecteur, mais aussi en fonction de son objectif et du contexte de lecture. Ouellette et Shaw (2014), dans leur étude sur la compréhension à la lecture auprès d'élèves canadiens de 12 ans, ont montré que la compréhension à la lecture était également influencée (directement) par la capacité du lecteur à identifier les mots et ses connaissances en

vocabulaire. L'organisation lexico-syntaxique influence, quant à elle, indirectement la compréhension à la lecture (Ouellette & Shaw, 2014).

Enfin, Bianco (2015) souligne que le développement et l'acquisition des compétences en compréhension à la lecture commencent dès le plus jeune âge et se poursuit jusqu'à l'adolescence, voire au-delà.

1.1.3 Agir sur les pratiques enseignantes à un moment clé de la scolarité

Dans le parcours scolaire des élèves, la transition entre l'école primaire et l'école secondaire constitue une étape-clé dans l'apprentissage (März, Kelchtermans, & Vermeir, 2017). Au niveau de la compréhension à la lecture, cette transition est marquée, selon Penneman (2018), par une rupture dans les pratiques d'enseignement de la lecture : les explications s'amplifient et se complexifient, les supports et les documents utilisés par l'enseignant sont également de plus en plus diversifiés (manuels scolaires, fiches pédagogiques, supports sonores, numériques ou papier…) et les thèmes abordés sont également de plus en plus disciplinaires (français, histoire, sciences…) (Fayol, Morais, & Rieben, 2007; Penneman, 2018). Face à ces changements dans l'activité de la lecture au début du secondaire, plusieurs études montrent que tous les élèves ne sont pas capables de mobiliser correctement et avec toute la flexibilité nécessaire les modes de lecture spécifiques en fonction de leur projet de lecture (chercher une information, acquérir de nouvelles connaissances…), car ces modes de lecture sont encore peu enseignés explicitement dans les classes (Bautier, Crinon, Delarue-Breton, & Marin, 2012; Fayol, Morais, & Rieben, 2007; Nonnon, 2007). De plus, la transition entre l'école primaire et l'école secondaire constitue également un moment critique pour agir sur les apprentissages des élèves en lecture, car pour beaucoup d'entre eux, l'école secondaire représente leur dernière possibilité pour améliorer leurs compétences en compréhension à la lecture et ainsi augmenter leurs chances de réussite scolaire et d'épanouissement socioprofessionnel (Baye, Lake, Inns, & Slavin, 2016; Biancarosa & Snow, 2006).

Cependant, proposer aux élèves des activités d'apprentissage permettant d'acquérir de meilleures connaissances des processus et des stratégies de lecture nécessite, d'une part, que les enseignants comprennent ce qu'est précisément l'activité de lecture dans le cadre scolaire (Penneman, 2018), et d'autre part, qu'ils modifient leurs pratiques pour enseigner les stratégies de lecture à leurs élèves, car ces nouvelles pratiques peuvent être assez éloignées de ce qu'ils ont l'habitude de faire (Andreassen & Braten, 2011). Cela implique pour les enseignants de quitter une approche basée sur le contenu pour aller vers une approche basée sur les stratégies. Or la littérature scientifique s'accorde sur le fait que le changement pédagogique demeure un défi dont les chances de succès ne sont pas garanties (Dupriez, 2015; Haruthaithanasan, 2017; Hopkins & Levin, 2000). Partant de ce constat, la suite de notre chapitre fait un état des lieux de ce que nous savons des processus de changement de pratiques pédagogiques tout en mettant en lumière des pistes possibles pour soutenir les enseignants dans ce type de processus.

2. Le changement de pratiques et ses caractéristiques

Le point précédent de notre chapitre met en lumière l'importance de la compréhension à lecture pour la réussite scolaire des élèves et leur épanouissement socioprofessionnel tout en soulignant les nombreuses difficultés que les élèves rencontrent. Nous avons conclu que remédier à ces difficultés implique, pour les enseignants, de modifier leurs pratiques d'enseignement de la lecture. À travers de ce point, nous allons caractériser le changement de pratiques en nous basant sur des revues de la littérature et des méta-analyses tout en illustrant nos conclusions à l'aide de résultats de recherches empiriques. Face à l'étendue de ce que peut représenter le domaine du changement de pratiques (plus de 50 000 références dans la base de données Scopus), nous avons limité notre corpus de textes aux revues de littérature et aux méta-analyses datant de ces dix dernières années et ciblant les changements de pratiques pédagogiques en vue de l'amélioration des apprentissages des élèves.

Dans la suite de ce chapitre, nous nous intéresserons dans un premier temps aux dynamiques de changement en fonction de leur origine et des perspectives qu'elles véhiculent. Ensuite, nous nous pencherons plus particulièrement sur l'ampleur du changement et les pratiques ciblées.

2.1 Les dynamiques de changement des pratiques

À l'instar de Dupriez (2015), nous avons retenu trois dynamiques possibles du changement : (1) le changement imposé par les réformes (dynamique politique), (2) le changement fondé sur des preuves (dynamique scientifique), et (3) le changement initié par le développement professionnel (dynamique professionnelle).

Ce découpage en trois dynamiques distinctes du changement de pratiques est quelque peu arbitraire et n'est utilisé que pour clarifier nos propos. Le changement de pratiques peut naturellement résulter de la combinaison de plusieurs dynamiques. Les *Comprehensive School Reforms* (CSR), que nous décrirons par la suite, sont emblématiques des chevauchements qui peuvent exister entre ces différentes perspectives du changement. En effet, les CSR sont imposées aux écoles par le gouvernement (dynamique politique), mais la construction des programmes CSR et des pratiques qu'ils proposent aux écoles sont laissées à l'appréciation des scientifiques, pour autant que celles-ci soient basées sur des preuves d'efficacité (dynamique scientifique). Les enseignants et les écoles, en tant que professionnels, sont quant à eux libres de choisir parmi les programmes CSR lequel est le mieux adapté à leur besoin (dynamique professionnelle).

2.1.1 Le changement imposé par les réformes (politiques)

Le changement de pratiques imposé par les réformes s'exprime principalement au travers de réformes auxquelles les enseignants et les directions d'établissement scolaire doivent se conformer. Dupriez (2015, p. 13) définit une réforme comme étant « une opération coordonnée de changement à large échelle, visant à promouvoir de nouveaux modes de travail ». Et de manière plus spécifique dans le cadre du changement de pratiques pédagogiques qui nous intéresse, Dupriez précise qu'une réforme pédagogique vise plus

particulièrement « à transformer soit les contenus à enseigner (réforme du curriculum), soit la manière dont ces contenus sont enseignés (réforme didactique), soit l'organisation des conditions d'enseignement […], ou simultanément plusieurs de ces dimensions » (Dupriez, 2015, p. 13).

Nombre de recherches portant sur la mise en œuvre des réformes pédagogiques ont permis de faire émerger un constat relativement clair : les tentatives de réformes des pratiques d'enseignement n'aboutissent pas, ou peu (Dumay, 2009a; Hamilton, et al., 2003; Tyack & Tobin, 1994), particulièrement lorsqu'elles s'inscrivent dans une logique *top-down*. Comme le souligne Dupriez (2015), ces réformes échouent à la fois à modifier les pratiques enseignantes, mais aussi à améliorer les apprentissages des élèves.

Suite à ce constat, des chercheurs ont tenté de mettre en lumière ce qui permet d'expliquer les « déviations » à l'œuvre entre les intentions politiques et les pratiques des enseignants (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002)[5]. Parmi ces raisons, nous pouvons relever les explications suivantes pour souligner le manque d'impact des réformes sur les pratiques enseignantes.

Pour commencer, Spillane, Reiser, et Reimer (2002) montrent que la communication autour de la réforme est importante. En effet, la manière dont les enseignants vont comprendre et interpréter les intentions de la réforme, sur base de leur cadre de référence (par exemple, leur vision de leur discipline ou l'idée de ce que signifie enseigner pour eux), va influencer sa mise en œuvre. La mise en œuvre d'une réforme peut donc échouer parce que les enseignants ne comprennent pas ce qui est attendu d'eux et pas nécessairement parce qu'ils s'opposent à la réforme (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002). Spillane, Reiser, et Reimer (2002) soulignent donc l'importance, souvent sous-estimée dans les réformes, d'informer les enseignants, et au-delà, de les former aux nouvelles pratiques à mettre en œuvre.

Ensuite, Bryk (2015), tout comme Dupriez (2015), met en avant le fait que les réformes ne se donnent généralement pas les moyens de leurs ambitions notamment parce qu'elles ont tendance à sous-estimer, voire à ne pas prendre en compte, les effets de l'environnement, c'est-à-dire le contexte local, sur la mise en œuvre des nouvelles pratiques. Selon Bryk (2015), lorsqu'un problème urgent se présente, le politique construit une réforme et pousse à sa mise en œuvre immédiate avant même de comprendre pleinement ce problème. Une fois la réforme mise en œuvre, le politique passe alors au problème suivant sans veiller particulièrement à une bonne mise en œuvre de la réforme précédente, et sans vérifier non plus si la réforme mise en place résout réellement le problème qu'elle est supposée résoudre. Les enseignants se retrouvent donc aujourd'hui cernés par de nombreuses réformes à propos de ce qu'il convient de faire pour enseigner et améliorer les apprentissages des élèves. Ces réformes qui se sont empilées les unes sur les autres au fur et à mesure des années sans réelle coordination ont ainsi contribué à l'émergence d'un environnement dans lequel les messages politiques sont en compétition les uns avec les autres, lorsqu'ils ne sont pas contradictoires (Maroy, 2008). Cette quantité de réformes pédagogiques pousse les enseignants, ou les

[5] Le lecteur intéressé trouvera plus d'informations sur les raisons de ces « déviations » dans le travail d'Anderson : Anderson, E. R. (2017). Accommodating Change: Relating Fidelity of Implementation to Program Fit in Educational Reforms. *American Educational Research Journal*, *54* (6), 1288–1315.

écoles, à choisir celles qu'ils seront en mesure de privilégier les confrontant ainsi à une autre contradiction. S'ils mettent l'accent un peu trop sur l'une des réformes, ils risquent de compromettre leur efficacité sur une autre (Kennedy, 2016).

Enfin, Gauthier, Bissonnette, et Richard (2009) mettent en avant que le faible impact des réformes sur les apprentissages des élèves peut également être lié à leur manque de fondements théoriques. Pour illustrer cette idée, Gauthier, Bissonnette, et Richard (2009) prennent comme exemple les réformes éducatives québécoises qui se basent sur le discours pédagogique dominant à l'heure actuelle prônant une pédagogie (socio-)constructiviste centrée sur l'élève alors que son efficacité même est loin d'être démontrée. Il semblerait même, selon les études consultées par ces auteurs, qu'un enseignement structuré dans une logique transmissive soit davantage propice à la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés qu'un enseignement par découvertes basé sur des principes constructivistes.

Dans la suite de notre thèse, ainsi qu'au travers de nos études empiriques, nous nous intéresserons principalement aux processus de changements s'inscrivant dans une dynamique scientifique ou professionnelle. Premièrement parce que les changements d'origine politique, comme nous avons pu le voir, semblent peu porteurs lorsqu'il s'agit de modifier les pratiques pédagogiques afin d'améliorer les apprentissages des élèves, du moins les réformes qui sont pensées dans une logique *top-down* et sans fondements théoriques solides. Deuxièmement, parce que les réformes pédagogiques nécessitent que les enseignants changent à la fois leur manière de percevoir l'apprentissage des élèves et leurs pratiques d'enseignement (Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010). Ce type de changement aurait dès lors besoin d'être combiné avec une logique de développement professionnel afin de soutenir les enseignants et les aider à comprendre de manière plus fine ce qui est attendu au travers de la réforme (Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010), tout en proposant des pratiques fondées sur des preuves scientifiques avec un haut niveau de guidance (Slavin, 2008). Ces deux dynamiques de changement font l'objet des points suivants de notre chapitre.

2.1.2 Le changement fondé sur des preuves (scientifiques)

L'idée que les pratiques professionnelles doivent être fondées sur des preuves de leur efficacité (*evidence-based practice movement*) n'est pas neuve. Cette idée qui trouve sa source dans le monde médical est devenue de plus en plus importante au point de devenir un élément constituant de la recherche en médecine (American Psychological Association, 2006) avant de s'étendre à la psychologie dans son ensemble.

L'*American Psychological Association* (APA), en se basant sur des travaux en médecine, a défini le courant des pratiques fondées sur les preuves en psychologie de la manière suivante :

> *Evidence-based practice in psychology (EBPP) is the integration of the best available research with clinical expertise in the context of patient characteristics, culture, and preferences* (American Psychological Association, 2006, p. 273).

À travers sa définition, l'*American Psychological Association* met en avant l'importance de se baser sur les meilleures recherches possibles. À l'instar de Greenberg et Newman

(1996), l'*American Psychological Association* met en avant que plusieurs types de design de recherche peuvent contribuer à fournir des preuves de l'efficacité de différents types d'intervention. C'est le cas par exemple, des recherches qualitatives (observations cliniques, études de cas systématiques…) qui permettent une description détaillée des expériences des personnes ou encore des méta-analyses qui fournissent un moyen systématique de résumer les résultats de recherche. Cependant parmi les méthodologies de recherches les plus sophistiquées, l'*American Psychological Association* penche en faveur des designs de recherche avec répartition aléatoire de l'échantillon et la présence d'un groupe contrôle pour répondre à des questions de causalité (American Psychological Association, 2006), notamment parce que ce type de dispositif permet d'évaluer de façon plus rigoureuse l'efficacité d'une intervention tout en diminuant les risques qui menacent la validité interne de l'intervention (American Psychological Association, 2002).

Dans le domaine de l'éducation, la logique du changement de pratiques fondées sur des preuves est apparue progressivement dans les années 60-70 aux États-Unis (Normand, 2006) en se basant sur les conclusions esquissées précédemment, et défendues par plusieurs auteurs (Dupriez, 2015; Rowan & Miller, 2007; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002) : le changement pédagogique via les réformes n'est pas suffisant pour conduire à une amélioration des apprentissages des élèves. Pour y parvenir, en suivant le mouvement de l'*evidence-based practice*, le changement pédagogique devrait s'appuyer sur des outils didactiques et des manuels scolaires afin d'orienter les pratiques et le travail enseignant dans les situations de classe (Bonnéry, 2015; Cartier, Contant, & Janosz, 2012; Jacobs & Ippolito, 2015; Pao & Williams, 2015), à condition que ces outils soient fondés sur les preuves de leur efficacité (Slavin, 2008).

Cependant, toutes les preuves d'efficacité que peuvent fournir les recherches en sciences de l'éducation ne sont pas équivalentes. En effet, selon l'*Every Student Succeeds Act* (ESSA) aux États-Unis, il existe différents niveaux de preuves : (1) les preuves fortes, qui sont soutenues par au moins une recherche avec répartition aléatoire de l'échantillon et un groupe contrôle (*randomized controlled trial*), (2) les preuves prometteuses soutenues par au moins une étude corrélationnelle mesurant les covariées à l'aide d'un prétest, et (3) les programmes fondés sur des théories fortes (See, 2018). Le courant de l'*evidence-based practice* en éducation met donc en avant l'importance d'utiliser un échantillon avec répartition aléatoire pour tester une intervention et mesurer son efficacité (Pampaka, Williams, & Homer, 2016).

L'importance de fonder les pratiques pédagogiques sur des preuves, pour soutenir un changement à large échelle, va être renforcée avec l'apparition des *Comprehensive School Reforms* (CSR) dans les années 90 aux États-Unis (Dupriez, 2015). Les *Comprehensive School Reforms* sont les programmes les plus emblématiques de la logique de standardisation à l'œuvre derrière cette volonté de fonder le changement pédagogique sur des preuves (Portes, 2005). Les *Comprehensive School Reforms* s'inscrivent dans une logique top-down dans le sens où ces programmes sont construits par des experts externes à l'école (le plus souvent des chercheurs), généralement en réponse à une sollicitation des écoles, et qu'ils sont mis en œuvre par les enseignants eux-mêmes sans que ceux-ci n'aient été impliqués

directement dans le processus de réflexion et de conception du programme ou des pratiques (Hamilton, et al., 2003; Tyack & Tobin, 1994).

Toutefois, lorsque les chercheurs en éducation se sont penchés plus particulièrement sur la mise en œuvre des pratiques fondées sur des preuves, ils ont découvert qu'il existe une très large variation dans la qualité de cette mise en œuvre (American Psychological Association, 2006). L'analyse des *Comprehensive School Reforms* au début des années 2000 a montré que de nombreux programmes étiquetés comme programmes CSR n'étaient pas réellement efficaces, et les quelques-uns réellement efficaces avaient une taille d'effet relativement faible. Par exemple, la taille d'effet, après une année de mise en œuvre, du programme *Success for All* qui vise à renforcer les compétences langagières des élèves varie de .04 à .22 selon les compétences prises en compte (Borman, et al., 2005). Les *Comprehensive School Reforms* ont donc relativement peu d'impact sur les apprentissages des élèves (Dupriez, 2015). L'argument le plus souvent mobilisé pour expliquer le peu d'effet sur les apprentissages des élèves est le manque de mise en œuvre de la part des enseignants, c'est-à-dire une mise en œuvre non conforme ou insuffisante du programme.

Les chercheurs ont donc commencé à se poser de nouvelles questions sur la mise en œuvre des programmes fondés sur des preuves. Ainsi, le *Consortium for Policy Research in Education* a montré que la mise en œuvre de pratiques pédagogiques fondées sur des preuves était plus important lorsque les programmes étaient mis en place à l'aide d'une approche programmée plutôt qu'avec une approche adaptative (Rowan & Miller, 2007). Une approche programmée favorise la conformité à un ensemble de pratiques bien définies. Cette conformité peut être obtenue par le biais de deux processus organisationnels principaux : (1) une orientation très explicite des pratiques associées à un contrôle strict de la mise en œuvre ; (2) un suivi et un soutien à la mise en œuvre. L'approche adaptative encourage quant à elle les innovations pédagogiques en accord avec le contexte scolaire local et les objectifs que s'est fixés l'école. L'approche adaptative se base sur la réflexivité de l'équipe éducative plutôt que sur des directives claires concernant les pratiques à mettre en œuvre. Cependant, comme nous le soulignerons dans la suite de notre thèse en abordant les dynamiques de changement basées sur du développement professionnel, la supériorité des approches programmées sur les approches adaptatives du changement ne fait pas l'unanimité.

Plus largement, le changement de pratiques pédagogiques fondé sur des preuves d'efficacité des pratiques ne fait pas consensus au sein du monde scientifique, du moins le modèle américain présenté jusqu'ici. En effet, le travail éducatif est difficilement standardisable et peu objectivable de par la nature même des interactions entre les élèves et les enseignants, et la diversité des contextes dans lesquels les enseignants enseignent et les élèves apprennent (Dupriez, 2015). La logique de standardisation à l'œuvre derrière un processus de changement fondé sur des preuves scientifiques de l'efficacité des pratiques pédagogiques promues se baserait sur une fausse idée de l'enseignement (Biesta, Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education, 2010; Dupriez, Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique, 2015), car les situations d'apprentissage y sont perçues comme des situations techniques où le rôle de l'enseignant est d'ajuster au mieux les outils et les

pratiques fournis par la recherche aux problèmes d'apprentissage qu'il rencontre. La bonne adéquation entre la pratique et le problème entrainerait alors directement un gain d'apprentissage pour les élèves (Dupriez, 2015). Biesta (2010) insiste sur le fait qu'une situation d'apprentissage est plus complexe et qu'elle ne peut être réduite à une situation technique où le choix et la mise en œuvre de la « bonne » pratique ou du « bon » outil entraineraient mécaniquement la réponse souhaitée.

La Velle et Assunção Flores (2018) ajoutent à ces critiques que les enseignants ne doivent pas seulement maitriser les dimensions techniques de l'enseignement. Ils doivent aussi faire face à d'autres dimensions telles que la réflexion, les émotions, les croyances, l'expertise, les valeurs professionnelles qui sont également des dimensions clés. Dans une revue de littérature récente, Hepburn et Beamish (2019) ont mis en évidence que le recours à des dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants, dans une logique de développement professionnel, augmente la mise en œuvre de pratiques fondées sur des preuves. Une autre revue de la littérature sur l'accompagnement (Stormont, Reinke, Newcomer, Marchese, & Lewis, 2015) a trouvé que 86 % des études prises en compte rapportent une augmentation de la mise en œuvre de pratiques fondées sur des preuves si l'intervention inclut un dispositif de suivi et de soutien des enseignants. Dans cette même optique, le point suivant de notre chapitre aborde le changement de pratiques à travers la notion de développement professionnel.

2.1.3 Le changement initié par le développement professionnel

L'idée selon laquelle le développement professionnel peut favoriser l'amélioration des écoles, aider les enseignants à modifier leurs pratiques et soutenir les apprentissages des élèves est largement acceptée (Borko, Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain , 2004; Kennedy, 2016; Postholm, 2018). Cependant, d'importantes questions restent encore en suspens : comment le développement professionnel peut-il affecter les pratiques d'enseignement ? Comment peut-il améliorer les apprentissages des élèves ? (Kennedy, 2016).

En effet, malgré de nombreuses recherches menées depuis plusieurs années, la notion de développement professionnel reste encore aujourd'hui fort complexe, notamment en raison de la diversité des expressions qui le caractérise (« développement pédagogique », « formation continue », « développement de carrière », « croissance professionnelle »…) et de l'absence de consensus sur le contenu même des étapes du développement professionnel et des conditions qui le favorisent (Uwamariya & Mukamurera, 2005). De manière générale, le développement professionnel peut être défini comme étant : « l'engagement des enseignants dans un processus d'apprentissage ou de réflexion sur leurs pratiques » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 148) ou encore comme « toute forme d'apprentissage professionnel qui sert à l'enseignant pour modifier les situations dans lesquelles il évolue dans son travail quotidien » (Dionne, Lemyre, & Savoie-Zajc, 2010, p. 37). Au travers de ces définitions, nous pouvons relever deux caractéristiques du développement professionnel : à la fois être actif et engagé dans le processus d'apprentissage tout en utilisant les nouvelles

compétences et connaissances pour agir sur son environnement, et plus particulièrement sur les situations de classe.

Dans cette perspective, le développement professionnel n'est plus perçu comme un processus linéaire, mais comme un processus dynamique dans lequel l'enseignant apprend grâce au travail avec ses collègues, aux expériences qu'il peut vivre en dehors de sa carrière (rencontres et expériences personnelles…), et la diversité des fonctions qu'il remplit de même que les lieux professionnels qu'il côtoie tout au long de sa carrière (Charlier & Donnay, 2006; Daele, 2004; Little, 2006; Uwamariya & Mukamurera, 2005). De cette façon, le développement professionnel peut se redéfinir comme étant :

> « Un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité et dans des conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle » (Charlier & Donnay, 2006, p. 13).

Cette définition met l'accent sur l'importance des interactions entre les enseignants, notamment via des procédés de collaboration, pour que le développement professionnel soit de haute qualité (Borko, Jacobs, & Koellner, 2010; Kallery, 2018). Cependant, la structure des écoles (peu de ressources de la hiérarchie pour inciter le travail collaboratif, organisation juxtaposée des classes…) n'est pas favorable au développement de la collaboration (Dumay, 2009a; Dupriez, 2015). À ce stade, il nous semble opportun d'apporter une précision sur ce que nous entendons par « collaboration ». En effet, enseignants et chercheurs ont tendance à utiliser le mot « collaboration » pour désigner ce qui est en réalité de la « coopération ». En nous basant sur la revue de littérature de Vangrieken, Dochy, Raes, et Kyndt (2015), nous pouvons définir la collaboration de la manière suivante :

> *Collaboration can be defined as joint interaction in the group in all activities that are needed to perform a shared task. This concept is not static and uniform, but different types of collaboration can occur with varying depths* (Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015, p. 23).

Le tableau ci-dessous (*cf.* Tableau 1), basé sur les travaux de Meirink et ses collègues (Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010) permet de clarifier la différence entre collaboration et coopération.

Tableau 1. Différences entre coopération et collaboration
(basé sur les travaux de Meirink, Imants, Meijer, et Verloop (2010))

Coopération	Collaboration
• Implique deux enseignants ou plus avec chacun des pratiques autonomes et séparées. • Ces enseignants sont d'accord de travailler ensemble pour rendre leurs pratiques personnelles plus efficaces.	• Les enseignants concernés partagent les responsabilités et l'autorité pour prendre des décisions liées à leurs pratiques communes/habituelles. • Ces enseignants sont d'accord de travailler ensemble pour rendre les pratiques de tous plus efficaces.

En général, les enseignants font des efforts pour coopérer dans les écoles, mais c'est bien moins courant qu'ils collaborent réellement sur des sujets pédagogiques pouvant conduire à de réels processus de changement (Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010).

Dans une perspective de changement des pratiques pédagogiques en vue d'améliorer les apprentissages des élèves, la revue de littérature menée par Kennedy (2016) nous informe que faire collaborer les enseignants n'est pas le seul obstacle que rencontrent les programmes de développement professionnel. En effet dans une logique de développement professionnel, la mise en œuvre d'une nouvelle pratique n'est plus une simple question d'adoption et de conformité comme c'était le cas dans les dynamiques de changement fondées sur les preuves, et plus particulièrement dans les approches programmées. Il s'agit ici plutôt de mener une réflexion avec les enseignants sur « si, quand et comment » et d'incorporer cette nouvelle pratique dans leurs pratiques habituelles, généralement jugées satisfaisantes par ces derniers (Kennedy, 2016).

Dans sa revue de littérature, Kennedy (2016) décrit d'ailleurs le développement professionnel comme un processus en trois étapes : (1) le processus de développement professionnel modifie les connaissances des enseignants, (2) les nouvelles connaissances entraineraient alors une modification de leurs pratiques, (3) et enfin, ces nouvelles pratiques impacteraient les apprentissages des élèves. Comme nous pouvons le constater, le moindre glissement à chacune de ses étapes peut diminuer, plus ou moins fortement, les effets d'un programme de développement professionnel sur les apprentissages des élèves (Kennedy, 2016). Le recours à un accompagnateur pourrait être une solution pour garantir les effets du développement professionnel (Kennedy, 2016). Mais, comme il le souligne lui-même, la plus-value des accompagnateurs dépend largement de la manière dont ils vont soutenir et faciliter la mise en œuvre des nouvelles pratiques. Les accompagnateurs qui viennent pour faire la démonstration des pratiques recommandées et évaluer les pratiques des enseignants ont moins de chance de conduire à un changement durable des pratiques que des accompagnateurs qui adoptent une posture collaborative et qui essayent de soutenir les enseignants face à la résolution des problèmes rencontrés (Kennedy, 2016).

Dans une revue de littérature plus ancienne, Darling-Hammond et Richardson (2009) mettent en évidence que le développement professionnel semble avoir un effet plus fort sur les pratiques des enseignants lorsqu'il s'inscrit dans la durée plutôt que dans des interventions ponctuelles. Cependant, la plupart des approches de développement professionnel sont des approches « *one-off* » (séminaire, workshop, module de formation) qui n'entrainent que des changements minimes ou n'ont pratiquement pas d'impact sur les pratiques de classes (Kallery, 2018). En fait, ces approches ne donnent pas assez de temps aux enseignants pour incorporer les nouvelles compétences et connaissances qu'ils ont acquises dans leurs pratiques de classe habituelles (Kallery, 2018). Darling-Hammond et Richardson (2009) ajoutent également que le contenu même du développement professionnel peut faire la différence entre améliorer les compétences des enseignants et leur fournir un simple espace de discussion. Les programmes de développement professionnel les plus performants sont d'ailleurs ceux orientés sur les pratiques et alignés avec le contexte local (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Plus les enseignants sont impliqués dans des activités de

développement professionnel impliquant une réflexion sur leurs pratiques et une expérimentation, plutôt que dans une simple mise à jour de leurs connaissances, plus ils sont prêts à changer leurs pratiques (Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma, & Geijsel, 2011).

Lors de nos lectures, il est apparu qu'une manière de favoriser la collaboration en dépassant les difficultés organisationnelles liées à la structure cellulaire du système éducatif tout en s'assurant du contenu des discussions entre les enseignants est l'instauration de communautés d'apprentissage au sein des établissements scolaires. Le concept de communauté d'apprentissage étant tout aussi polysémique que celui du développement professionnel, nous allons prendre le temps dans les paragraphes qui suivent de le déplier afin de mieux comprendre ce qu'il implique.

Tout d'abord, le concept de communauté d'apprentissage a été introduit dans la littérature par Kruse, Louis et Bryk (1995). Wenger (2005), en se basant sur leurs travaux, a pu conceptualiser la communauté d'apprentissage comme un groupe de personnes qui travaillent ensemble pour rechercher constamment des solutions locales aux problèmes locaux rencontrés dans leurs pratiques professionnelles. En partageant leurs connaissances, leurs expertises, les enseignants apprennent ensemble de nouvelles manières de réguler leur activité.

Dans une revue de la littérature sur les communautés d'apprentissage, Lomos, Hofman et Bosker (2011) identifient cinq caractéristiques récurrentes de ces communautés :

(1) un dialogue réflexif c'est-à-dire la mesure dans laquelle les enseignants participent à des dialogues professionnels sur des questions éducatives spécifiques ;

(2) la déprivatisation des pratiques qui signifie que les enseignants exposent leurs pratiques (au travers de récits, de traces des élèves, d'observations en classe…) dans le but de donner et de recevoir des feedbacks ;

(3) les activités collaboratives c'est-à-dire la mesure dans laquelle les enseignants s'engagent et travaillent ensemble ;

(4) une vision partagée des objectifs qui se réfère au degré d'accord entre les enseignants par rapport à la mission de l'école et ses principes de fonctionnement, et par extension aux nouvelles pratiques à mettre en œuvre ;

(5) un focus collectif sur l'apprentissage des élèves indiquant l'engagement mutuel du personnel enseignant envers la réussite des élèves.

Par conséquent, une communauté d'apprentissage, pour fonctionner et apporter des bénéfices à l'équipe éducative, nécessite des discussions sur le fond. La simple interaction entre les enseignants n'est généralement pas suffisante. Les ressources organisationnelles peuvent dès lors être favorables ou défavorables à l'instauration de ce type de discours centré sur les « vrais » problèmes de l'enseignement (Horn & Little, 2010). Pour finir, Lomos, Hofman, et Bosker (2011) signalent que la présence d'une communauté d'apprentissage est principalement une caractéristique des écoles primaires. Cependant, le développement de telles communautés dans l'enseignement secondaire est possible et conduit aux mêmes effets que ceux observés en primaire (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011).

Malgré tout, la question du développement professionnel des enseignants reste aujourd'hui encore assez floue (Dupriez, 2015). En effet, dans une autre revue de littérature sur le développement professionnel des enseignants, Yoon, Duncan, Lee, Scarlos et Shapely (2007) montrent que peu de recherches (9/132) examinent concrètement les impacts du développement professionnel sur les apprentissages des élèves. Ces conclusions ont également été rapportées par Sleeter (2014).

2.2 L'ampleur du changement

De manière assez évidente, tous les changements de pratiques n'ont pas la même ampleur. Comme le souligne Dupriez (2015), les théoriciens du changement distinguent généralement les innovations pédagogiques locales des changements planifiés à large échelle. Dupriez (2015) ajoute que la structure des systèmes éducatifs semble particulièrement propice aux innovations locales, mais l'isolement des enseignants dans leur classe rend difficile leur diffusion à large échelle. Les changements à large échelle, quant à eux, ne sont pas faciles non plus à mettre en œuvre de par la grande autonomie dont disposent les enseignants (Dupriez, 2015). Les paragraphes qui suivent font le point sur ce que nous entendons par « innovation pédagogique locale » et « changement planifié à large échelle ». Nous nous arrêterons également sur les principales difficultés, mises en avant dans la littérature, pour passer d'une innovation locale à un changement planifié à large échelle.

L'innovation peut se définir comme « le processus qui relie la conception d'une idée à son utilisation effective par des usagers (membres d'un groupe social ou de plusieurs) en passant par sa matérialisation à travers un produit, service, ou dispositif » (Liu, 2018). L'innovation concerne généralement un petit nombre de personnes qui réfléchissent ensemble pour mettre en place une nouveauté dans un espace et un cadre particulier (Dupriez, 2015). À l'inverse des innovations, les changements planifiés à large échelle concernent généralement la mise en œuvre de nouvelles pratiques choisies par une autorité centrale et ensuite imposées à tous les établissements et professionnels qui dépendent de cette autorité (Dupriez, 2015). Elliott et Mihalic (2004) considèrent qu'un changement peut être considéré comme étant à large échelle dès lors qu'il touche 10 écoles ou plus par an.

Comme nous l'avons déjà évoqué plusieurs fois, les systèmes éducatifs semblent plus favorables à l'apparition d'innovations locales, qu'elles soient issues d'un groupe de réflexion s'inscrivant dans une logique de développement professionnel voire d'une recherche visant à tester l'efficacité de certaines pratiques, qu'à la diffusion d'innovations à large échelle. Plusieurs recherches se sont penchées sur ces questions afin de mieux comprendre les difficultés pour passer d'une innovation locale à une diffusion à large échelle.

Dans une étude sur la mise en œuvre d'un programme d'apprentissage de la lecture, Quinn et Kim (2017) ont mis en avant deux raisons pouvant expliquer les difficultés à diffuser largement de nouvelles pratiques, même si elles ont fait leurs preuves. Premièrement, toutes les nouvelles pratiques ne sont pas nécessairement supérieures aux pratiques habituelles des enseignants et dans ce cas, les enseignants ne voient pas de raisons de modifier leurs pratiques habituelles. Deuxièmement, les nouvelles pratiques peuvent n'être efficaces que dans

certains contextes, pour des élèves ayant certaines caractéristiques, ou peut-être que certains enseignants dans certains contextes sont capables de mettre en œuvre efficacement ces pratiques et pas d'autres (Quinn & Kim, 2017). Pour Elliott et Mihalic (2004), le principal obstacle pour étendre à large échelle de nouvelles pratiques est le manque de préparation au départ des écoles et des enseignants, car ils ne sont généralement pas formés à ces pratiques ni accompagnés durant le processus de mise en œuvre.

D'autres recherches suggèrent aussi que, lorsque de nouvelles pratiques sont étendues en dehors du contexte originel de la recherche, c'est-à-dire lorsqu'elles sont implantées dans des conditions réelles à large échelle, elles ont tendance à être moins efficaces (Gerstenblith, et al., 2005). Les nouvelles pratiques montrent alors une plus grande variabilité dans leur mise en œuvre, par rapport aux données issues de la recherche.

2.3 Les pratiques ciblées par le changement

Pour terminer ce point de notre chapitre visant à caractériser les processus de changement de pratiques, nous allons nous intéresser aux pratiques ciblées par ces processus. Comme le montrent les différentes recherches que nous avons consultées, les nouvelles pratiques à mettre en œuvre peuvent être de deux types : soit périphériques à la profession enseignante, soit centrales.

Les pratiques périphériques sont les pratiques qui ne touchent pas directement au cœur du métier, c'est-à-dire aux apprentissages des élèves et à la manière de les enseigner. Parmi les interventions qui proposent la mise en œuvre de pratiques périphériques se trouvent principalement les programmes de prévention comme les programmes de lutte contre le harcèlement (Stevens, Van Oost, & De Bourdeaudhuij, 2001) et la violence scolaire (Mihalic & Irwin, 2003), les programmes de prévention de la délinquance (Kam, Greenberg, & Walls, 2003), des comportements antisociaux (Gerstenblith, et al., 2005) ou encore de l'abandon scolaire (Goulet, 2016).

Les pratiques centrales sont par conséquent les pratiques qui touchent directement aux apprentissages des élèves et à la manière de les enseigner. Se retrouvent dans cette catégorie, par exemple, les programmes qui proposent de nouvelles méthodes d'enseignement de la lecture (Andreassen & Braten, 2011; Baye, Lake, Inns, & Slavin, 2016; Matsumura, Garnier, & Resnick, 2010), de la compréhension à la lecture (Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009), ou encore les programmes qui mettent en place une nouvelle démarche scientifique pour les cours de sciences (Roehrig, Kruse, & Kern, 2007), et les programmes qui proposent de nouvelles méthodes de gestion de la classe comme le tutorat entre élèves (Greenwood, Terry, Arreaga-Mayer, & Finney, 1992).

Selon Dupriez (2015), ce sont les changements de pratiques pédagogiques, qui ciblent les apprentissages des élèves et la manière de les enseigner, qui sont sans doute les plus difficiles à mettre en œuvre dans un système éducatif, car ces changements touchent au cœur même du métier d'enseignant et peuvent donc remettre en question l'identité professionnelle de ces derniers.

3. La notion d'implantation de nouvelles pratiques

Le point précédent de notre chapitre nous a permis de caractériser les processus de changement de pratiques. Nous avons ainsi pu mettre en évidence que le changement pouvait avoir différentes dynamiques et différentes ampleurs. Il peut également cibler différents types de pratiques. L'analyse des dynamiques de changements fondés sur des preuves a permis de mettre en avant que donner un programme de qualité aux enseignants, même si celui-ci a fait ses preuves et est hautement explicite, n'est pas suffisant pour entrainer un changement de pratique (Dupriez, 2015; Rowan & Miller, 2007). De leur côté, les initiatives de changement basées sur une logique de développement professionnel ont également rencontré quelques écueils. En effet, les activités de développement professionnel n'auraient qu'un faible impact sur l'adoption de nouvelles pratiques innovantes (Geijsel, Sleegers, van den Berg, & Kelchtermans, 2001), car réunir les enseignants ne semble pas être suffisant pour s'assurer qu'ils s'engagent dans des discussions de fond à l'aide d'un dialogue réflexif (Horn & Little, 2010). Fort de ces constats, une nouvelle ligne de recherche centrée sur l'implantation des pratiques est progressivement apparue.

Dans un premier temps, les recherches sur l'implantation s'intéressent à la mise en œuvre de nouvelles pratiques pour comprendre et interpréter correctement les résultats d'une intervention (Durlak & DuPré, 2008). Effectivement, sans mesurer l'implantation de nouvelles pratiques, les conclusions possibles sont relativement limitées. Si les résultats sont significatifs, les chercheurs ne savent pas conclure si cela est lié à la qualité du dispositif ou à une série de variables inconnues. Si les résultats ne sont pas significatifs, il n'est pas possible non plus de savoir si cela est dû à un manque d'efficacité du programme ou à un problème de validité interne ou externe (Dumas, Lynch, Laughlin, Smith, & Prinz, 2001). Dans un deuxième temps, comprendre les processus de mise en œuvre de nouvelles pratiques permet de commencer à étudier les facteurs soutenant les enseignants qui font face à un changement de pratiques.

Comme nous pouvons le constater, il est nécessaire de s'intéresser à l'implantation et de la mesurer. D'une part, pour expliquer et documenter solidement les résultats d'une étude, et d'autre part, pour mieux comprendre l'influence que peut avoir une implantation, réussie ou non, sur les performances des élèves. Dans la suite de notre chapitre, nous allons tout d'abord tâcher de définir cette notion avant de nous intéresser plus particulièrement aux facteurs qui peuvent la favoriser.

3.1 Définition de l'implantation

Le concept d'implantation (*implementation* en anglais) a été développé pour la première fois dans le secteur médical puis a été progressivement transposé dans le domaine de l'éducation, notamment grâce aux *Comprehensive Schools Reforms* que nous avons évoqués dans le point précédent. Aujourd'hui, en sciences de l'éducation il n'en existe pas encore une définition précise et les termes utilisés pour la désigner varient encore énormément : implantation, implémentation, fidélité d'implantation, intégrité de traitement, dosage… La définition de l'implantation dépend principalement du domaine d'étude et du sujet de la

recherche (O'Donnell, 2008). Au travers des paragraphes qui suivent, nous allons tenter de construire une définition à la fois succincte et opérationnelle de l'implantation[6].

De manière générale, l'implantation fait référence à ce en quoi consiste un programme lorsqu'il est mis en œuvre dans un cadre spécifique (Durlak & DuPré, 2008). Selon Resnicow et ses collègues, qui se basent sur plusieurs recherches, l'implantation est caractérisée par deux dimensions : la « quantité » de mise en œuvre et la « qualité » de cette mise en œuvre (Resnicow, et al., 1998).

La première dimension, appelée parfois « dosage » (Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003) ou « intensité » (Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2006), se rapporte principalement à la quantité d'activités réalisées par les acteurs qui implantent un nouveau programme ou une nouvelle réforme (O'Donnell, 2008). Selon les études prises en compte, d'autres dimensions peuvent également être mesurées pour construire un indicateur composite de l'intensité de l'implantation. Certaines recherches portant sur la mise en œuvre de programmes de prévention de la consommation de drogue ou d'alcool, par exemple, prennent en compte la longueur et la fréquence des activités (O'Donnell, 2008) de même que la durée du programme par rapport à une année scolaire ainsi que le taux de participation des élèves concernés (Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2006).

La seconde dimension, plus souvent appelée « fidélité d'implantation », est liée à la mesure dans laquelle un programme ou une réforme est mis en œuvre comme prévu par ses concepteurs (Resnicow, et al., 1998), c'est-à-dire, dans quelle mesure les enseignants se conforment à ce qui est demandé. Des études plus récentes, comme celle de Fortin (2012) sur la mise en œuvre du programme Trait d'Union visant à prévenir le décrochage scolaire en secondaire, ont construit des indicateurs de la « fidélité d'implantation » plus complexes en y ajoutant plusieurs sous-dimensions comme l'adhésion, la qualité, la réactivité des participants, et la différenciation.

(1) L'adhésion correspond à la manière dont les composantes du programme ou de l'intervention sont délivrées comme prévu par les concepteurs, c'est-à-dire en suivant le protocole d'intervention (Fortin, 2012; O'Donnell, 2008) ;

(2) La qualité fait référence à la manière dont les enseignants utilisent les techniques, les processus et les méthodes prescrites dans le programme pour le mettre en œuvre (Fortin, 2012; O'Donnell, 2008) ;

(3) La réactivité des participants concerne le taux d'engagement et d'implication des élèves dans les activités et le contenu du programme (O'Donnell, 2008) ;

(4) La différenciation concerne la manière dont le programme se distingue des pratiques habituelles du milieu et des autres interventions disponibles (Fortin, 2012; O'Donnell, 2008).

Le concept d'implantation étant toujours au centre de débats dans le monde scientifique, nous avons décidé de baser la suite de notre travail sur la définition suivante : l'implantation

[6] Le concept d'implantation sera plus largement défini dans notre chapitre 5 qui se penche plus particulièrement sur la mise en œuvre de nouvelles pratiques et sur les facteurs qui favorisent ce processus.

d'un programme est ce qu'il devient lorsqu'il est mis en œuvre dans un contexte particulier. Définition que nous avons opérationnalisée autour des deux grandes dimensions de l'implantation :

(1) l'intensité définie comme la proportion d'activités réalisées par rapport aux nombres d'activités planifiées par le programme à mettre en œuvre ;

(2) la conformité définie comme la fréquence à laquelle les enseignants utilisent les pratiques et les activités telles que proposées dans le programme.

La suite de ce chapitre se penche plus particulièrement sur les facteurs qui permettent d'influencer la mise en œuvre de nouvelles pratiques.

3.2 Facteurs qui influencent la mise en œuvre de nouvelles pratiques

Les études sur l'implantation ne se sont pas limitées à définir le concept et à trouver la meilleure façon de le mesurer, elles se sont aussi penchées sur les facteurs qui favorisent la mise en œuvre des nouvelles pratiques. Bien que les facteurs-clés ne soient pas encore clairement identifiés, Durlak et DuPré (2008) ont mis en avant dans leur revue de la littérature 23 facteurs contextuels qu'ils ont répartis en cinq groupes : les caractéristiques (1) du programme, (2) des enseignants, (3) et de l'école ainsi que (4) la formation et le soutien des enseignants, et (5) l'environnement (politique) dans lequel évolue l'école. Nous allons maintenant présenter brièvement chacune de ces catégories. Elles seront présentées plus en détail, tout comme les facteurs les plus intéressants de chacune d'elles, dans le chapitre 5 de notre thèse qui présente notre étude sur l'implantation d'un nouveau dispositif d'apprentissage de la lecture en première secondaire.

3.2.1 Les caractéristiques du programme

Durlak et DuPré (2008) mettent en avant le fait qu'un programme adaptable et flexible, c'est-à-dire un programme qui peut être modifié pour être plus adéquat avec les besoins des enseignants et de l'école, a plus de chance d'être implanté par rapport aux programmes qui doivent être mis en œuvre tel quel. Les enseignants implanteraient également plus efficacement de nouveaux programmes lorsque ceux-ci sont compatibles avec les missions actuelles, les priorités et les pratiques existantes dans l'organisation où ils sont mis en œuvre.

Dusenbury, Brannigan, Falco et Hansen (2003) ajoutent que les éléments essentiels du programme doivent être explicitement décrits. Les manuels de consignes détaillés qui explicitent la méthode à utiliser, les buts, les objectifs et les concepts sous-jacents tendent à augmenter la mise en œuvre de nouvelles pratiques. En effet, des programmes clairs et explicites permettent une plus grande rigueur dans la mise en œuvre des activités. Ils sont donc généralement mieux mis en œuvre par les enseignants (Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003; Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2006).

3.2.2 Les caractéristiques des enseignants

Toujours selon la revue de littérature de Durlak et DuPré (2008), il y a essentiellement quatre caractéristiques liées aux enseignants qui permettent d'influencer le niveau d'implantation d'un programme : (1) la perception d'un besoin d'innover, (2) la perception des bénéfices que peut apporter le programme, (3) le sentiment d'efficacité personnel, et (4) la maitrise des compétences nécessaires pour mettre en œuvre le programme. Autrement dit, les enseignants qui reconnaissent un besoin spécifique pour l'innovation, qui croient que la mise en œuvre du programme va produire des bénéfices, qui se sentent plus confiants dans leur capacité de faire ce qui est attendu, et qui ont, en plus, les compétences requises ont plus de chance d'atteindre des niveaux élevés d'implantation.

Dans le même ordre d'idées, Geijsel, Sleegers, van den Berg, et Kelchtermans (2001) soulignent que le sentiment d'incertitude que peuvent ressentir les enseignants durant le processus d'implantation a un impact négatif sur la mise en œuvre de nouvelles pratiques.

3.2.3 Les caractéristiques des écoles

De nombreuses caractéristiques organisationnelles sont associées à l'implantation (Durlak & DuPré, 2008; Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003). Durlak et DuPré (2008) ont synthétisé ces caractéristiques en trois groupes : (1) les facteurs en lien avec les caractéristiques générales de l'école comme le climat de travail ou la capacité de l'école à intégrer les nouvelles pratiques dans ses routines ; (2) les facteurs qui touchent aux processus et pratiques organisationnels spécifiques tels que la collaboration et la prise de décision collective ; et (3) les facteurs liés aux caractéristiques spécifiques de l'équipe éducative avec, par exemple, le soutien et l'encouragement de la direction (notamment face à la mise en œuvre de nouvelles pratiques).

En résumé, Durlak et DuPré (2008) montrent que de nouvelles pratiques sont mieux implantées lorsque des méthodes collaboratives ont été utilisées pour construire et gérer le processus de mise en œuvre, et lorsque ces nouvelles pratiques sont intégrées dans les routines de l'école. Dusenbury et ses collègues (2003) précisent également que le manque de temps, d'argent ou de toute autre ressource constitue des freins pour la mise en œuvre de nouvelles pratiques.

3.2.4 La formation et le soutien des enseignants

La formation des enseignants aux nouvelles pratiques serait un élément clé pour une implantation réussie. Bien qu'il y ait peu de connaissances sur la manière dont cette formation peut influencer les performances des enseignants ou les résultats des élèves (Durlak & DuPré, 2008). Le but de la formation serait de préparer les enseignants efficacement pour leurs nouvelles tâches. Cela signifie que la formation doit non seulement aider les enseignants à développer et à maitriser les compétences spécifiques requises par l'intervention, mais aussi s'occuper de leurs attentes, de leur motivation, et de leur sentiment d'efficacité personnel, car ces dimensions peuvent affecter leurs performances futures et leur engagement dans

l'implantation (Ransford, 2007; Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma, & Geijsel, 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Durlak et DuPré (2008) indiquent que des formes actives d'apprentissage au travers de formations qui incluent un « modelage » des pratiques, suivi de jeux de rôle et de feedbacks de performance, le tout dans une atmosphère émotionnelle soutenante, sont généralement des formations réussies. De plus, des formations orientées vers le développement professionnel des enseignants amélioreraient également la mise en œuvre des nouvelles pratiques (Geijsel, Sleegers, van den Berg, & Kelchtermans, 2001; Klingner, Cramer, & Harry, 2006).

Le soutien des enseignants, durant le processus d'implantation, permet de fournir des ressources et a pour but de maintenir la motivation et l'engagement des enseignants dans le processus. Ce soutien peut aussi être utile afin d'améliorer leur niveau de compétence et soutenir les efforts de résolution de problèmes locaux (Durlak & DuPré, 2008).

3.2.5 L'environnement (politique) de l'organisation

Au niveau des facteurs environnementaux, Durlak et DuPré (2008) montrent qu'il est important de prendre en considération l'environnement « politique » au sens large dans lequel s'implantent les nouvelles pratiques. Ce contexte peut en effet soutenir ou freiner leur mise en œuvre. Par exemple, un financement insuffisant peut empêcher l'implantation des nouvelles pratiques soit parce que cela entraine un manque de ressources, soit parce que les enseignants y voient le manque d'intérêt, d'importance que le pouvoir politique ou l'organisme à l'origine du changement accorde aux nouvelles pratiques.

Spillane, Reiser et Reimer (2002) précisent que les nouvelles pratiques promues par un programme ou une réforme peuvent être contradictoires ou en compétition avec d'autres politiques du champ scolaire. Ce qui peut également conduire à une réduction de l'implantation de nouvelles pratiques.

3.3 Au-delà de l'implantation : l'appropriation

Comme le met en avant la définition de l'implantation que nous avons présentée précédemment, une implantation optimale semble reposer simultanément sur le degré de conformité et d'intensité atteint par les enseignants (Durlak & DuPré, 2008; Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003) et ne laisse que peu de place aux adaptations que les enseignants pourraient faire des nouvelles pratiques.

Cependant, des recherches récentes ont commencé à questionner ce besoin de conformité pour assurer l'efficacité d'une intervention (Bélanger, et al., 2012). Ce questionnement, selon nous, se base sur deux arguments majeurs : d'une part, un taux d'implantation de 100 % n'a jamais été observé pour des interventions en éducation (Durlak & DuPré, 2008). Le meilleur taux observé, selon la revue de littérature de Durlak et Dupré (2008), serait de 80 %. D'autre part, les logiques de planification et de régulation de l'activité qui caractérisent le travail enseignant (Goigoux, 2007) ne semblent pas favorables à la mise en œuvre conforme de nouvelles pratiques. En effet, selon Penneman (2018), ces logiques de planification et de

régulation impliquent que les enseignants adaptent les nouvelles pratiques afin de se les approprier et de les transférer dans d'autres situations scolaires.

Dans la littérature scientifique, ce questionnement sur la place à accorder aux adaptations s'est traduit par l'apparition de deux perceptions distinctes du rôle qu'elles peuvent jouer dans un processus de mise en œuvre de nouvelles pratiques (Quinn & Kim, 2017) :

(1) les adaptations sont perçues négativement, car elles empêchent d'atteindre une implantation fidèle des nouvelles pratiques. Par conséquent, les adaptations déforcent ces pratiques et les rendent moins efficaces. Notre définition de l'implantation, présentée dans les paragraphes précédents, s'inscrit dans cette première perspective ;
(2) les adaptations sont nécessaires, à condition d'être pensées avec les concepteurs des outils à mettre en œuvre, pour que les nouvelles pratiques s'intègrent mieux dans l'environnement dans lequel elles s'implantent, assurant ainsi une plus grande efficacité des outils. Notre définition de l'appropriation, développée dans les paragraphes qui suivent, s'inscrit dans cette seconde perspective.

La notion d'appropriation peut être définie comme un « processus complexe d'intégration, partielle ou totale, d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif à la culture propre de l'acteur, accompagné (toujours) d'une individuation de son usage et (éventuellement) de transformations plus ou moins importantes de cet objet, de cet outil ou de ce dispositif lui-même » (Theureau, 2011, p. 11). Comme le souligne cette définition, l'appropriation des nouvelles pratiques va conduire les enseignants à simultanément interpréter et transformer les nouvelles pratiques qui leur sont proposées (Duthoit & Metz, 2012; Theureau, 2011). Ce sont ces étapes progressives d'interprétation et de transformation qui vont conduire les enseignants à faire évoluer leurs conceptions initiales et à ajuster leurs pratiques d'enseignement (Bélanger, et al., 2012; Dupriez, 2015; Duthoit & Metz, 2012). La notion d'appropriation encourage donc les enseignants à adapter les nouvelles pratiques qui leur sont proposées à leur contexte particulier pour les rendre plus efficientes.

La notion d'appropriation sera abordée plus en détail dans le chapitre 8 qui met l'accent sur l'appropriation d'un dispositif didactique innovant en première secondaire. L'implication de ce nouveau concept par rapport à une vision « conformiste » de l'implantation sera abordée dans la discussion générale de notre travail de thèse au regard des résultats mis en avant par nos différentes études.

4. Conclusion du chapitre

À travers ce premier chapitre, nous avons tenté de mettre en avant l'importance de la compréhension en lecture, aussi bien pour la réussite scolaire des élèves que pour leur insertion socioprofessionnelle. Cependant, les enquêtes internationales (PISA, PIRLS) montrent encore régulièrement que de nombreux élèves font face à d'importantes difficultés qui ont des conséquences négatives sur leur parcours scolaire (Schillings, et al., 2018). Nous avons également souligné que, malgré un nombre grandissant de recherches sur l'apprentissage à la lecture, il semblerait que l'enseignement de la compréhension à la lecture reste un défi pour de nombreux enseignants (Andreassen & Braten, 2011). Notamment parce que cela implique que les enseignants modifient leurs pratiques habituelles pour aller vers une approche plus explicite de l'enseignement des stratégies de lecture. Approche qui semble prometteuse pour améliorer la compréhension à la lecture des élèves (Clarke, Snowling, Truelove, & Hulme, 2010; McNamara & Magliano, 2009). Or nous savons également que le changement de pratiques pédagogiques représente un véritable défi pour les systèmes éducatifs (Dupriez, 2015).

Nous nous sommes également penchés sur les caractéristiques du changement de pratiques. Nous avons ainsi mis en évidence le fait que le changement pouvait être caractérisé en fonction de sa dynamique (politique, scientifique, ou professionnelle), de son ampleur (innovation locale ou changement planifié à large échelle), et des pratiques ciblées (centrales ou périphériques au métier d'enseignant). Nous avons conclu que, quelles que soient les caractéristiques des changements étudiés, tous sont confrontés à des problèmes de mise en œuvre. Ce constat a progressivement amené les chercheurs à s'intéresser à la mise en œuvre même des pratiques faisant ainsi émerger le concept d'implantation.

Dans le cadre du projet de recherche « Lirécrire », le chapitre suivant (Chapitre 2) permettra de montrer que le changement proposé aux enseignants s'inscrit dans une dynamique scientifique et de développement professionnel. Une dynamique scientifique parce que le changement initié par l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* est soumis aux écoles par une équipe de recherche interdisciplinaire qui propose, au travers d'un guide méthodologique, des pratiques fondées sur des recherches ayant prouvé leur efficacité. Une dynamique de développement professionnel car les conditions expérimentales s'inspirent des logiques d'accompagnement et de communauté d'apprentissages. Enfin, le changement proposé par l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* est un changement à moyenne échelle (19 écoles impliquées dans le processus) qui vise des pratiques centrales au métier d'enseignants (l'enseignement de la compréhension à la lecture). Après avoir évalué l'efficacité de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* dans la partie empirique de notre travail, nous nous pencherons sur les caractéristiques de ce changement particulier et leurs impacts en termes de changement de pratiques. Nous focaliserons également notre attention sur la manière de soutenir une implantation réussie de cet outil.

Enfin, la mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* concernent des classes de première secondaire en Belgique francophone. Comme nous l'avons souligné précédemment, la transition primaire-secondaire forme une rupture dans le parcours scolaire des élèves et le début du secondaire constitue pour beaucoup d'élèves leur dernière chance de développer les acquis de base pour une insertion socioprofessionnelle réussie. L'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*, pensé et construit pour répondre aux difficultés de compréhension à la lecture des élèves, est présenté en détails dans le chapitre suivant (Chapitre 2).

Chapitre 2

Le projet de recherche « Lirécrire » et son outil didactique

Le projet de recherche « Lirécrire » et son outil didactique

Le chapitre précédent nous a permis de dresser les enjeux des apprentissages en compréhension à la lecture tout en soulignant la complexité d'amener les enseignants à faire évoluer leurs pratiques de manière à soutenir les apprentissages des élèves. Ce deuxième chapitre fait le point sur le projet de recherche « Lirécrire » et sur l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*. Notre chapitre est construit de façon à souligner la manière dont le projet « Lirécrire » et son outil ont été pensés pour dépasser les difficultés mises en avant dans notre premier chapitre. Nous commençons donc par présenter le contexte et les objectifs du projet « Lirécrire », notamment en décrivant plus précisément les difficultés langagières rencontrées par les élèves au début du secondaire et en montrant comment il est possible d'agir sur ces difficultés. Avant de présenter la conception du premier prototype de l'outil *Lirécrire pour apprendre*, nous modélisons l'activité de lecture qui sous-tend sa création. Nous décrivons également dans cette partie les principes didactiques au cœur de l'outil devant en assurer l'efficacité dans les classes. Pour terminer ce chapitre, nous présentons le design expérimental de la recherche « Lirécrire » tout en indiquant comment ce design est pensé pour répondre aux difficultés de changement de pratiques pédagogiques évoquées dans le chapitre 1 de notre thèse. Il nous parait important de rappeler, avant de poursuivre, que les décisions, les choix méthodologiques et didactiques que reflète ce chapitre sont le fruit de compromis entre une équipe de chercheurs en didactiques et une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation afin d'assurer à la fois une recherche de haute qualité pour étudier les changements de pratiques et le développement d'un outil susceptible d'améliorer les apprentissages des élèves.

1. Contexte du projet de recherche « Lirécrire »

Le projet de recherche « Lirécrire »[7] a pour objectif de développer et d'expérimenter dans des classes de première secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles un ensemble d'activités pédagogiques et didactiques visant à répondre aux difficultés langagières que rencontrent de très nombreux élèves (OECD, 2010; Schillings, et al., 2018). La recherche, de type quasi expérimental en milieu naturel, consiste à tester d'une part la validité du dispositif et d'autre part les conditions qui garantissent sa meilleure efficacité. Le projet vise ainsi à apporter une réponse scientifiquement rigoureuse à l'une des difficultés majeures que rencontrent de nombreux élèves au début de l'enseignement secondaire à savoir une mauvaise maitrise des pratiques langagières de l'école qui handicape lourdement tous leurs apprentissages et hypothèque la suite de leur scolarité (Baye, Lake, Inns, & Slavin, 2016),

[7] Le projet de recherche « Lirécrire » a été mis en place durant deux années scolaires consécutives (2014-2015 et 2015-2016) mobilisant ainsi deux cohortes d'élèves. La suite de notre travail se focalise sur la première cohorte d'élèves.

tout en accroissant les connaissances sur les conditions propices au changement pédagogique dans les systèmes éducatifs.

1.1 Des élèves en difficulté dans la pratique de la lecture et de l'écriture au début du secondaire

La présence dans l'enseignement secondaire d'élèves en difficulté, voire en grande difficulté, de lecture retient périodiquement l'attention des acteurs de la scène scolaire et de l'opinion publique. Contentons-nous de rappeler ici qu'au regard des évaluations internationales réalisées dans le cadre des études PISA, ce sont 23 % des élèves de 15 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles qui n'atteignent pas le niveau 2 sur une échelle de 1 à 6 rendant compte des compétences des élèves face à des tâches de compréhension à la lecture (OECD, 2010). Une telle position sur cette échelle de compétences correspond à des déficits notoires dans l'acquisition des compétences de base en lecture et caractérise des personnes qui n'ont pas la capacité de faire des connexions ou des inférences à partir de plusieurs parties d'un même texte. On considère généralement que le niveau 2 est le niveau minimum à atteindre afin de pouvoir, dans la vie quotidienne, se montrer capable de décoder des messages écrits ordinaires. En Belgique francophone, 23 % des élèves de 15 ans ne maitrisent donc pas de telles compétences et une part importante de ceux-ci ne les maitriseront jamais. Cela a de lourdes conséquences sur leur avenir scolaire, sur la qualité de leur vie citoyenne et sur leurs possibilités d'insertion professionnelle (Baye, Lake, Inns, & Slavin, 2016). En outre, ces élèves en difficulté proviennent majoritairement de milieux sociaux plus précarisés, ce qui entretient les inégalités sociales (OECD, 2010).

D'autres évaluations institutionnelles (Baye, Lafontaine, & Vanhulle, 2003; Ministère de la Communauté française - Service général du pilotage du système éducatif, 2011) et travaux de recherche (Bianco, Megherbi, Sénéchal, & Colé, 2014; Caretti, Re, & Rafè, 2013; De Croix, 2010; De Croix & Ledur, 2016; Fayol, Morais, & Rieben, 2007; Nonnon, 2007; Oakhill & Cain, 2012 ; van den Broek, White, Kendeou, & Carlson, 2009) convergent dans l'identification de difficultés récurrentes, rencontrées dans l'activité de lecture par les élèves les moins performants au début de l'enseignement secondaire. Ceux-ci sont ainsi mis en difficulté dès qu'une opération de reformulation est nécessaire dans le va-et-vient entre le texte à lire et la question posée à son propos ou dès que les informations à retrouver sont distillées et supposent une mise en relation. Les éléments de reprise leur causent également du souci : ils ne les repèrent et ne les identifient pas. Centrés sur le « dit » du texte, ils infèrent avec peine, tant localement que globalement. Ils n'appréhendent pas le texte comme un tout cohérent dont il revient au lecteur de construire le sens global ou de proposer une (des) interprétation(s). Par ailleurs, ils identifient mal les difficultés posées par les textes, notamment en termes de structure, et n'adoptent dès lors pas de stratégies de lecture efficaces.

Si les difficultés de lecture sont préoccupantes, celles qui concernent l'écriture le sont tout autant. Si l'on se réfère aux résultats de l'évaluation externe non certificative en lecture et production d'écrit en fin de 1er degré de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, les principales difficultés relevées concernent : (1) l'identification et la mise en œuvre d'une intention de communication (les élèves peinent à expliquer de façon

claire et convaincante ; ils restent très approximatifs) ; (2) l'efficacité du message (en lien avec l'intention dominante) ; (3) la planification de l'écrit, ce qui génère des difficultés au niveau de la segmentation du texte en paragraphes et, plus largement, au niveau de la progression de l'information développée et de la cohérence textuelle. De plus, une proportion non négligeable d'élèves produit un texte difficilement lisible (mots mal écrits, segmentation incorrecte, écriture phonétique), dont la compréhension par un tiers est rendue problématique (Ministère de la Communauté française - Service général du pilotage du système éducatif, 2011).

Dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous focalisons notre attention sur les apprentissages en compréhension à la lecture et les difficultés que ces apprentissages représentent. L'écriture étant, dans le cadre du projet de recherche « Lirécrire », essentiellement un moyen d'accéder à la compréhension à la lecture des élèves au travers de l'écriture de résumé et de justification pour garder une trace de leur activité. Le lecteur intéressé par les effets du projet « Lirécrire » sur les performances en écriture des élèves est invité à consulter le travail de thèse de Penneman (2018) qui a également été réalisé dans le cadre de ce projet.

1.2 La possibilité d'agir, à travers l'école, sur les difficultés langagières

La recherche a pourtant montré qu'au-delà des caractéristiques individuelles des élèves (origine socioculturelle, capacités intellectuelles, motivation…), les pratiques enseignantes ont une influence significative sur les apprentissages scolaires (Galand, 2009; Hattie, 2009). Globalement, on sait que l'on peut améliorer l'appropriation des codes langagiers de l'école par le recours à un enseignement explicite et planifié des pratiques de lecture et d'écriture (Bianco, Megherbi, Sénéchal, & Colé, 2014; Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005; Cavanagh, 2010; Cèbe & Goigoux, 2007; 2009; Marin, Crinon, Legros, & Avel, 2007; Slavin, Cheung, Groff, & Lake, 2008).

Plus spécifiquement, il a été démontré que les aides efficientes que peuvent procurer les enseignants sont celles qui, centrées sur le langage, permettent de comprendre, de développer des significations complexes, de systématiser, d'abstraire, d'organiser les savoirs les uns par rapport aux autres, d'acquérir des procédures générales, d'autoréguler son activité cognitive et de comprendre comment s'y prendre pour réussir telle ou telle activité cognitive (Bautier & Rayou, 2009; Rochex & Crinon, 2011). À ce niveau, force est de constater que les enseignants disposent en Belgique francophone de très peu d'outils pour mettre en place de telles activités, autrement dit pour enseigner les pratiques langagières requises par l'école et permettant d'y réussir.

Les recherches les plus récentes attirent également l'attention sur la complexité du processus de changements de pratiques des enseignants (Dupriez, 2015; Haruthaithanasan, 2017). Dans beaucoup de situations, les autorités éducatives peuvent s'appuyer sur des travaux à la fois empiriques et théoriques qui indiquent la voie à suivre et les pratiques à développer pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages. Mais un défi récurrent demeure

la capacité des responsables éducatifs à impulser le changement dans les systèmes scolaires et à en garantir la mise en œuvre dans toutes les classes concernées (Janosz, et al., 2011). Des recherches quasi expérimentales (Bianco & Bressoux, 2009; Rowan, Correnti, Miller, & Camburn, 2009) ont à ce propos clairement montré que le changement pédagogique est difficile à atteindre si les incitations au changement ne s'appuient pas sur des instruments précis (supports pour le travail en classe, guide pour l'enseignant, manuels pour les élèves…) susceptibles de soutenir l'enseignant et d'orienter ses activités et celles de ses élèves. En accord avec tout un pan de la recherche sur le changement dans les systèmes éducatifs (Honig, 2009; Dumay & Dupriez, 2009; Dupriez & Cornet, 2005), ces travaux attirent également l'attention sur le fait qu'un dispositif technique de soutien à l'enseignant est insuffisant, en particulier si l'on s'intéresse à la pérennité du changement mis en place. Le changement de pratiques pédagogiques requiert également, au sein des établissements, un ensemble convergent d'éléments qui vont faciliter et encourager leur évolution. La littérature souligne en particulier l'importance du travail collaboratif entre enseignants et du soutien à la mise en œuvre des nouvelles pratiques, notamment via le support de la direction et l'accompagnement des enseignants (Cantrell & Hughes, 2008; Dumay, 2009b; Kam, Greenberg, & Walls, 2003; Rowan & Miller, 2007).

2. La conception d'un outil didactique

L'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* a été pensé en accord avec les programmes d'enseignement officiel. Il a été construit comme une réponse à la prise en charge, par les enseignants dans l'ordinaire de leur classe, des difficultés d'apprentissage des pratiques de lecture et des processus d'écriture requis pour réussir à l'école. D'un point de vue général, le dispositif ambitionne de former de manière approfondie les élèves aux différents usages du langage scolaire en les amenant à l'utiliser pour mener des activités cognitives de haut niveau. Les supports privilégiés dans le dispositif sont les textes informatifs dont les disciplines scolaires font le plus usage au secondaire : des articles de presse, des extraits d'ouvrages documentaires ou d'encyclopédies, des manuels (en particulier, la double page de manuel, les consignes et les formats de « réponses » supposés), les supports d'information en ligne, etc. Il est également intéressant de noter que même si le dispositif vise à améliorer les apprentissages en lecture et en écriture des élèves, la compréhension à la lecture est centrale dans l'outil. L'écriture est utilisée comme un moyen de vérifier la compréhension des élèves par rapport aux textes qu'ils ont lus. Dans le point suivant, nous mettons l'accent sur la modélisation de l'activité de lecture utilisée dans l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* avant de décrire plus longuement la conception de l'outil lui-même.

2.1 Modélisation de l'activité de lecture

L'acte de lire est un processus complexe et global, mobilisant à la fois des composantes culturelles, sociales, cognitives et des compétences techniques. La lecture est un dialogue constant entre le lecteur et un texte (Terwagne, Vanhulle, & Lafontaine, 2006). De plus, la lecture est à la base de la plupart des apprentissages (Diakidoy, Mouskounti, Fella, & Ioannides, 2016). À la suite de Giasson (2012), de Cèbe et Goigoux (2007; 2009; 2012), de

De Croix et Ledur (2016) nous considérons que la lecture d'un texte peut être définie comme une activité de (co)construction de sens réalisée par un lecteur dans un contexte particulier. Processus cyclique — les nouvelles informations amenant le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas —, cette construction d'une représentation globale cohérente du contenu du texte est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte, au lecteur et au contexte (Bianco, 2015).

Le lecteur aborde une tâche de lecture avec ses structures affectives (ses centres d'intérêt, son rapport à la lecture, l'image de soi en tant que lecteur, sa propension à l'identification…). Il mobilise également des structures cognitives : les connaissances — sur le monde, les textes, la langue — dont il dispose, mais aussi les processus (ou opérations mentales) qu'il est en mesure d'activer et les stratégies (ou modes de lecture) qu'il connait et choisit en fonction de la situation de lecture dans laquelle il se trouve. Ainsi, les principaux processus de lecture concernent l'identification des mots ; la sélection, la liaison et la mémorisation d'informations pertinentes ; l'inférence ; la mobilisation de connaissances antérieures ; la construction d'une représentation mentale (de la situation évoquée par le texte ou de la superstructure du document) ; l'émission d'hypothèses (sur le genre, sur un terme inconnu, sur la suite d'une phrase ou d'un paragraphe, sur la fin du texte…) et la métacognition, qui pilote la mise en œuvre des processus de compréhension. Le lecteur mobilise aussi un certain nombre de stratégies de lecture, qu'il adopte en fonction du type de texte et de son intention. Parmi ces stratégies, citons le choix d'une lecture de « survol », centrée sur la perception globale du contenu du texte, de l'intention de communication, de l'organisation du document… ; d'une lecture « repérage », centrée sur la localisation et la sélection d'éléments ponctuels ; d'une lecture linéaire intégrale ; d'une lecture « tabulaire » (dans de multiples sens) ; d'une « multilecture » centrée sur la mise en réseau de différents documents ; d'une lecture avec ou sans retour en arrière, avec ou sans prise de notes, surlignement, annotations ; d'une lecture à voix haute ou silencieuse… (De Croix & Ledur, 2016).

Le texte, quant à lui, programme des modalités de lecture : il est la concrétisation de l'intention d'un scripteur ; il relève d'un type et d'un genre particuliers ; il est caractérisé par une structure discursive dominante, des choix énonciatifs et linguistiques, un contenu… Les instructions du texte limitent ainsi les droits du lecteur : les apports de ce dernier doivent faire écho à l'univers du texte, faute de quoi le lecteur risque bien de « rester en deçà du texte » (Faure, 2014, p. 78).

Enfin, la prise en compte du contexte met en évidence qu'on ne lit pas de la même façon dans toutes les conditions, qu'elles soient sociales (interventions des pairs, de l'enseignant pendant la lecture, lecture à haute voix…), psychologiques (intentions de lecture) ou physiques (temps, lieu) (De Croix & Ledur, 2016).

2.2 Conception du prototype *Lirécrire pour apprendre*

2.2.1 Caractéristiques générales et structure de l'outil Lirécrire pour apprendre

Le premier prototype[8] de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* (De Croix & Penneman, 2014) repose sur une double analyse : celle de l'objet à enseigner — la lecture des textes informatifs au secondaire — et celle des difficultés fréquemment rencontrées par les élèves lorsqu'ils sont confrontés à ces supports (De Croix, Penneman, & Wyns, 2017a; 2017b; Penneman, 2018).

Les textes informatifs se caractérisent par exemple par la densité des informations, un lexique spécialisé, le renvoi à des connaissances non évoquées par le texte, un guidage visuel serré… Ce sont aussi des textes composites : qu'il s'agisse d'un article ou d'un dossier documentaire, l'information est éclatée en plusieurs lieux (textes, schémas, encadrés, légendes, illustrations…), qu'il faut à la fois distinguer, au sens de hiérarchiser, et articuler, au sens de mettre en relation. Lire un texte informatif à l'école secondaire suppose donc une lecture orientée vers la volonté de savoir, la perception du point de vue disciplinaire spécifique que le texte construit sur les objets du réel dont il traite, le choix d'une stratégie de lecture adaptée au texte et à la situation, la mobilisation de connaissances notionnelles et langagières, la mémorisation des informations et des articulations du raisonnement par leur reformulation… Autant d'opérations que les élèves peinent à mettre en œuvre s'ils ne sont pas explicitement entrainés à le faire.

Construit en relation avec les instructions officielles, l'outil est constitué d'un matériel complet, en trois volumes (guide méthodologique à destination des enseignants, activités et documents pour les élèves) représentant une cinquantaine de séances de cours — la durée paraissant nécessaire pour susciter et observer des déplacements dans les pratiques des élèves. L'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* s'organise autour de cinq modules d'apprentissage, relativement structurés, mais autorisant les enseignants à faire des choix personnels (portant sur les mises en commun ou les synthèses sélectionnées, sur le temps passé par activité, sur le mode de travail…) en fonction des caractéristiques de leur classe (Cartier, Contant, & Janosz, 2012). La figure ci-dessous (*cf.* Figure 2) reprend ces cinq modules et leurs objectifs spécifiques.

[8] Sur base des résultats de la recherche « Lirécrire », un second prototype a été aménagé. Cette seconde édition de l'outil *Lirécrire pour apprendre* est publiée sous la référence suivante : De Croix, S., Penneman, J., & Wyns, M. (2018). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Presses Universitaires de Louvain : Louvain-la-Neuve.

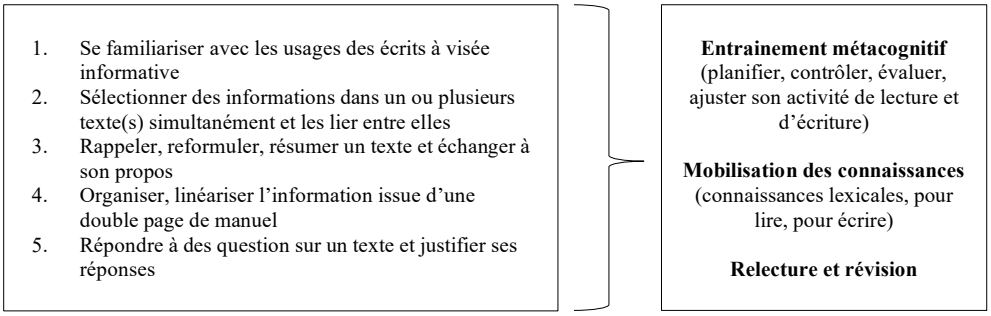


Figure 2. Structuration et planification de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*

Chaque module est structuré en ateliers, eux-mêmes constitués d'activités d'apprentissage. Une ou deux tâches d'intégration en fin de module permettent à l'élève de réinvestir, sur de nouveaux documents, dans des contextes partiellement inédits, l'ensemble des apprentissages réalisés et entrainés au cours du module et de consolider ainsi ses apprentissages. La figure 1 met également en avant trois compétences transversales présentes dans chaque module : l'entrainement métacognitif, la mobilisation des connaissances (antérieures), et les compétences de relecture et de révision.

2.2.2 Les principes didactiques de l'outil Lirécrire pour apprendre

(Faire) expliciter les stratégies de lecture et les processus d'écriture

Utiliser des stratégies de lecture pour le traitement des textes informatifs favorise la compréhension (Snow, 2002). Bien entendu, il importe que ces stratégies soient présentées aux élèves dans leur diversité, à titre d'outils ou de ressources et non comme une fin en soi. Dans l'outil *Lirécrire pour apprendre*, ce sont les caractéristiques des textes à lire et des tâches à accomplir qui guident la sélection des stratégies à mettre en œuvre (lecture linéaire intégrale, lecture non linéaire partielle telle que le survol ou le repérage d'informations précises…). Les concepteurs de l'outil tablent sur une explicitation des stratégies de lecture à l'occasion de tâches de planification en amont de la lecture (activer les connaissances antérieures — sur le sujet/thème, la structure du texte, les stratégies… — ; interpréter les exigences de l'activité — qu'est-ce que j'ai à faire ? Quels sont les critères de réussite de l'activité ?) ; mais aussi au moment de retours réflexifs sur l'activité propre (comment avons-nous procédé pour… ; à quels usages tel mode de lecture semble-t-il approprié ?). Il s'agit en somme non seulement de « faire faire », mais aussi de « faire dire ».

Par ailleurs, l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* s'appuie sur des recherches qui montrent que les performances des élèves en compréhension s'accroissent lorsque les enseignants font écrire ces derniers à propos des textes lus (Graham & Hebert, 2011). Les activités au sein de l'outil proposent aux enseignants de développer quatre types d'activités d'écriture dont l'efficacité sur la compréhension est avérée : les écrits d'amplification, les écrits de résumé, la prise de notes et la formulation de questions ou de réponses à des questions (Graham & Hebert, 2011).

Enfin, l'entrainement proposé par l'outil *Lirécrire pour apprendre* se veut spiralaire : les démarches sont répétées, les stratégies et processus de lecture sont mis en œuvre à plusieurs reprises au sein des modules. La pratique répétée semble en effet favoriser la perception, par les élèves, du sens des démarches ainsi que leur intégration aux pratiques de lecture (De Croix, Penneman, & Wyns, 2017a).

Développer la métacognition et l'autorégulation

L'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* vise également à développer la métacognition et l'autorégulation de son activité, c'est-à-dire amener les élèves à réfléchir sur leur activité de lecture et d'écriture, les rendre conscients de leur fonctionnement ainsi que des régulations possibles.

La réflexivité des élèves est soutenue, au sein du dispositif, par des instruments proposés en amont ou en aval de l'activité. Avant d'apprendre à produire le résumé d'un texte informatif, les élèves sont par exemple amenés à identifier les situations sociales ou scolaires dans lesquelles ils produisent ou utilisent des résumés et, sur cette base, à identifier les fonctions possibles des différents genres de résumés. Des tâches centrées sur la métacognition sont également proposées à l'issue d'une démarche : les élèves sont amenés à décrire leur fonctionnement, à verbaliser les éventuelles difficultés qu'ils ont rencontrées et à réfléchir collectivement à leur propos.

Favoriser les échanges et les interactions ouvertes

Pour favoriser les échanges et les interactions ouvertes, l'outil *Lirécrire pour apprendre* a été pensé par ses concepteurs de façon à stimuler les échanges en classe à propos des activités (analyse des tâches à effectuer, mise en relation avec les pratiques sociales, partage des productions…), à propos des processus et stratégies de lecture (confrontation des modes de faire…) et des aides mises à la disposition des élèves (efficacité perçue…). Ces échanges visent à évaluer l'influence des ressources proposées sur la qualité de la compréhension, à distinguer leurs usages selon les situations, à clarifier les conditions de leur mise en œuvre dans d'autres contextes (Graham & Hebert, 2011). Ils permettent également de prendre conscience de la multiplicité et de l'efficacité relative des stratégies selon les situations, les textes, les lecteurs.

3. Conception d'un design expérimental

La recherche menée dans le cadre du projet « Lirécrire » est de type quasi expérimental en milieu naturel, afin d'augmenter la validité écologique des résultats. Les écoles participantes — recrutées sur base volontaire — ont été aléatoirement réparties dans l'une des trois conditions expérimentales suivantes en veillant à leur appariement sur base de critères de composition socioéconomique et de retard scolaire des élèves : (1) la condition « Contrôle », qui n'a pas reçu de traitement particulier afin de servir de point de comparaison (groupe « Contrôle »), (2) la première condition expérimentale, qui a bénéficié de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* avec un temps de formation des enseignants préalable à

sa mise en œuvre (groupe « Formation »), et (3) la seconde condition expérimentale, qui en plus de recevoir l'outil didactique et la formation, a bénéficié d'un accompagnement *in situ* lors de l'implantation de l'outil (groupe « Accompagnement »). En effet, un accompagnement efficace prend place en contexte en tenant compte des spécificités locales (Colognesi, Beausaert, & Van Nieuwenhoven, 2018).

Les trois conditions expérimentales — décrites plus longuement dans la suite de cette section — ont donc été constituées à partir du croisement de deux variables : d'une part, une variable de type pédagogique (intervention pédagogique vs pas d'intervention), et d'autre part, une variable relative aux modalités d'implantation de cette intervention (implantation par simple formation des enseignants vs implantation combinant formation et accompagnement *in situ* des enseignants). Au travers de ce dispositif de recherche innovant en Fédération Wallonie-Bruxelles, deux hypothèses majeures sont ciblées : d'une part, l'hypothèse d'une efficacité supérieure du programme d'intervention pédagogique vis-à-vis de la condition contrôle (groupe contrôle vs groupes « Formation » et « Accompagnement »), ainsi que l'hypothèse d'un effet additionnel de la stratégie d'implantation du programme (groupe « Formation » vs groupe « Accompagnement »). Ces deux hypothèses sont investiguées dans notre chapitre 5 dans lequel nous étudions les effets du dispositif d'intervention *Lirécrire pour apprendre* au terme de sa première année de mise en œuvre. Enfin, le projet « Lirécrire » a également pour objectif de tester les effets de l'outil et de ses modalités d'implantation sur les performances des élèves lors des évaluations externes de fin de deuxième année en Fédération Wallonie-Bruxelles, afin de vérifier dans quelle mesure l'intervention, en agissant sur des compétences de base en lecture et en écriture, permet une augmentation des performances des élèves dans des domaines de compétences non visés de manière directe par l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*. Cette dernière hypothèse sera explorée dans notre chapitre 4.

3.1 La condition « Contrôle »

Le groupe « Contrôle » n'a bénéficié d'aucune intervention durant la première année de mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Dans une logique quasi expérimentale, ce groupe a été utilisé comme point de comparaison entre les pratiques proposées dans le guide méthodologique et les pratiques habituelles des enseignants pour enseigner la compréhension à la lecture. En accord avec les concepteurs du projet « Lirécrire », les enseignants de ce groupe ont reçu l'outil didactique ainsi qu'une formation à son utilisation lors de la seconde année du projet « Lirécrire ».

3.2 La condition expérimentale 1 : le groupe « Formation »

Cette première condition expérimentale s'inspire de la logique de changement fondée sur des preuves scientifiques de l'efficacité des pratiques promues, au travers d'une approche programmée. Les enseignants de ce premier groupe ont reçu l'injonction d'implanter l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* à l'aide du guide méthodologique détaillant à la fois

explicitement les nouvelles pratiques tout en fournissant un haut niveau de guidance pour leur mise en œuvre.

En plus de recevoir l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*, les enseignants ont été invités à deux séances de formation en amont de la mise en œuvre de l'outil dans leur classe. Le dispositif de formation — pensé et animé par les concepteurs de l'outil — comptait pour une dizaine d'heures, réparties entre deux séances. Les séances de formation étaient séparées de deux semaines afin de permettre aux enseignants de parcourir le guide méthodologique et les documents à destination des élèves pour qu'ils puissent poser leurs questions lors de la seconde séance de formation. Chaque séance poursuivait des objectifs spécifiques qui sont brièvement décrits dans le tableau suivant (*cf.* Tableau 2). Au terme de la formation, les enseignants ont reçu comme consigne de mettre en œuvre l'ensemble des activités de l'outil *Lirécrire pour apprendre* telles que décrites dans le guide méthodologique dans leur classe.

Tableau 2. Description des objectifs de formation déclinés par séance

Séance 1
- Mise en évidence des difficultés des élèves en lecture et en écriture (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002)
- Caractériser les textes informatifs (Bonnéry, 2015)
- Présenter les fondements théoriques de l'outil (*cf.* principes méthodologiques) (Durlak & DuPré, 2008; Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003)
- Découvrir et manipuler les différents volumes de l'outil didactique (guide méthodologique à destination des enseignants, cahier d'activités pour les élèves, et le portefeuille de documents)
- Expérimenter quelques activités de l'outil (Biesta, 2007; Durlak & DuPré, 2008)
Séance 2
- Partage de pratiques (Horn & Little, 2010)
- Discussion sur les premières difficultés rencontrées
- Rappel du cadre de la recherche

Le chronogramme ci-dessous (*cf.* Figure 3) présente une vue chronologique des collectes de données et des temps de formation dans cette première condition expérimentale : le groupe « Formation ».

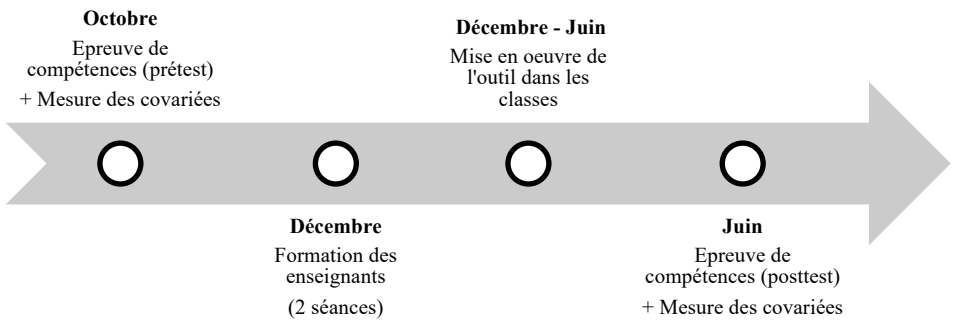


Figure 3. Chronogramme du projet « Lirécrire » pour le groupe « Formation »

3.3 La condition expérimentale 2 : le groupe « Accompagnement »

Dans cette deuxième condition expérimentale, les enseignants ont reçu la même formation que les enseignants du groupe « Formation ». Afin de préserver les groupes expérimentaux, la formation leur a été donnée séparément. La particularité du groupe « Accompagnement » est d'avoir bénéficié, en plus de la formation, de trois séances d'accompagnement (de trois heures chacune) afin de soutenir la mise œuvre de l'outil. Les séances d'accompagnement ont été animées par les concepteurs de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et dispensées dans chaque école de cette condition expérimentale. Comme nous pouvons le constater, ce deuxième groupe expérimental s'inspire à la fois d'une logique de changement de pratiques fondées sur des preuves de leur efficacité, tout comme le groupe précédent, et d'une logique de changement initiée par le développement professionnel où la réflexion et les interactions entre les enseignants sont mises en avant grâce aux séances d'accompagnement.

De manière générale, l'accompagnement des enseignants a pour but de les soutenir dans les différentes phases de leur carrière (formation initiale, insertion professionnelle, formation continue) (Colognesi, Beausaert, & Van Nieuwenhoven, 2018). Selon De Ketele (2018), l'accompagnement constitue d'ailleurs un élément clé du processus de formation et de développement professionnel des enseignants. En analysant plusieurs écrits traitant de la formation en milieu de travail, De Ketele (2018, pp. 19-20) identifie quatre logiques d'accompagnement qu'il nomme en référence au chemin d'Emmaüs : (1) ramener l'accompagné dans le chemin ; (2) faire découvrir un nouveau chemin à l'accompagné ; (3) faire découvrir un chemin oublié ou non reconnu de l'accompagné ; (4) et s'aventurer dans un chemin tout à fait inédit pour l'accompagnateur et l'accompagné. Le dispositif d'accompagnement créé dans le cadre du projet « Lirécrire » s'inscrit dans la seconde logique évoquée par De Ketele (2018) : faire découvrir un nouveau chemin. Dans cette logique, l'accompagné (l'enseignant) fait face à des difficultés dans sa pratique quotidienne (l'enseignement de la compréhension à la lecture) qu'il n'arrive pas à résoudre avec ses connaissances et ses acquis. L'accompagnateur intervient alors pour lui montrer d'autres manières de faire et le guider dans la mise en œuvre de ces nouvelles pratiques.

En pratique, les séances d'accompagnement étaient structurées en trois parties (Charlier & Biémar, 2012). La première partie consistait en une discussion durant laquelle les enseignants faisaient le point sur les activités qu'ils avaient mises en œuvre durant les semaines précédant la séance d'accompagnement. La deuxième partie de la séance avait une visée rétrospective. Les enseignants étaient invités à faire part aux accompagnateurs des difficultés qu'ils — ou leurs élèves — avaient rencontrées dans la mise en œuvre de l'outil ainsi que leurs progrès/succès. Il est important de noter que les discussions dans cette deuxième partie de la séance d'accompagnement étaient centrées sur des traces du travail des élèves afin de dépasser la simple énonciation de jugements affectifs, et ainsi décrire de façon plus objective les problèmes rencontrés (Borko, 2004). Les accompagnateurs fournissaient alors des feedbacks aux enseignants et — si besoin — des exemples de « bonnes » pratiques pour dépasser leurs difficultés. La dernière partie de la séance d'accompagnement avait une

visée prospective. Elle permettait aux enseignants de planifier les activités qu'ils comptaient mettre en œuvre avant la séance d'accompagnement suivante. Bien que les séances d'accompagnement eussent les mêmes objectifs dans toutes les écoles, le contenu pouvait varier d'une école à l'autre en fonction des difficultés rencontrées par les enseignants, leurs besoins et leurs questions. Le tableau 3 ci-dessous présente les objectifs spécifiques de chaque séance d'accompagnement en fonction du moment de la séance.

Tableau 3. Objectifs des séances d'accompagnement en fonction du temps

	Séance 1	**Séance 2**	**Séance 3**
Temps de discussion	• Prise de contact • Rappel du contrat • Présentation du cadre général de l'accompagnement • Besoins des enseignants • État des lieux de ce qui a été fait	• Prise de contact • État des lieux de ce qui a été fait	• Prise de contact • État des lieux de ce qui a été fait
Temps rétrospectif	• Expériences positives et négatives (et hypothèses) • Adaptations réalisées	• Diagnostiquer les difficultés des élèves à partir des traces apportées par les enseignants • Partage d'expériences sur les modifications apportées à l'outil (carnet de route)	• Travail sur le progrès des élèves et des enseignants (feuille de route) • Travail sur le questionnaire de lecture
Temps prospectif	• Gestion du planning au départ de l'outil de planification • Définition des objectifs de la prochaine séance	• Planification des activités • Définition des objectifs de la prochaine séance	• Retour sur l'accompagnement

Le chronogramme ci-dessous (*cf.* Figure 4) présente une vue chronologique des collectes de données, des temps de formation et d'accompagnement dans la seconde condition expérimentale du projet « Lirécrire » : le groupe « Accompagnement ».

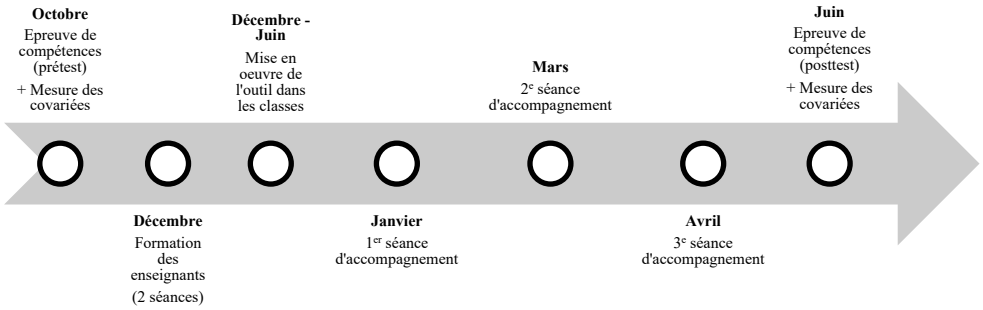


Figure 4. Chronogramme du projet « Lirécrire » pour le groupe « Accompagnement »

4. Composition de l'échantillon

4.1 Caractéristiques des établissements scolaires

Pour constituer l'échantillon, les chercheurs du projet « Lirécrire » ont sollicité les responsables des quatre principaux réseaux d'enseignement en Belgique francophone : le CEPEONS, la FELSI, la FWB et le SeGEC. Ces réseaux ont alors répercuté la proposition de faire partie d'un projet de recherche auprès des écoles secondaires d'un rayon de 50 km autour de l'université. Les trente directions d'établissements qui se sont montrées intéressées par le projet ont alors été invitées à une séance d'information à l'Université catholique de Louvain. À l'issue de cette séance, 11 directions n'ont pas souhaité s'engager dans le projet. Les membres de l'équipe de recherche se sont ensuite rendus dans chacune des 19 écoles restantes pour présenter le projet et ses implications aux enseignants de français du premier degré. À l'issue de la présentation, les enseignants ont été invités à prendre part à un vote secret individuel pour indiquer s'ils étaient prêts à s'engager ou non dans le processus de recherche. Pour participer à la recherche, un taux de réponses favorables égal ou supérieur à 60 % était attendu. Dans chaque école, le taux de réponses positives a été supérieur à 90 %. L'échantillon se compose donc de 19 écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles d'indices socioéconomiques contrastés (M = 12.58 ; min. = 2 ; max. = 20).

4.2 Caractéristiques des enseignants

À la suite du vote secret individuel, 85 enseignants (dont 71 femmes) de français de première année du secondaire se sont impliqués dans la recherche. 41 enseignants sont âgés de moins de 40 ans (soit un peu moins de la moitié de l'échantillon). 21 professeurs enseignent depuis plus de 26 ans et 3 d'entre eux ont moins de 3 ans d'expérience. Parmi cet échantillon, un seul enseignant ne bénéficie pas d'un titre pédagogique et 13 enseignants disposent, comme titre le plus élevé, d'un diplôme de l'enseignement supérieur universitaire.

4.3 Caractéristiques des élèves

1867 élèves ont participé à la première année de recherche (2014-2015), dont 49 % de garçons. Au début de l'année scolaire, 18.5 % des élèves ont au moins un an de retard dans leur parcours scolaire. Par ailleurs, 66.6 % des élèves parlent uniquement le français à la maison, 28.8 % ne le parlent pas. Les autres 4.6 % parlent au moins deux langues à la maison, dont le français. Enfin, 37.3 % des élèves de l'échantillon affirment avoir déjà bénéficié d'un suivi en logopédie. Le tableau 4 ci-dessous présente la répartition de l'échantillon en fonction des conditions expérimentales lors de la première année de mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre*.

Tableau 4. Répartition de l'échantillon en fonction des conditions expérimentales

Groupe « Contrôle »	***Groupe « Formation »***	***Groupe « Accompagnement »***	***Total***
7 écoles 36 enseignants 804 élèves	6 écoles 24 enseignants 502 élèves	6 écoles 25 enseignants 561 élèves	19 écoles 85 enseignants 1867 élèves

5. Description des données collectées et des instruments de mesure

Afin de réaliser les études empiriques présentées dans la seconde partie de cet ouvrage, plusieurs instruments de mesure ont été nécessaires pour collecter les données quantitatives et qualitatives utilisées. Les paragraphes qui suivent décrivent brièvement ces instruments.

5.1 Les instruments de mesure quantitatifs

Plusieurs instruments de mesure ont été utilisés pour collecter les données quantitatives nécessaires au projet de recherche « Lirécrire » : une épreuve de compétence en compréhension à la lecture et à l'écriture afin d'évaluer les performances des élèves en amont et en aval de l'intervention (logique prétest/posttest), des questionnaires afin de collecter des informations sur le rapport à la lecture des élèves et des enseignants, ainsi que des informations relatives aux pratiques de classes et à l'environnement scolaire, et enfin, un questionnaire pour mesurer le degré de mise en œuvre de l'outil.

5.1.1 L'épreuve de compétence en lecture et en écriture

Pour mesurer les compétences des élèves en lecture et en écriture, deux épreuves ont été organisées (prétest et posttest). Afin de réduire la variabilité générée par la passation des épreuves, les modalités d'évaluation étaient identiques pour toutes les écoles participant à la recherche, aussi bien au prétest qu'au posttest. Ces modalités étaient les suivantes :

- les élèves disposaient de 150 minutes maximum pour compléter l'ensemble de l'épreuve de compétence ;
- les élèves étaient regroupés, dans la mesure du possible, dans le même local ;
- le local de passation devait être dépourvu de tous supports (par exemple, des affiches ou des posters) de nature à aider les élèves ;
- les élèves n'ont pas pu utiliser de référentiels ou de dictionnaire (seules des feuilles de brouillon étaient à leur disposition) ;
- les consignes de passation (identiques dans chaque école) étaient énoncées par les chercheurs ;
- les personnes en charge de la surveillance de l'épreuve ne pouvaient pas répondre aux questions des élèves.

Construite en relation avec les référents officiels (Socles de compétences et Programmes de français du premier degré) de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'épreuve de compétence « Lirécrire » avait pour objectif d'évaluer les élèves sur les deux compétences suivantes :

(1) lire des écrits variés (uniques et multiples), de nature informative, pour chercher une ou plusieurs informations implicites ou explicites pour rendre compte de sa compréhension, pour construire des connaissances et pour agir de manière adéquate ;

(2) produire un texte informatif bref pour réagir à une question portant sur un texte unique, s'informer pour y répondre et expliquer avec ses mots en s'appuyant sur ses connaissances et sur les informations sélectionnées.

L'épreuve en elle-même est divisée en deux parties pour évaluer les compétences ciblées si dessus :

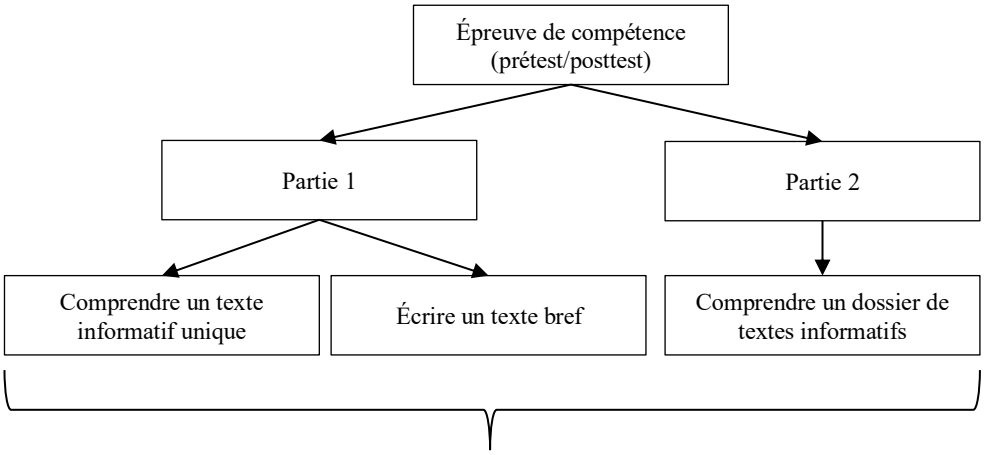
(1) la première partie pose onze questions qui permettent d'évaluer la compréhension d'un texte informatif unique. Elle est suivie de l'évaluation de la production d'un texte informatif bref en réponse à une question en lien avec ce texte ;

(2) la deuxième partie pose dix questions qui permettent d'évaluer la compréhension d'un dossier de plusieurs documents à visée informative portant sur un même thème.

Le prétest et le posttest présentent tous deux une structure et un niveau de difficulté similaire. Cependant, pour éviter que les élèves ne répondent au posttest sur base de leurs connaissances antérieures liées au prétest, les textes servant de support à la compréhension à la lecture ont été changés. Lors du prétest (*cf*. Annexe 1), le texte unique portait sur la capacité

des animaux à anticiper les problèmes et le dossier de documents concernait le réchauffement climatique. Au posttest (*cf.* Annexe 2), le texte unique portait sur le mode de vie des paresseux à trois doigts et le dossier de documents concernait l'alimentation.

La figure 5 ci-dessous donne un aperçu global de l'épreuve de compétences et de ses différentes composantes.



Compétences évaluées

Lire des écrits variés, de nature informative, explicative, documentaire et injonctive, pour chercher une ou plusieurs informations implicites ou explicites (et la/les reformuler), pour rendre compte de sa compréhension, pour construire des connaissances et pour agir de manière adéquate.
Écrire pour réagir à une question, (s')informer pour y répondre et expliquer avec ses mots en s'appuyant sur ses connaissances et sur les informations sélectionnées.

Questions

Formats divers.
Mobilisation de stratégies, de processus et de procédures variés.

Textes à lire

Articles encyclopédiques, articles de presse, extraits d'ouvrages documentaires, supports d'information en ligne…
Thèmes : les capacités mentales des animaux (partie 1) et le réchauffement climatique (partie 2) dans l'épreuve initiale, ainsi que le mode de vie des paresseux à trois doigts (partie 1) et l'alimentation (partie 2) dans l'épreuve finale.

Textes à produire

Définitions, réponses à des questions, justifications de réponses, reformulations et un texte explicatif bref en réponse à une question.

Figure 5. Récapitulatif de l'épreuve de compétence « Lirécrire »

5.1.2 Les questionnaires de mesure des covariées

Pour comprendre les effets de l'outil et de ses modalités d'intervention sur les compétences des élèves, plusieurs variables de contrôle ont été mesurées auprès des élèves et des enseignants de l'ensemble de l'échantillon avant et après l'intervention à l'aide de questionnaires et d'échelles de Likert.

Dans leur version, les élèves ont été invités à donner leur avis sur les cinq grandes dimensions suivantes : leur engagement personnel envers le cours de français, la valeur subjective qu'ils accordent au cours de français, leur sentiment d'efficacité personnelle, leur perception des pratiques de l'enseignant (gestion de classe, enseignement de la lecture et de l'écriture, stratégies de lecture et d'écriture utilisées…), et enfin leur attitude face à la lecture et l'écriture. Des informations sociodémographiques (genre, âge, nationalité), des informations à propos du parcours scolaire de l'élève (statut de l'élève par rapport au redoublement, suivi logopédique…) et de sa situation familiale (ressources familiales en lecture, situation professionnelle et diplôme des parents, suivi et encouragement scolaire à la maison, encouragement à lire à la maison, langue parlée à la maison…) ont également été collectées. Le détail des questions et des items des questionnaires complétés par les élèves est présenté aux annexes 3 (prétest) et 4 (posttest).

Les enseignants ont également complété un questionnaire équivalent à celui des élèves au prétest (*cf.* Annexe 5) et au posttest (*cf.* Annexe 6). La version enseignante du questionnaire de covariées était divisée en quatre parties qui visaient à collecter de l'information sur les conceptions individuelles de l'enseignement, ses perceptions de l'école et de l'équipe pédagogique en place, ses pratiques habituelles de classe et le temps accordé aux tâches (en général, aux types de textes lus et aux types de textes écrits). Des données générales relatives aux caractéristiques de l'enseignant sont venues compléter ces informations (âge, genre, diplôme, expérience…). Lors du posttest, des questions spécifiques à l'utilisation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* ont été ajoutées dans le questionnaire des enseignants des groupes expérimentaux (*cf.* Annexe 7). Ces questions portaient notamment sur le rapport individuel à l'outil (valeur accordée à l'outil, sentiment d'efficacité personnelle lié à son utilisation…) ainsi que sur des dimensions collectives telles que la collaboration en lien avec la mise en œuvre de l'outil.

Pour terminer, l'implantation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* a été mesurée pendant et après l'intervention auprès des enseignants et des élèves des groupes expérimentaux au travers de ses deux grandes dimensions : l'intensité et la conformité. L'intensité a ainsi été mesurée au cours de l'intervention auprès des enseignants uniquement. À la fin de chaque module, ceux-ci devaient compléter une check-list en indiquant les activités de l'outil *Lirécrire pour apprendre* mises en œuvre dans leur classe (*cf.* Annexe 8). La conformité d'implantation a quant à elle été mesurée à l'aide d'une série de questions à choix multiples insérée dans les questionnaires de mesure des covariées proposés aux enseignants et aux élèves lors du posttest (*cf.* Annexes 4 et 6). Les enseignants devaient rapporter la fréquence à laquelle ils avaient eu recours à des pratiques pédagogiques au cœur de l'outil *Lirécrire*

pour apprendre. Les élèves ont également été invités à indiquer leur perception de la fréquence d'utilisation de ces mêmes pratiques par les enseignants.

5.2 Les instruments de mesure qualitatifs

Pour comprendre le processus d'appropriation, il nous est apparu nécessaire de collecter des données qualitatives tout au long du projet « Lirécrire », en plus des données quantitatives présentées précédemment. Ces informations ont été recueillies au terme de la formation, lors des séances d'accompagnement, et lors de *focus groups* et d'entretiens semi-directifs avec les enseignants. Des traces de l'activité des élèves et des enseignants ont également été collectées puis analysées.

5.2.1 Les questionnaires de fin de formation et de fin d'accompagnement

À la fin de la formation, les enseignants ont répondu à un petit questionnaire (*cf.* Annexe 9). Ce questionnaire a permis de se renseigner sur l'entrée des enseignants dans le projet « Lirécrire », sur leurs pratiques habituelles en termes d'utilisation de manuels scolaires, sur leurs premières perceptions de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et sur leur sentiment d'efficacité personnelle par rapport à la mise en œuvre de l'outil. Un espace était également disponible pour que les enseignants puissent faire part de leurs commentaires.

Un questionnaire similaire a également été remis aux enseignants au terme des séances d'accompagnement (*cf.* Annexe 10) afin d'identifier les éléments (didactiques, pédagogiques, théoriques) de l'accompagnement qui ont soutenu les enseignants dans la mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Un espace était aussi disponible pour qu'ils puissent faire part de leurs commentaires et remarques générales sur les séances.

5.2.2 L'observation des séances d'accompagnement

Les séances d'accompagnement menées lors de la première année d'expérimentation ont été observées et les échanges entre les enseignants ont été enregistrés. Comme nous le verrons dans le chapitre 8 qui analyse le processus d'appropriation, les verbalisations des enseignants et des chercheurs recueillies à cette occasion ont été retranscrites et analysées à l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative de contenu (NVivo 11). Les informations non verbales ont été observées à l'aide d'une grille d'observation centrée sur les six variables reprises dans le tableau 5 ci-dessous.

Tableau 5. Variables observées dans le cadre des séances d'accompagnement

Variables observées	Exemples de questions qui guident l'observateur
Relation (Letor, 2009)	Y a-t-il des signes verbaux ou non verbaux de confiance au sein de l'équipe ?
Sujets et contenus des discussions (Horn & Little, 2010)	Les échanges sont-ils centrés sur l'apprentissage des élèves ?
Pratiques habituelles (Cèbe & Goigoux, 2007)	Y a-t-il continuité ou changement dans les pratiques à travers l'évocation des routines de la classe, dans les types d'activités, dans les stratégies d'enseignement, dans les interactions sociales (entre direction/enseignants/élèves), dans la préparation des séquences ?
Cadre organisationnel (Spillane, Parise, & Sherer, 2011; Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma, & Geijsel, 2011)	Références au cadre organisationnel : les enseignants manifestent-ils des signes de convergence, ou des signes de résistance entre l'implantation de l'outil et leur cadre, leurs routines institutionnelles ?
Activité cognitive/réflexive (Biesta, 2007; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002)	Signes de l'activité cognitive/réflexive : les enseignants sont-ils dans la réaction affective, le jugement par rapport à leurs propres pratiques ou à l'outil ou plutôt dans une analyse critique et réflexive ?
Normes, valeurs, représentations (Horn & Little, 2010)	Normes, valeurs, représentations du métier et de l'enseignement au sens large : les artéfacts, actions et rituels propres à l'équipe, expression, échanges verbaux et non verbaux manifestant le partage ou non de normes et de valeurs. Y a-t-il un leadeur accepté ou non par l'équipe ?

5.2.3 Les focus groups

Des focus groups réunissant l'ensemble des enseignants ont également été réalisés dans les écoles des groupes expérimentaux au terme de l'année scolaire. Animés par deux chercheurs aux rôles distincts (un modérateur et un observateur), les *focus groups* visaient à collecter de l'information qualitative sur la mise en œuvre de l'outil et sur son appropriation par les enseignants. Les tableaux 6 et 7 ci-dessous reprennent les grandes questions qui ont structuré ces focus groups et les objectifs poursuivis.

Tableau 6. Questions et objectifs spécifiques du *focus group* au terme de la première année de mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

Questions	Objectifs spécifiques
Qu'avez-vous fait ?	Recueillir rapidement des informations sur ce que les enseignants ont fait jusqu'à présent dans le projet « Lirécrire » et identifier comment cela se passe dans l'école et dans les classes.
Quelles sont les difficultés de mise en œuvre que vous avez rencontrées ?	Identifier les difficultés que les enseignants ont rencontrées dans la mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre*.
Quels sont les leviers qui vous ont permis de surmonter ces difficultés ?	Identifier les paramètres (individuels, organisationnels…) qui facilitent la mise en œuvre de l'outil dans les classes et dans l'école.

Tableau 7. Questions et objectifs spécifiques du *focus group* au terme de la deuxième année de mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

Questions	Objectifs spécifiques
Comment avez-vous vécu cette deuxième année ?	Recueillir de l'information sur la façon dont les enseignants ont vécu cette deuxième année d'expérimentation de l'outil et voir en quoi cette deuxième année est différente ou semblable à l'année précédente.
Quel a été votre parcours d'appropriation de l'outil ?	Analyser les évènements qui ont, d'après les enseignants, influencé leur parcours d'appropriation de l'outil en les faisant parler au départ des figures de Leclerc-Olive (1997).
Qu'avez-vous modifié par rapport aux conduites de leçons proposées ?	Identifier les critères de transformation et d'aménagement de l'outil.
Quelle sera votre planification didactique l'an prochain ?	Identifier les déplacements, les changements de pratiques amenés par l'outil.

5.2.4 Les entretiens semi-directifs

Des entretiens semi-directifs ont également été menés durant la deuxième année de mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* auprès de seize enseignants volontaires (7 entretiens dans le groupe « Formation », 9 dans le groupe « Accompagnement ») afin de compléter les informations liées au processus d'appropriation. Ces entretiens étaient structurés autour de quatre objectifs spécifiques :

(1) recueillir, auprès des enseignants des groupes expérimentaux, de l'information qualitative sur les conditions d'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* avec ou sans soutien externe ;

(2) obtenir de nouvelles informations sur la façon dont les enseignants s'approprient l'outil ;

(3) obtenir de l'information sur les trajectoires personnelles des enseignants en se centrant sur le processus d'appropriation de l'outil didactique ;

(4) collecter des traces de l'activité des élèves et des enseignants autour de l'outil *Lirécrire pour apprendre*.

Constitué de 14 questions, le guide d'entretien a été conçu en se basant sur les travaux de Kaufmann (2011) et Lejeune (2014) (*cf.* Annexe 11). Inscrit dans une approche compréhensive, le guide d'entretien a interrogé plusieurs dimensions : les caractéristiques individuelles des enseignants, l'usage de l'outil, le vécu et l'expérience relative aux spécificités et aux principes didactiques de l'outil, les conditions environnementales et le dispositif de recherche.

5.2.5 Les traces de l'activité des élèves et des enseignants

Tout au long du projet « Lirécrire », plusieurs traces de l'activité des élèves (activités complétées, affiches collectives…) et des enseignants (annotations du guide méthodologique, évaluations, supports modifiés…) ont été collectées. Ces traces, qui ont soit été photocopiées, soit photographiées, ont permis de collecter de l'information sur la mise en œuvre de

certaines activités précises (en termes de modifications par rapport aux supports initiaux), sur le travail des élèves (en termes de productions et de difficultés d'apprentissage). Le nombre de traces recueillies et leur nature varient d'une école à l'autre.

6. Conclusion du chapitre

Au travers de ce chapitre, nous avons brièvement décrit le projet « Lirécrire ». Ce projet de recherche — innovant en Fédération Wallonie-Bruxelles de par son design — avait un double objectif : (1) développer et tester un outil didactique visant à améliorer les performances des élèves en compréhension à lecture de textes informatifs, (2) tout en examinant les conditions de mise en œuvre les plus favorables pour assurer l'efficacité de l'outil dans les classes. Pour ce faire, les concepteurs de l'outil ont commencé par identifier les difficultés récurrentes des élèves en lecture à un moment charnière de leur scolarité — la transition entre primaire et secondaire — pour ensuite penser un outil pouvant répondre à ses difficultés. Enfin, basé sur le constat que modifier les pratiques enseignantes représente un réel challenge (Dupriez, 2015), un design permettant de faire varier les modalités de mise en œuvre de l'outil didactique conçu dans le cadre du projet a été imaginé. Ce design de recherche a permis de créer — en plus d'une condition contrôle — deux conditions expérimentales dans lesquelles les enseignants étaient soit formés à l'outil didactique, soit formés et accompagnés durant l'année scolaire.

Enfin, ce chapitre a également été l'occasion de faire le point sur l'ensemble des données récoltées et des instruments de mesure utilisés. L'ensemble de ces données ont servi de base aux analyses réalisées et présentées dans la partie empirique de notre thèse.

Dans les chapitres suivants, nous explorerons plus particulièrement les effets de ce programme et du design expérimental sur les performances des élèves à la fois au terme de la première année de mise en œuvre (Chapitre 3) qu'au-delà du cadre de la recherche en nous intéressant aux performances de ces mêmes élèves aux évaluations externes organisées par la Fédération Wallonie-Bruxelles (Chapitre 4). Les chapitres suivants (Chapitres 5 et 6) se pencheront plus particulièrement sur la mise en œuvre de l'outil didactique en s'interrogeant d'une part sur les facteurs qui permettent de soutenir son implantation et sur l'importance de l'appropriation de l'outil par les enseignants.

PARTIE EMPIRIQUE

Introduction aux études empiriques

Introduction aux études empiriques

Cette seconde partie de notre thèse rassemble les différentes études empiriques que nous avons réalisées pour répondre aux questions soulevées dans la partie théorique. Cette brève introduction nous permettra de cadrer chacun des articles présentés ci-après les uns par rapport aux autres, tout en précisant les questions auxquelles ils tentent de répondre.

Le premier chapitre (Chapitre 3) s'intéresse en premier lieu aux pratiques susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves en compréhension à la lecture ainsi qu'aux conditions de leur mise en œuvre au terme de la première année de l'intervention « Lirécrire ». L'article présenté dans ce chapitre tente de mettre en lumière l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture proposées par l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*. En utilisant des modèles d'analyses multiniveaux pour tenir compte de la structure de nos données (des élèves groupés dans des classes), nous mettons en avant les effets des pratiques promues par l'outil sur les performances en compréhension à la lecture des élèves par rapport aux pratiques habituelles d'enseignement de la lecture (groupe « Contrôle » vs groupes expérimentaux). Ensuite, notre article se penche sur les conditions de mise en œuvre du dispositif. Toujours à l'aide de modèles d'analyses multiniveaux, nous testons l'effet des conditions expérimentales sur les performances des élèves (groupe « Formation » vs groupe « Accompagnement »). Pour terminer, notre article mobilise le concept d'implantation pour expliquer les variations observées dans les performances des élèves au sein des groupes expérimentaux. Nous tentons alors de mettre en lumière l'impact du niveau d'intensité et de conformité d'implantation atteint par les enseignants sur les performances des élèves.

Le chapitre suivant (Chapitre 4) poursuit le travail d'analyse entamé dans le chapitre précédent en élargissant les questions ciblées. Nous nous intéressons désormais aux effets des pratiques proposées par l'outil *Lirécrire pour apprendre* au-delà du cadre de l'intervention. En effet, après avoir mis en avant l'influence de l'outil et du design expérimental « Lirécrire » sur les performances des élèves au terme de leur première année secondaire dans le chapitre précédent, nous nous intéressons dans ce chapitre aux impacts de l'outil et du design sur les performances de ces mêmes élèves aux évaluations externes mises en place par la Fédération Wallonie-Bruxelles à la fin de la deuxième année secondaire. Le rapport de recherche présenté de ce chapitre réplique donc les modèles multiniveaux du chapitre 3 et vise à prédire les performances au CE1D (en lecture et en écriture) des élèves ayant bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* en première secondaire. L'idée défendue dans ce rapport peut se formuler de la manière suivante : l'apprentissage de la compréhension à la lecture est un apprentissage continu dont les bénéfices pourraient avoir des effets intéressants à long terme.

Le troisième chapitre empirique (Chapitre 5) change le focus de nos analyses. Il n'est plus question dans ce nouvel article de prédire les performances en lecture des élèves, mais d'étudier plus finement le processus d'implantation de nouvelles pratiques pédagogiques. Après avoir regardé dans les deux premiers chapitres de notre partie empirique (Chapitre 3

et Chapitre 4) les effets de l'implantation sur les performances des élèves, nous allons nous intéresser à la manière de soutenir les enseignants face à la mise en œuvre de nouvelles pratiques. En effet, lors de nos analyses précédentes, nous avons pu nous rendre compte que tous les enseignants n'atteignaient pas le même niveau d'implantation. Nous essayons donc de comprendre, au travers de cette troisième étude, ce qui permet non seulement d'expliquer les variations observées, mais aussi de mettre en avant des leviers d'action qui permettraient de soutenir les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques. Ce chapitre commence par identifier, sur base de revues de la littérature et d'études corrélationnelles existantes, les facteurs pouvant jouer un rôle dans le processus d'implantation de nouvelles pratiques. Une fois les facteurs identifiés, nous construisons un modèle les intégrant tous ensemble avant d'en tester les effets grâce à des analyses de régressions linéaires. L'objectif de ces analyses étant de construire un modèle intégratif des freins et des leviers à la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques permettant d'obtenir une vue plus complexe, et sans doute plus proche de la réalité, du processus d'implantation.

Enfin, le dernier chapitre de notre partie empirique (Chapitre 6) zoome encore un peu plus sur le concept de mise en œuvre de nouvelles pratiques en s'intéressant plus particulièrement à une de ses sous-dimensions : l'appropriation. Au travers de ce chapitre, nous tentons de comprendre plus précisément ce que devient un outil didactique et pédagogique lorsqu'il est mis à disposition d'enseignants. En nous basant sur l'analyse de focus groups, de séances d'accompagnement et d'entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants, nous essayons de mettre en lumière les effets induits par le recours à l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur leurs conceptions de l'enseignement de la lecture et leurs pratiques pédagogiques. L'objectif de cette dernière étude est de dépasser la vision conformiste de la mise en œuvre de nouvelles pratiques adoptées jusqu'ici. Ce chapitre nous permettra d'alimenter les discussions dans la dernière partie de notre thèse où nous reviendrons sur ce paradoxe entre le besoin de conformité pour assurer l'efficacité des nouvelles pratiques et la nécessité de les adapter aux contextes singuliers dans lesquels elles doivent s'implanter.

Chapitre 3

How to Improve Teaching Practices in Order to Foster Students Reading Comprehension?

A Field Experiment

Large-scale instructional change is a substantial challenge. Many reforms fail in their effort to change teaching practices and improve student achievement, for reasons including implementation difficulties. This study focuses on the conditions of instructional change for reading comprehension at the secondary school level. Our research investigates two hypotheses: a literacy instruction program will improve students' reading comprehension (1), and collaborative implementation will lead to greater instructional change, and gains in student learning (2). 19 schools were randomly assigned to an individual training group, a collaborative implementation group or a control group. Students' reading comprehension was measured pre- and post-test. Levels of implementation were also measured. Results show that students benefiting from the evidence-based program outperformed students in the control group. However, we found no significant differences in students' performance between the two conditions of implementation (individual training vs. collaborative implementation).

Référence

Une version de ce texte a été publiée en 2020 : Dellisse, S., Dumay, X., Galand, B., Dupriez, V., Dufays, J.-L., Coertjens, L., De Croix, S., & Penneman, J. (2020). Does the treatment integrity of a literacy instruction program foster student reading comprehension? A field experiment. *European Journal of Psychology of Education*, 1-27. doi: 10.1007/s10212-020-00499-w

How to Improve Teaching Practices in Order to Foster Students Reading Comprehension?

A Field Experiment[9]

1. Introduction

PISA studies regularly highlight the reading difficulties faced by students and their impact on education and employment (OECD, 2010). Experimental studies on those reading difficulties have primarily focused on texts and their characteristics before looking at instructional practices and their impact on student learning (Vaughn, et al., 2015). Although the explicit teaching of reading strategies appears to be particularly promising for improving student reading comprehension (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001; Rupley, Blair, & Nichols, 2009), research also shows that many teachers are still uncertain as how to teach reading comprehension (Andreassen & Braten, 2011). Furthermore, teachers have very few tools to set up such activities, especially for expository texts (Bonnéry, 2015; Cartier, Contant, & Janosz, 2012).

Teaching reading comprehension strategies (further abbreviated as reading strategies) requires teachers to change their practices: they have to move from the usual content-based approach to a strategy-based approach (Andreassen & Braten, 2011). Research also draws attention to the complexity of such instructional change. Consequently, the capacity of educational authorities to promote and scale-up instructional change remains an issue (Janosz et al., 2011). Converging evidence highlights the importance of treatment integrity, defined as quantity and conformity with the theoretical principles underlying an instructional program (Resnicow et al., 1998), in the effectiveness of the change process. For example, research on Comprehensive School Reforms (CSR) in the US has shown that providing evidence-based programs in a structured approach has positive effects on instructional improvement (Rowan & Miller, 2007). Collaborative approach – through follow-up session – also appeared to have similar positive effects (Quinn & Kim, 2017).

This study sets out to test the effects of a literacy instruction program and how treatment integrity affects its efficiency in developing students' reading competencies. An original field experiment was set up in which both the instructional condition (instructional program vs. control) and the implementation condition (individual training vs. collaborative implementation) were manipulated.

[9] La version publiée de ce chapitre est disponible dans l'annexe 21.

2. Theoretical Framework

2.1. Reading Comprehension

Reading comprehension is a complex and global process, involving cultural, social, cognitive and technical skills. Following Giasson (2012), Cèbe and Goigoux (2007; 2009), De Croix and Ledur (2016), reading a text can be defined as an activity of (co)construction of meaning carried out by a reader in a particular context. Reading is a cyclical process where new information leads the reader to reorganize the meaning he builds gradually (Cèbe & Goigoux, 2007). This construction of the meaning of the text is the result of an interaction between the text (and its specific data), the reader and the context[10]. In addition, reading comprehension is also a basis for learning (Diakidoy, Mouskounti, Fella, & Ioannides, 2016). However, the results of PIRLS in 2016 have confirmed that there are large differences in reading literacy among students at the same grade level (IEA, 2018). Students with higher scores on reading are able to locate significant details embedded in texts, integrate them and interpret ideas across different texts. At the opposite end of the spectrum, students with lower scores encounter huge difficulties in locating and reproducing explicit information from a single text (Pfost, Hattie, Dorfler, & Artelt, 2014). Those difficulties increase as soon as poor readers are confronted with a selection of multiple texts (Bautier, Crinon, Delarue-Breton, & Marin, 2012; Pérez, et al., 2018).

Other research (De Croix & Ledur, 2016; Fayol, Morais, & Rieben, 2007; Nonnon, L'école et ses "mauvais" lecteurs , 2007) agrees with the identification of recurring reading difficulties. Low performing readers have trouble to reformulate the main ideas of a text, particularly when the information is spread throughout the text and requires connections to be made. Moreover, they are less likely to use linguistic indices, which help to construct the meaning of the text (Cain, 2009; Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001). Poor readers also have difficulty in making inferences that are required in order to integrate information from several parts of a text (Hall, 2015) or in linking information from the text with their personal knowledge (Cain & Oakhill, 2006). Finally, they are in trouble to identify effective reading strategies and to monitor their reading activity.

Previous research indicated the effect of the home literacy environment (Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Van Steensel, 2006), and of the parental support (Sénéchal & LeFevre, 2002) on student reading comprehension, but also provided evidence that explicit and planned teaching of reading practices can improve the appropriation of language codes (Cavanagh, 2010; Marin, Crinon, Legros, & Avel, 2007; Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2010). More specifically, studies showed that efficient tools help teachers to enable students to become effective readers; for instance, helping them to reach a higher level of understanding, to extract complex meaning from a text, or to self-regulate their cognitive activity (Bautier & Rayou, 2009; Rochex & Crinon, 2011).

[10] A detailed description of the reading activity is available in chapter 2.

Reading comprehension is thus a complex process that challenges many students. In the Federation Wallonie-Bruxelles (FWB, being the French-speaking part of Belgium where this study took place), the performance of 15-year-old students in PISA studies had improved in 2009 and 2012 but dropped again in 2015. Since 2011, the Ministry of Education has recommended that teachers focus more on the understanding of the overall meaning and on the implicit meaning of texts read by applying higher-level mental approaches (Ministère de la Communauté française - Service général de l'inspection, 2018). Despite these guidelines, many Language Art teachers[11] – at the early stage of secondary school – focus on reading texts out loud and limit their teaching to reading a text asking questions on it. Most often answers are corrected without explanation of the strategies to reach the answers (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015; Schillings, Dupont, & Hindryckx, 2016). These practices are not helpful to reach a deep understanding of the text. In addition, many Language Arts teachers in early secondary school focus on narrative texts rather than on expository texts – which students will necessarily have to deal with in other disciplines or outside the school (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015; Schillings, Dupont, & Hindryckx, 2016).

2.2. Instructional Improvement

2.2.1. Strategies for Change

Even if research provides much evidence for the relationships between instruction and learning in reading comprehension (Gersten, et al., 2001; Andreassen & Braten, 2011; Vaughn, et al., 2015), the pathways to instructional change remain unclear (Andreassen & Braten, 2011; Sleeter, 2014; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, & Shapley, 2007).In the USA, the Comprehensive School Reforms movement (CSR) offers relevant opportunities to study this issue of instructional improvement (Rowan, Barnes, & Camburn, 2004). The CSR adopts a whole-school approach aimed at implementing evidence-based practices in schools. It pays particular attention to the treatment integrity in order to avoid the gradual shift of reform objectives in the field. In that way, these new reform models provide a deeper understanding of the steps required to achieve effective instructional change.

By analysing several CSRs, the Consortium for Policy Research in Education has shown that instructional change was better promoted by a programmed approach rather than by an adaptative one (Rowan & Miller, 2007). A programmed approach promotes conformity to a set of well-defined practices. This conformity can be achieved through two main organizational processes: (1) highly explicit guidance of practices associated with conformity control; (2) follow-up and implementation support. The adaptative approach encourages pedagogical innovations in line with the school background and staff goals, without clear guidelines regarding instruction.

Other quasi-experimental studies (Bianco & Bressoux, 2009; Rowan, Correnti, Miller, & Camburn, 2009) add that incentives for change should be based on specific tools (e.g. guidelines for teachers, manuals for students) supporting teachers and guiding their activities.

[11] Language Art teachers – also known as French teachers – refers to teachers working to deepen students' understanding of the French language through reading, writing and speaking.

Importantly, changing educational practices also seems to require, within institutions, a convergent set of elements facilitating the development of new teaching practices. In particular, Desimone (2002) emphasized the importance of providing complete training – from a professional development perspective – related to the new practices to implement.

However, there is no agreement on what makes the instructional change process effective. Programmed approaches, if they achieve some instructional improvement, seem to have some drawbacks (Glazer & Hannafin, 2006; Timperley, Parr, & Bertanees, 2009). Although programmed approaches often use training and/or follow-up, these diminish or disappear after a while (Datnow, Borman, Stringfield, Overman, & Castellano, 2003; Timperley, Parr, & Bertanees, 2009) because these approaches often do not provide anything to sustain collaboration among teachers – fostered by follow-up sessions – once the intervention ends. Consequently, the effect of the intervention may diminish as well. In other words, the effect of instructional improvement in a programmed approach might not be sustainable. In line with this, Richardson (1998) argues that teachers were more engaged to improve teaching practices sustainably over time if they initiate the process and adopt a reflexive stance in relation to their practice, which is facilitated if the teachers are more experienced (Quinn & Kim, 2017). This line of research emphasizes the importance of an adaptive approach to instructional change in the initiation and sustainability of change using a cultural control based on teachers shared understanding of reform intentions (Rowan & Miller, 2007).

2.2.2. The Role of Collaboration

Reforms require teachers to change their teaching practices (Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010) and it has been argued that they need to involve collaboration between teachers to have a chance of substantially changing these practices (Borko, Jacobs, & Koellner, 2010; Kallery, 2018). Collaboration could be defined as “joint interaction in the group in all activities that are needed to perform a shared task. This concept is not static and uniform but different types of collaboration can occur with varying depths » (Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015, p. 23). Teachers themselves report that collaborating with colleagues creates a powerful learning environment (Lohman, 2005). Collaborating by sharing practices allows teachers to create learning opportunities that lead to instructional improvement (Horn, Garner, Kane, & Brasel, 2016; Horn & Little, 2010; Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010). These learning opportunities allow teachers to gain a deeper understanding of the program implemented and how its core elements interact with the local context. This could help teachers to integrate new techniques into their own classroom practice more successfully. Consequently, as Vangrieken and colleagues (2015) pointed out, an increase in collaboration could also have positive effects on students. Collaboration seems to help teachers to use new techniques more adequately in class which supports student learning and may lead to higher performance.

However, literature tends to show that the organizational configuration of schools hinders collaboration between teachers (Dumay, 2009b). Furthermore, collaboration is not a natural process that appears by itself (Hargreaves & Fullan, 2012; Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015). Teachers' meetings led by a counsellor help them to go beyond the expression

of affective judgement and to reach a deeper understanding of teaching practices (Savoie-Zjac, 2010). It also helps teachers to have reflective dialogues with their colleagues on core values and instructional practices, which could in the longer term improve student learning (Horn & Little, 2010).

Collaboration could be a promising way to facilitate reform efforts, sustain school improvement, and boost learning outcomes for teachers and students (Ford & Youngs, 2018; Honingh & Hooge, 2014). However, the link between teachers' professional development (including collaboration) and classroom activity or students' learning needs to be further developed (Sleeter, 2014; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, & Shapley, 2007).

2.2.3. Treatment Integrity as a Key Process

Providing a well-designed program and supporting collaboration around its implementation does not guarantee reliable use of the program by teachers or benefits for students. Assessing the treatment integrity is needed to understand whether the (absence of) observed effects are due to the program or due to other sets of variables (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005). In our study, we have used the concept of implementation to assess treatment integrity.

However, there is no commonly accepted definition and measure of implementation (Quinn & Kim, 2017). In this study, we have based our work on its main common definition, which refers to what a program becomes when it is implemented in a specific concept (Durlak & DuPré, 2008). The concept of implementation has two main dimensions: (1) the intensity of implementation, which mainly refers to the number of activities performed (Fortin, 2012; Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2006; Resnicow, et al., 1998); and (2) the conformity of implementation, which is linked to the quality with which implementers delivered activities proposed in the program (Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003). To satisfy the conformity requirements, teachers had to deliver activities by respecting the core theoretical principles and goals underlying the program (Dumas, Lynch, Laughlin, Smith, & Prinz, 2001).

An optimal implementation – and the resulting program effectiveness – relies simultaneously on intensity and conformity (Dusenbury, et al., 2003; Durlak & DuPré, 2008). The review of Durlak and DuPré (2008) revealed that many studies agree on the fact that there is a positive link between treatment integrity and outcomes. However, this link is not yet clearly characterized. Indeed, some studies (in different research areas) show that the link between treatment integrity and outcomes takes the form of a linear relationship (Linstead, et al., 2017; Nunnery, Ross, & McDonald, 2006; Topping, Samuels, & Paul, 2007). Other research suggests that an intensity rate of 60% is required to observe positive effects of an intervention. Below this threshold, no significant effects would be expected (Durlak & DuPré, 2008; Goulet, 2016). This suggests that the relationship between treatment integrity and outcomes is not linear.

Regarding conformity, few studies question this aspect of implementation, arguing that teachers are expected to interpret and adapt new practices while modifying their initial

perceptions of the program and adjusting their own practices (Bélanger, et al., 2012; Duthoit & Metz, 2012). The result of this adaptation process is supposed to improve practices.

To conclude, assessing treatment integrity through implementation makes it possible to describe what has been really implemented compared to what was initially planned by the program designers (Goulet, 2016). Focusing on treatment integrity therefore provides a better understanding of the effects of an intervention and its effectiveness (Durlak & DuPré, 2008). Indeed, without measuring the quality of implementation of an intervention, or even its intensity, possible conclusions are relatively limited. If results are significant, researchers cannot conclude whether this is related to the quality of the intervention itself or to a series of unknown variables. If results are not significant, it is also not possible to know whether this is due to a lack of program effectiveness or to a problem of internal or external validity (Dumas, Lynch, Laughlin, Smith, & Prinz, 2001).

2.3. This Study

The purpose of this study is to examine the effect of a literacy instruction program on reading comprehension with respect to the conditions of implementation. From the evidence reviewed above, we hypothesized that students participating in a literacy instruction program would make greater progress than students who did not take part in this program (Hypothesis 1: *no program vs. program*). We also expected that students whose teachers participated in collaborative implementation activities during the school year outperform students whose teachers were only trained to use new practices (Hypothesis 2: *training vs. training+follow-up*).

Furthermore, we expected that students whose teachers implemented the program with a higher level of treatment integrity outperform students whose teachers have implemented the program to a lesser degree (Hypothesis 3: *implementation effect*). In other words, teachers who reached higher levels of intensity and conformity of implementation would positively affect program outcomes on students performances. Finally, it has been advanced (Durlak & DuPré, 2008; Goulet, 2016) that the effect of intensity is not linear. We expect threshold effect: the curve is flat at the start before increasing at higher levels of intensity. Hence, we hypothesized that a minimum number of activities are needed for the program to have a significant impact on student learning (Hypothesis 4: *threshold effect*).

3. Method

3.1. Design

3.1.1. Lirécrire Project

Data stem from an experimental study – named *Lirécrire pour apprendre* [Read&Write to Learn] – that innovated in the manipulation of both instructional practices and implementation conditions. This literacy intervention aimed to improve students' reading skills during the transition from primary school to high school.

The *Lirécrire* program was based on a twofold analysis: (1) the subject to be taught – the reading of expository texts in secondary school – and (2) the difficulties frequently encountered by students when confronted with these materials (Penneman, 2018).

The program embodied three core elements, supported by research evidence: (1) the explicit teaching of reading strategies (Graham & Hebert, 2011; Snow, 2002; Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009): (2) the development of metacognition to help students to regulate their own activity (Bucheton, 2014; Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué, & Raguideau, 2012; Muijselaar, et al., 2017); and (3) collaboration among students by encouraging exchange and open interaction (Baye, Lake, Inns, & Slavin, 2016; Graham & Hebert, 2011; Pérez, et al., 2018)[12]. Explicit teaching of reading strategies was used through instructions during planning tasks prior to reading or through feedback on the activity itself. For example, teachers were asked to explain to students how he/she proceeded to read and which reading strategies he/she used. The metacognition was supported by instruments proposed before or after activities. For example, at the end of activities, students were asked to describe their functioning, to verbalize any difficulties they have encountered and to reflect collectively on how overcome those difficulties. Finally, collaboration among students was stimulated through classroom exchanges about activities (analysis of tasks to be carried out, linking them to social practices, sharing of productions, etc.).

Through the *Lirécrire* program, different reading strategies are promoted depending on the reading intention (e.g. summarizing a text, acquiring knowledge, finding a precise information…). These strategies are as follows (De Croix & Ledur, 2016):

(1) “Overview reading” which is centred on the overall perception of the content of the text, the intention to communicate, the organization of the document...;
(2) “Tracking reading” which is centred on the location and selection of specific elements;
(3) “Integral linear reading” which is centred on the reading of the whole text;
(4) “Tabular reading” which implies reading in multiple directions;
(5) “Multi-reading" which is centred on the networking of different documents.

The three core elements and these reading strategies have been applied in the *Lirécrire* didactic tool[13], which had three volumes. The first volume was a detailed methodological guide for Language Arts teachers specifying precise guidelines for each activity. Among other things, the description of each activity – in addition to providing teachers with the exact instructions to give students – also provides instructions to allow teachers to adapt the activity according to their students' strengths and weaknesses. The description also provides elements

[12] A detailed description of the reading activity, the program and the operationalization of the core elements is available in chapter 2.
[13] For a detailed description: De Croix, S., Penneman, J., & Wyns, M. (2017). Concevoir un outil didactique pour enseigner la lecture des textes informatifs au début du secondaire. In M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter, & É. Falardeau (Eds.), L’enseignement et l’apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité (pp. 217-245). Namur : Presses Universitaires de Namur (Diptyque, n° 35).

to guide the pooling and correction phases. The other two volumes were for students. One of them contained activities and exercises on reading and writing, while the other was a textbook with different kinds of expository texts. The *Lirécrire* program required approximately fifty class hours. Five hours per week was devoted to the Language Arts course in the time schedule of 7th graders. Teachers were free to decide how many hours per week were allocated to the implementation of the program as long as they had completed all the activities before the end of the school year. Average time per activity was 43 minutes (min. = 20 minutes; max. = 120 minutes).

Activities were structured around five modules which had specific objectives to foster the reading comprehension of expository texts. Table 8 presents each module, its main objective and an example of an activity, the number of activities proposed to students and the average time.

Table 8. Description of the main objective of each module of the *Lirécrire* program

	Main Objectives	**Example of an activity**	**Activities**	**Time** (in minutes)		
				Min	**Max**	**Mean**
Module 1	Getting acquainted with expository texts and their uses	Sort texts according to their communication intent	14	20	50	39.58
Module 2	Selecting information in one or more texts simultaneously and linking them	Find out from which text given information is derived and specify whether it is explicitly or implicitly mentioned in the text.	11	25	120	49
Module 3	Rephrasing, summarizing a text and discussing it	Create a mind map for a text	21	25	100	43.75
Module 4	Organizing information from a double page of a manual	Select relevant information according to communication intent	11	25	75	38.5
Module 5	Answering questions and justifying answers	Analyse questions to discover the different response formats	14	20	100	44.23

Each module is structured in workshops, which in turn consist of learning activities. One or two integration tasks at the end of the module allow students to reinvest – on new documents and partially new contexts – all the learning carried out and trained during the module. In that way, students can consolidate their learning.

3.1.2. Participants

After preliminary contact with the Ministry of Education and the approval of an ethics committee, comprehensive schools in a radius of 50 km around our university were contacted to assister to a presentation of the *Lirécrire* project. 30 principals voluntarily came to attend the presentation. Eleven school principals were not interested in the project. Subsequently, the research team went to the 19 remaining schools to present the project to teachers. In each school, a secret vote of the Language Arts teachers was held regarding their agreement to participate in the study. A 60% level of acceptance had to be met. The agreement rate turned

out to be over 90% in each school. A procedure of passive consent was used with the parents. They received a letter informing them of the research project and had to return this letter if they did not agree with their child's participation. Students provided active consent to participate.

1867 students in grade 7 (from 12 to 14 years old) and their 85 Language Arts teachers participated in this study. The average number of classrooms engaged per school was 4.53 (min = 1; max = 10) and the average number of students enrolled per school was 133.01 (min = 14; max = 224). Class size average was 22.4 (min = 12; max = 26).

Schools were randomly assigned to one of the three following conditions (*cf.* Table 9): (1) a group without the literacy instruction program; (2) a group – experimental condition 1 – trained in the use of the literacy instruction program; and (3) a group – experimental condition 2 – trained and coached through follow-up sessions.[14]

Table 9. Random assignment of schools in experimental conditions

Control group	***Training group*** (exp. condition 1)	***Training+Follow-up group*** (exp. condition 2)
7 schools (36 classes) (804 students)	6 schools (24 classes) (502 students)	6 schools (25 classes) (561 students)

From the 1867 students included in the original dataset, some students had left the school during the school year (n = 26) or had arrived after the first data collection (n = 17); others were absent for the pretest (n = 21) or the posttest (n = 67). These students (n = 131) who missed one part of the data collection were excluded from the analyses. Students (n = 121) with one or more missing values on variables included in the final model of analysis have been also left out. Final analyses presented in this paper are based on data from 1615 students (86,5%) out of the 1867 students engaged in the *Lirécrire* project. Missing data represent less than 15%, which is common in educational studies (Enders, 2003).

Control group. The *Control group* did not receive any intervention. This group was used to compare the efficacy of teaching practices promoted in the *Lirécrire* program to usual teaching practices in reading comprehension. As agreed with the research team, teachers from this group only received the program material and training one year after the beginning of the study (i.e.: after the posttest). Appendix 12 provides a description of current practices to teach reading comprehension within the Control Group.

Training group. In this experimental condition, teachers were invited to two training sessions before the start of the intervention. Teachers have been brought together to follow the training. The whole training took 10 hours during which teachers were able to familiarize themselves with the program, its use, and its core elements. The training was structured around three points: recurring difficulties of students in reading comprehension, foundations of the instructional program, and experiencing some representative activities.

[14] Additional information about experimental condition is provided in chapter 2.

Training+Follow-up group. In this experimental condition, teachers attended the same training sessions as the Training Group (but separately from them) and participated in 3 sessions (3 hours each) of collaborative implementation during the intervention. 60% of teachers attended all sessions, while 24% attended two out of three sessions[15]. Sessions were organized every month on each school site. These follow-up sessions aimed to support teachers in the implementation process. Follow-up sessions were given by program designers and each session was structured in three parts (Charlier & Biémar, 2012). The first was a discussion during which teachers presented how they had used the instructional program in the weeks preceding the session. The second part focused on a discussion of the difficulties and progress/successes that the teachers and students had encountered. Importantly, this second part was centred on samples of students' work, making it possible to build more sharable descriptions of the problem (Borko, 2004; Horn & Little, 2010). The program designers provided feedback to the teachers and – if needed – good practices to overcome their difficulties. In the third part of the session, the teachers were invited to plan activities they were going to implement until the next follow-up session.

3.2. Measures

3.2.1. Reading Comprehension

Students' reading comprehension was assessed on a test adapted from the mandatory tests used by the Ministry of Education. This test was thought to target reading comprehension of expository texts and to encourage the student to use strategies proposed in the *Lirécrire* program[16]. To avoid variability related to the assessment condition, all students in a school were gathered at the same time in the same room to complete the test, both at the beginning (October) and at the end of the school year (June).

The *Lirécrire* test was structured in two parts. The first part assessed the reading comprehension of a single text, while the second part assessed the reading comprehension of a portfolio of expository texts. The questions and test structure were similar in the pretest and in the posttest. However, to prevent students answering based upon knowledge acquired during the pretest (or from the discussion between students after this pretest), different texts were used in the posttest. In other words, the posttest included texts with similar levels of difficulty according to the experts, but on different themes. In the pretest, the single text was on "*the ability of animals to anticipate problems*" and the portfolio was on "*climate and global warming*". In the posttest, the single text was on "*the life of sloths*" and the portfolio was on "*healthy nutrition*".

The test was composed of 41 items with multiple-choice questions or short answer questions. Each item was coded 'success' (1) or 'missed' (0). In the following step, we examined the item discrimination of the items using R (version 3.2.5). Qualitative analysis

[15] Multiple linear regression was run to show the impact of attendance rates to follow-up sessions on students reading performances. Results revealed that attendance to follow-up sessions did not predict students performances ($\beta = .051$; SE = .060; $p = .251$).

[16] Appendices 1 and 2 provides examples of items used in the test.

based on pedagogical criteria have also been made with experts. Items that raised statistical concerns and did not explicitly assess performance linked to the core elements of the program were deleted to build pre- and posttest scores. Of the 41 items, 29 items were retained at the pretest and 35 items at the posttest. The exploratory factorial analysis – using oblique rotation method – indicated that a one-factor solution fitted the remaining data best, both at the pretest and the posttest. This factor explains 8.6% of the variance at the pretest and 10.15% at the posttest. Internal reliability was adequate at both waves (Cronbach's alpha .77 and .81, respectively). Table 10 gives an overview of the reading comprehension items that were correctly answered at the pretest and at the posttest.

Table 10. Reading comprehension items correctly answered at pretest and posttest.

	Pre-test (29 items)	**Post-test** (35 items)
Minimum	0	6
Maximum	28	35
Mean	14.69	23.25
SD	4.97	5.56

For each wave, a multilevel 2PL IRT model (2 levels: students within classes) was estimated in M*plus* (version 6.1) (Muthèn & Muthèn, 2009). This model allowed the estimation of a performance score of each student at each wave. These performance scores were standardized and performances at the pretest showed a strong correlation with performances at the posttest (r = .64; p <.001).

3.2.2. Treatment Integrity

Treatment integrity was assessed through the level of implementation reached by each teacher in experimental conditions through two dimensions: intensity and conformity (Durlak & DuPré, 2008; Fortin, 2012).

Teachers reported activities performed in their class using a checklist completed after each classroom session. The response rate was 95.92% (100% within the *Training group*; 92% within the *Training+Follow-up group*). Based on this, we have computed the proportion of realized activities in relation to the planned activities suggested by the methodological guide to create an intensity indicator (Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2006). Table 11 provides the intensity per condition.

Table 11. Intensity per experimental condition

	Minimum	**Maximum**	**Mean**	**SD**
Training group	23.94%	80.28%	53.94%	16.27%
Training+Follow-up group	5.63%	84.51%	53.1%	22.58%
Total	5.63%	84.51%	53.5%	19.85%

Conformity was assessed by the students and teachers close to the end of the intervention. In the students' version, we used a 5-point Likert scale (from *never* to *very often*). In the teachers' version, a 7-point Likert scale (from *never* to *always*) was used, as we expected that teachers would be more nuanced in their assessment than students. The 17 items of this scale

measured practices reflecting the three core elements of the program. Table 12 gives some sample items used in regard to core elements. The response rate for the teachers' scale was 95.5% (100% within the *Training group*; 91.4% within the *Training+Follow-up group*). For the students' scale, the response rate was 97.9% (95.6% within the *Training group*; 100% within the *Training+Follow-up group*).

Table 12. Examples of items used to assess conformity to core elements from students (S) and teachers (T) questionnaires.

Core elements	Sample items
Explicit teaching of reading strategies	• (S) Our teacher proposed us tasks to train some specific reading strategies.
	• (T) I proposed tasks to train some specific reading strategies.
Development of metacognition to help students to regulate their own learning activities	• (S) Our teacher took time to discuss our difficulties and the procedures to be put in place to overcome them.
	• (T) I took time to discuss with my students' difficulties and the procedures to be put in place to overcome them.
Inciting collaboration among students by encouraging exchange and open interaction	• (S) Our teacher made us discuss our answers with the other students.
	• (T) I made sure that my students discussed their answers with others (subgroups or collectively).

We ran factorial analyses to summarize students' perceptions of conformity and teachers' reported conformity. Students' results indicated a single factor – named *conformity perceived by students* – which explains 71.03% of the variance (Cronbach's alpha = .88). Teachers' results also indicated a single factor – named *conformity reported by teachers* – which explains 70.33% of the variance. Factor analysis scores were used in subsequent analyses (Cronbach's alpha = .81). There was no significant correlation between conformity perceived by students and conformity reported by teachers (r = .16; p = ns).

3.2.3. Covariates

A set of covariates – selected based on the literature – was measured to try to control for potential initial differences between conditions. This allowed a better understanding of the effects observed by reducing unexplained variance in the outcome and increasing the power and accuracy of estimated treatment effects (Borman, et al., 2005). Furthermore, in studies of academic performance, pretests and demographic factors are still powerful predictors of posttest (Slavin, 2008). Appendix 13 gives an overview of correlations between the covariates retained (initial performances, encouragement to read, reading resources and grade retention), implementation variables and the final performances of students. A separate correlation table for each experimental condition is provided as well.

The encouragement to read received by students at home was assessed by 5 items (e.g.: *At home, someone encourages me to read*) adapted from the parental involvement scale of

Sénéchal and LeFevre (2002). Items were answered on a 5-point Likert scale (from *never* to *very often*). Cronbach's alpha coefficient was .73.

Reading resources available at home (Sénéchal & LeFevre, 2002; OECD, 2012) was also a 5-point Likert scale (from *zero* to *more than 100*) with four items. Items of this scale were based on the type of resources than students could access at home such as books or comics (e.g.: *At home, how many scientific books do you have?*). Cronbach's alpha coefficient was .72.

Next to this, grade retention was also retained as a covariate. Indeed, Pagani, Tremblay, Vitaro, Boulerice and McDuff (2001) have shown that holding back a grade could have a negative effect on performances. Students were asked if they had already repeated grade (*yes* or *no*). A positive answer was provided by 19.5% of participants.

3.2.4. Data Analysis

Prior analysing the effect of the *Lirécire* program and the effect of experimental condition, a multilevel analysis was conducted to check possible differences between the three conditions at pretest. The results showed that there were no significant differences between the three conditions (b = .009; p = .315). However, initial performances were introduced in subsequent analyses to be controlled so that they would not interfere with the effect of the intervention (Dancey & Reidy, 2013).

To test the effect of experimental conditions, two contrast variables were computed. The first contrast tested the opposition between control group and the two experimental conditions (control = -1; exp1 = 0,5; exp2 = 0,5). The second contrast tested the opposition between the two experimental conditions (control = 0; exp1 = -1; exp2 = 1). The created contrasts were orthogonal so that they could be introduced in the analyses together (Judd, McClelland, Ryan, Muller, & Yzerbit, 2010). Contrasts were introduced at class-level.

To test our hypotheses, we used multilevel models which take into account the nested data structure (students grouped in class). To facilitate the interpretation of the results, all quantitative variables introduced in the models were standardized (except for grade retention, which is dichotomic and intensity, which is a percentage). Table 13 provides descriptive statistics about the variables included in the analyses[17].

Table 13. Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	SD
Final performances	-2.96	2.64	.00	1.00
Initial performances	-3.25	2.65	.00	1.00
Resources for reading	-1.96	9.84	.00	1.00
Encouragement to read	-2.31	1.84	.00	1.00
Grade retention (yes/no)	.00	1.00	.81	-
Intensity	5.63	84.51	53.50	19.85
Conformity reported	-1.89	2.43	.00	1.00
Conformity perceived	-2.39	1.64	.00	1.00

[17] Descriptive statistics for each experimental condition are provided in Appendix 14.

All the analyses were performed using SPSS 25 mixed model function. It should be noted that school level was not included in the analyses to avoid a methodological bias. As some schools have fewer than 5 classes – which is the number of units per group recommended (Arrègle, 2003; Hair Jr, Black, Babin, & Anderson, 2010) –, 3-level models may provide incorrect estimations.

4. Results

4.1. Lirécrire Program and Experimental Design Effects

The Null Model (Model 0 in Table 14) provided variance estimations (random effects) at the student level (level 1) and at the classroom level (level 2). Results indicated that 82.1% of the total variance in reading comprehension of expository texts at T2 was linked to within-class differences, and that 18.6% of this total variance was associated with between-class differences.

In Model 1, covariates (initial performances, resources for reading, encouragement to read, grade retention) at student level were included. These covariates led to a reduction of the variance at the student level for more than a third (38%) and an even more substantial part at the class level (78%). Fixed effects showed that T1 reading comprehension (γ_{10} = .54; p <.001), resources for reading available at home (γ_{20} = .11; p <.001), and familial encouragement to read (γ_{30} = .06; p <.001) had positive effects on T2 reading comprehension. On the other hand, grade retention (γ_{40} = -.31; p <.001) had negative effects.

In Model 2, the two contrasts were added to test hypotheses 1 and 2. Introducing these contrasts reduced the unexplained variance at class-level as this model explained 83.3% (5.3% more than Model 1). Contrast 1 (*no program vs. program*) showed a positive effect (γ_{01} = .10; p = .007) of the Lirécrire program on reading comprehension with a small effect size (d = .20), thus supporting the first hypothesis. The second hypothesis was, however, not confirmed, as results indicated no difference between experimental condition 1 (*Training group*) and 2 (*Training+Follow-up group*) (γ_{02} = -.06; p = .101) with a small effect size (d = .32). Students benefiting from the program had a higher level of reading comprehension than students who did not receive it, whether teachers participated in follow-up sessions or only in the initial training.

Table 14. Multilevel analysis testing the effect of Lirécrire on reading comprehension

	Null Model (Model 0)		**Covariates** (Model 1)		**Exp. Groups** (Model 2)	
	b (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*
Fixed effects (level 1)						
Intercept (γ_{00})	-.02 (.05)	.650	.05 (.03)	.059	.07 (.03)	.016
Initial performances (γ_{10})			.54 (.02)	<.001	.54 (.02)	<.001
Resources for reading (γ_{20})			.11 (.02)	.001	.11 (.02)	.001
Encouragement to read (γ_{30})			.06 (.02)	<.001	.06 (.02)	<.001
Grade retention (yes/no) (γ_{40})			-.31 (.05)	<.001	-.31 (.05)	<.001
Fixed effects (level 2)						
No program vs. Program (C1) (γ_{01})					.10 (.03)	.007
Training vs. Training+Follow-up (C2) (γ_{02})					-.06 (.03)	.101
Random effects						
Level 1 (ε_{ij})	.821 (.03)	<.001	.506 (.02)	<.001	.506 (.02)	<.001
Level 2 (μ_{0j})	.183 (.03)	<.001	.037 (.01)	<.001	.030 (.01)	.001
df Change	.		4		2	
χ^2 Change[18]	.		978.05	.001	9.72	.010

4.2. Implementation Effect

The next analyses (*cf*. Table 15) looked at the implementation effect for both intensity and conformity to test hypothesis 3 for the two experimental groups. For this reason, the null and the covariates models were repeated for those two groups.

The Null Model (Model 0 in Table 15) indicated that 80.5% of the total variance of student achievement was linked to inter-individual differences, and 19.5% of this total variance was associated with between-class differences. In Model 1, covariates (initial performances, resources for reading, encouragement to read, grade retention) at student level were included. These covariates led to a reduction of the variance at the student level for more than a third (39%) and an even more substantial part at the class level (75%). Fixed effects showed that T1 reading comprehension (γ_{10} = .53; p <.001) and resources for reading available at home (γ_{20} = .15; p <.001) had positive effects on T2 reading comprehension, while grade retention (γ_{40} = -.34; p <.001) had a negative effect. Encouragement to read was no longer related to reading comprehension (γ_{30} = .05; p = .07).

Regarding implementation, Model 2a showed that there was a positive effect of the intensity (γ_{01} = .09; p = .012) on T2 reading comprehension[19]. Model 2b indicate that conformity – both reported (γ_{02} = -.01; p = .812) and perceived (γ_{03} = .00; p = .961) – was not associated with T2 reading comprehension. These findings provided partial support for the third hypothesis. Students whose teachers reached a higher level of intensity showed higher

[18] χ^2 Change was computed based on the Maximum Likelihood.

[19] In preliminary analyses, we have computed an intensity indicator for each module (i.e. the proportion of activities undertaken per module). Then, we have looked at the effect of each intensity indicator on students' performance in reading comprehension. The results indicated that the intensity per module does not have a significant effect on performance. The observed increase in reading comprehension probably did not reflect the impact of a specific module but the impact of the combination of several modules.

reading performances than students whose teachers undertook fewer activities, regardless of the level of conformity. Introducing intensity in model 2a led to a further 6.21% reduction in variance at level 2 compared to Model 1.

Table 15. Multilevel analysis testing the effect of implementation on reading comprehension

	Null Model (Model 0)		**Covariates** (Model 1)		**Intensity** (Model 2a)		**Conformity** (Model 2b)	
	b (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*
Fixed effects (level 1)								
Intercept (γ_{00})	-.03 (.07)	.640	.05 (.04)	.175	.05 (.04)	.153	.06 (.04)	.010
Initial performances (γ_{10})			.53 (.03)	<.001	.53 (.03)	<.001	.54 (.03)	<.001
Resources for reading (γ_{20})			.15 (.03)	<.001	.15 (.03)	<.001	.13 (.03)	<.001
Encouragement to read (γ_{30})			.05 (.03)	.072	.05 (.03)	.074	.06 (.03)	.016
Repeated grade (yes/no) (γ_{40})			-.34 (.07)	<.001	-.34 (.07)	<.001	-.35 (.07)	<.001
Fixed effects (level 2)								
Intensity (γ_{01})					.09 (.04)	.012	.09 (.04)	.019
Conformity reported (γ_{02})							-.01 (.04)	.812
Conformity perceived (γ_{03})							.00 (.04)	.961
Random effects								
Level 1 (ε_{ij})	.812 (.04)	<.001	.502 (.02)	<.001	.502 (.02)	<.001	.502 (.02)	<.001
Level 2 (μ_{0j})	.197 (.05)	<.001	.045 (.01)	.002	.037 (.01)	.006	.035 (.01)	.006
df Change	.		4		1		2	
χ^2 Change	.		549.33	.001	6.59	.020	145.84	.001

4.3. Threshold Effect

The next model tested the threshold effect hypothesis regarding the non-linearity of the intensity effect on students' T2 reading comprehension. Figure 6 illustrates the relation between the intensity of implementation and the unstandardized predicted values saved from Model 1 (*cf.* Table 16). These unstandardized predicted values allow us to look at the relation between intensity and final performances while controlling for covariates and initial performances. Figure 6 indicates the existence of a nonlinear relationship between the intensity of implementation and students' performances in reading comprehension. To be more precise, results indicate a significant inflexion point at 46% of intensity of implementation ($y = .217 - .014x + .0002x^2$).

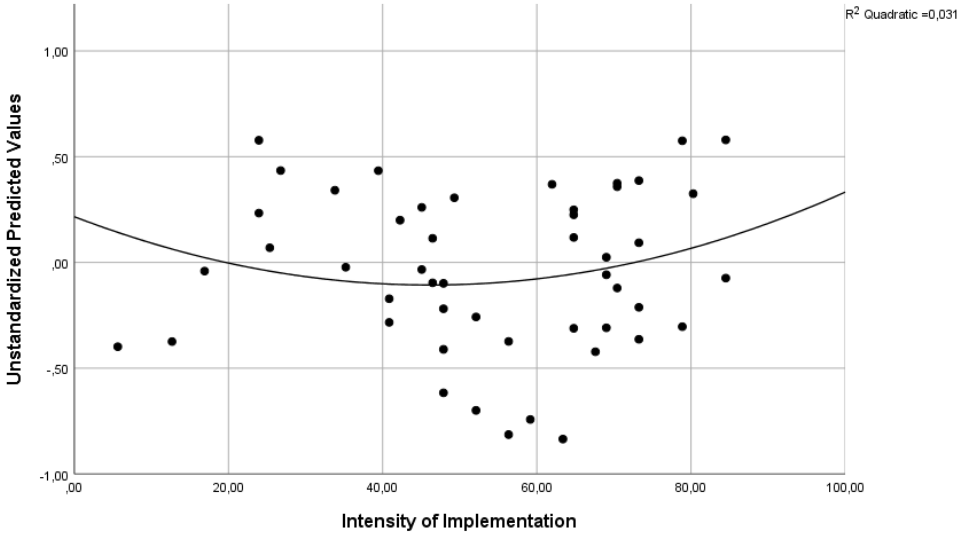


Figure 6. Simple Scatter of Unstandardized Predicted Values by Intensity of Implementation (level-2)

Based on Figure 6, we have tested this quadratic effect of intensity (Model 2b in Table 16). Results indicate that once the squared intensity is introduced into the analyses, it has no significant effect (γ = -.5.18E-5; p = .547). In addition, the linear effect found in model 2a also disappears (γ = .01; p = .252).

In a second time, we also focused our attention on a possible threshold effect at 46% (value indicated by Figure 6) and at 60% (value stated in the literature) of intensity of implementation. The intensity variable was thus dichotomized with 46 (Model 2c in Table 16) or 60% (Model 2d in Table 16) as threshold corresponding to low implementation (less than 46% or 60% of intensity) and high implementation (more than 46% or 60% of implementation). Results showed a positive effect of implementing 46% or more activities (γ_{04} = .17; p = .031) leading to a further 5.5% reduction in variance compared to Model 1 (*cf.* Table 16). They also indicated the same positive effect for 60% or more activities (γ_{04} = .20; p = .007) leading to a further 7% reduction in variance compared to Model 1 (*cf.* Table 16). These findings would tend to question the presence of a threshold effect.

Table 16. Multilevel analysis testing the effect of intensity on reading comprehension

	Null Model (Model 0)		**Covariates** (Model 1)		**Linear effect** (Model 2a)		**Quadratic effect** (Model 2b)		**Threshold effect (46%)** (Model 2c)		**Threshold effect (60%)** (Model 2d)	
	b (SE)	p	*b* (SE)	p	*b* (SE)	p	*b* (SE)	p	*b* (SE)	p	*b* (SE)	
Fixed effects (level 1)												
Intercept (γ_{00})	-.03 (.07)	.640	.05 (.04)	.175	.05 (.04)	.153	-.31 (.20)	.129	-.06 (.06)	.333	-.04 (.04)	.452
Initial performances (γ_{10})			.53 (.03)	<.001	.53 (.03)	<.001	.53 (.03)	<.001	.54 (.03)	<.001	.53 (.03)	<.001
Resources for reading (γ_{20})			.15 (.03)	<.001	.15 (.03)	<.001	.15 (.03)	<.001	.15 (.03)	<.001	.15 (.03)	<.001
Encouragement to read (γ_{30})			.05 (.03)	.072	.05 (.03)	.074	.05 (.03)	.072	.05 (.03)	.070	.06 (.03)	.078
Repeated grade (yes/no) (γ_{40})			-.34 (.07)	<.001	-.34 (.07)	<.001	-.34 (.07)	<.001	-.34 (.07)	<.001	-.34 (.07)	<.001
Fixed effects (level 2)												
Intensity (γ_{01})					.09 (.04)	.012	.01 (.01)	.252	-	-	-	-
Squared intensity (γ_{02})							.00 (.00)	.547	-	-	-	-
46% or more of intensity (yes/no) (γ_{03})							-	-	.17 (.08)	.031	-	-
60% or more of intensity (yes/no) (γ_{04})							-	-	-	-	.20 (.07)	.007
Random effects												
Level 1 (ε_{ij})	.812 (.04)	<.001	.502 (.02)	<.001	.502 (.02)	<.001	.502 (.02)	<.001	.501 (.02)	<.001	.501 (.02)	<.001
Level 2 (μ_{0j})	.197 (.05)	<.001	.045 (.01)	.002	.037 (.01)	.006	.037 (.01)	.004	.039 (.01)	.004	.036 (.01)	.004
df Change	.		4		1		2		1		1	
χ^2 Change	.		549.33	.001	6.59	.020	6.933	.010	4.734	.050	7.464	.010

5. General Discussion

The main goals of this study were (a) to test the effect of a literacy instruction program based on explicit teaching of reading strategies, metacognition, and peer collaboration, and (b) to investigate the conditions of its implementation – with a particular attention to collaboration among teachers.

Results show a positive impact of the program on students' reading performance, supporting the idea that explicitly teaching reading strategies – in combination with developing metacognition and stimulating collaboration among students – could be a promising way to foster students' reading comprehension. It may be interesting for future research to differentiate teaching practices in order to identify the contribution of the three dimensions to students' reading comprehension. We also think it may be interesting to go even further by finding a way to isolate each of the reading strategies targeted by the program to study the impact of each on reading learning.

The effect of the *Lirécrire program* at the end of the first year of implementation may be considered small (Hattie, 2009). This effect size is in line with the small percentage of variance at the class level (4%), once controlled for covariates at the individual level. The effect size of this program is also consistent with the results of similar studies. Borman et al. (2005) obtained a similar pattern of results in their assessment of the effect of Success for All after one year of implementation. Slavin (2008)'s review showed that mean effect size (Cohen's *d*) of instructional interventions for Language Arts – in secondary schools with 250 students or more – is .18. Vaughn and colleagues (2015) and Baye and colleagues meta-analyse (2016) also reported similar effect sizes. Moreover, our results are based on data collected at the end of the first year of the intervention. Some research shows that the effects of evidence-based program only become visible at the end of the third year of its implementation (Borman, Hewes, Overman, & Brown, 2003). As Pampaka, Williams, and

Homer (2016, p. 234) wrote: 'It takes time for new practices to develop and become effective, and one thus expects minimal effects in the first year of implementation of substantially new practice'. In line with this idea, it is possible that class practices, before improving, first deteriorate. Teachers need time to make mistakes, learn from their mistakes and develop effective new practices over time (Kennedy, 2016). This could also explain the small effect size of the *Lirécrire* intervention. Finally, it is important to keep in mind that the mean effect size is lowered by some teachers implementing less than 60% of the *Lirécrire* program. Excluding data from these teachers and their classrooms increased the effect size from 0.20 to 0.31 (Cohen's *d*). Taking this into account, the *Lirécrire* program can have a moderate effect size (Hattie, 2009) on students' performances in reading comprehension.

Regarding the effects of the conditions of implementation, students from the *Training+Follow-up* group did not perform better than students from the *Training* group. In contrast to other studies (Ford & Youngs, 2018; Honingh & Hooge, 2014), our attempts to foster collaboration among teachers in the *Training+Follow-up* group did not lead to an additional increase in students' reading performance in comparison to the Training group, where collaboration was not incited by the research design. This lack of effect could be related to the structure of the follow-up sessions. In schools that received this extra support, teachers were followed three times for three hours and reported – during focus group at the end of the intervention – that they waited for these sessions to meet and discuss their practices with the counsellor. In between sessions, there was little collaboration which seems to indicate that follow-up sessions did not lead to more collaboration. On the other hand, the frequency of meetings may have been too low to see a significant effect on the reading performances of students. For example, schools participating in the Success for All reform received eight follow-up days during the school year (Borman, et al., 2005). In other studies, the follow-up took the form of a weekly meeting in each school (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005). Hence, future research is needed to understand which form and frequency of collaboration is the most powerful and why. Finally, the adaptive nature of follow-up sessions to meet the specific needs of teachers according to their context could also be the subject of future research. Such research would allow us to determine the impact of differences in session content on treatment integrity and on student learning.

Next, results provided partial support for the hypotheses related to the treatment integrity through the implementation of the *Lirécrire* program. Intensity of implementation appears to have a significant impact on reading comprehension. Students whose teachers implemented the program with a higher level of intensity reach higher reading comprehension performance score than students whose teachers showed lower levels of intensity. However, there was no effect of perceived or reported conformity on students' reading comprehension. Possibly, this last result could be linked to our measurement tool. We used a paper-pen questionnaire to collect self-reported data from teachers and from students, as teachers are not the best informers of what they do with their class due to social desirability bias (Kunter & Baumert, 2006). Yet, students may not be the best informers either. They may not be sufficiently aware of teaching practices to report them correctly. Perhaps classroom observations would have allowed us to collect more precise data about the conformity of implementation (Resnicow,

et al., 1998). Beyond this methodological limitation, we can consider that the program produced an effect by creating learning opportunities rather than through its didactics. This could mean that it is more important to expose students to learning and to train them rather than delivering activities exactly in the way devised by the program designers.

Regarding the hypothesis of a threshold effect of intensity, Durlak and DuPré (2008) and Goulet (2016) have deduced from their work that 60% was the minimum level of implementation to be achieved to see significant effects of program on student learning. Our results question this threshold. Although results show a significant gain in student learning – compared to similar studies on program evaluation – when teachers exceed 60% of implementation, they also show a significant from 46%. Beyond these findings, analyses also revealed that intensity has a linear effect on student performance, rather than a quadratic. This suggests that effects on learning can occur from the first activity implemented by teachers, and not only above a certain number of activities. As we can see, the question of the linear or non-linear effect of intensity on student performance is far from being resolved. That is why further research is needed to explore these issues.

6. Conclusion and Implications

To conclude, our results on reading comprehension support Rowan and Miller's (2007) claim that a structured approach to instructional improvement can be effective. However, results did not show that including follow-up sessions targeting teacher collaboration increased the effectiveness of this approach. Finally, they indicated that a certain level of implementation intensity is needed to impact student learning. These findings have implications for education policy-making and for research.

First, if they want to have a chance to improve student achievement, policy-makers should consider the following elements: (a) providing a structured program and related training to teachers can have a positive effect on student achievement, and (b) conditions of implementation matter as the level of intensity seems to improve student achievement. Furthermore, changing practices in order to improve student achievement is not straightforward and takes support and time. It seems crucial that policy-makers devote resources to the development of structured programs and to support change efforts to reach a higher level of implementation (Durlak & DuPré, 2008; Goulet, 2016).

Second, although results of the present study provide some hints on instructional change processes, they also highlight the complexity of supporting teachers in implementing new practices. More studies are needed to better understand the instructional change processes and their effects on student learning. Collaboration may be a way to improve teaching practices, but it does not appear sufficient in itself. Previous studies draw attention to several factors – such as teacher self-efficacy beliefs or school principal support – which may also influence the implementation process (Durlak & DuPré, 2008). Consequently, it is important to pursue the investigation of implementation processes to better understand how teachers put innovations and reforms into practice. As Kennedy (2016, p. 973) mentioned, "we have strong theories of student learning, but we do not have well-defined ideas about teacher

learning, nor about how to help teachers incorporate new ideas into their ongoing systems of practice". As stated by other scholars, it is time to go beyond the question of 'what works' and ask 'who it works for, through what means, and in what circumstances' (Hanley, Cambers, & Haslam, 2016, p. 296)

Finally, this study also has implications for teachers willing to improve their students' reading comprehension. Although further research is needed, using expository texts and teaching practices of reading strategies in an explicit way appears to be a useful approach. The present findings also showed the importance of creating sufficient learning opportunities for students above a strict and detailed compliance to specific program requirements. Teachers can start implementing these practices in their classrooms without extensive training.

Chapitre 4

Quels sont les effets d'une intervention visant la compréhension en lecture de textes informatifs sur les résultats au certificat d'études du premier degré (CE1D) ?

La compréhension à la lecture est un apprentissage complexe (Cain, 2009) et continu (Bianco, 2015) dont les effets peuvent être plus marqués à long terme qu'à court terme. Se basant sur cette idée, ce rapport de recherche tente de mettre en lumière les effets de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* au-delà du cadre formel de l'intervention. Deux vagues d'analyses ont été mises en œuvre pour évaluer l'effet de l'outil sur les performances au CE1D des élèves qui en ont bénéficié en première secondaire. La première vague d'analyses est comparative et met en avant des différences significatives entre les performances des élèves issus du projet « Lirécrire » et les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La seconde vague d'analyse permet de prédire, à l'aide de modèles multiniveaux, les performances au CE1D des élèves ayant bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Les résultats montrent un effet mitigé du design de la recherche « Lirécrire » et une absence d'effet du niveau d'implantation atteint par les enseignants. Cependant, les limites méthodologiques de ce rapport poussent à la prudence au moment d'interpréter ces résultats.

Référence

Une version de ce texte a été soumise en 2020 : Dellisse, S., Galand, B., & Dumay X. (Soumis). Quels sont les effets d'une intervention visant la compréhension en lecture de textes informatifs sur les résultats au certificat d'études du premier degré (CE1D) ? *Les Cahiers de recherche du Girsef*, (xxx), x-xx.

Quels sont les effets d'une intervention visant la compréhension en lecture de textes informatifs sur les résultats au certificat d'études du premier degré (CE1D) ?

1. Introduction

Ce rapport fait suite à notre article étudiant les effets de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* sur les performances des élèves au terme de la première année d'expérimentation de l'outil (Dellisse, et al., 2020)[20]. Cet article a été présenté dans le chapitre précédent de notre thèse (Chapitre 3). Nous avions ainsi mis en lumière que les élèves ayant bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* obtenaient de meilleurs résultats en compréhension à la lecture de textes informatifs que les élèves n'ayant pas bénéficié de l'outil. De plus, nous avions également montré que l'intensité de mise en œuvre, c'est-à-dire la quantité d'activités réalisées par les enseignants, avait un impact positif sur les performances des élèves.

Cependant, nous savons également que la compréhension à lecture constitue un apprentissage complexe (Cain, 2009) et continu (Bianco, 2015) qui peut avoir des effets positifs à long terme. La compréhension à la lecture joue aussi un rôle dans de l'acquisition de connaissances et de compétences dans d'autres domaines que celui de la lecture (Cain & Oakhill, 2006; Diakidoy, Mouskounti, Fella, & Ioannides, 2016). Au travers de ce rapport, nous allons donc nous intéresser à la persistance des effets de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* au-delà du cadre formel de l'intervention en nous penchant sur les résultats au certificat d'études du premier degré (CE1D) en fin de deuxième secondaire des élèves ayant bénéficié de l'outil *Lirécrire* en première année. Notre objectif est de mettre en lumière si un dispositif ciblant les apprentissages en compréhension à la lecture de textes informatifs peut avoir des effets à long terme sur les apprentissages en lecture ainsi que sur des compétences non ciblées par l'outil.

Après avoir rappelé brièvement le cadre de la recherche « Lirécrire » et présenté le CE1D pour le cours de français, ce rapport met en avant nos hypothèses de travail et la méthodologie utilisée pour les tester. La quatrième partie de ce rapport présente nos résultats avant de discuter de leur implication dans la dernière partie.

[20] Nous renvoyons le lecteur à cet article (chapitre 3) pour une description plus complète du cadre théorique sous-jacent à ce rapport ainsi que du projet *Lirécrire pour apprendre*.

1.1 Le projet de recherche « Lirécrire »

Le projet « Lirécrire » est une intervention didactique en français ciblant les élèves de première secondaire (élèves âgés de 12 à 13 ans) et dont l'objectif est d'améliorer leurs compétences en compréhension à lecture de textes informatifs au moment charnière que constitue la transition entre les niveaux d'enseignement primaire et secondaire (März, Kelchtermans, & Vermeir, 2017).

Au cœur de l'outil *Lirécrire* se trouvent trois principes méthodologiques clés assurant son efficacité : (1) l'enseignement explicite des stratégies de lecture et des opérations d'écriture (Graham & Hebert, 2011; Snow, 2002; Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009) ; (2) le développement de pratiques de métacognition pour aider les élèves à réguler leur propre activité (Bucheton, 2014; Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué, & Raguideau, 2012; Muijselaar, et al., 2017) ; et (3) la collaboration entre élèves en encourageant les échanges et les interactions ouvertes (Baye, Lake, Inns, & Slavin, 2016; Graham & Hebert, 2011; Pérez, et al., 2018).

Ces trois principes méthodologiques ont été opérationnalisés au travers de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* composé de trois volumes[21]. Le premier volume est un guide méthodologique à destination des enseignants de français. Ce guide fournit une description précise et détaillée de chacune des activités (consignes, exemples, correctifs…). Les deux autres volumes de l'outil sont à destination des élèves. Il s'agit d'un recueil de textes informatifs servant de support aux activités de lecture et d'écriture ainsi qu'un cahier d'activités. L'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* requiert approximativement 50 heures de cours. Cela représente environ un tiers des heures allouées au cours de français sur une année scolaire en première secondaire, à raison de 5 heures par semaine. Les enseignants étaient libres de décider le nombre d'heures par semaine dédiées à la mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* pour autant qu'ils aient couvert l'ensemble des activités avant la fin de l'année scolaire. Le temps moyen par activité proposée dans le guide méthodologique est de 43 minutes (min. = 20 minutes ; max. = 120 minutes).

1.2 Description du CE1D en français

Le CE1D ou le certificat d'études du premier degré est une évaluation externe des acquis des élèves à l'issue de la deuxième année d'étude secondaire (fin du premier degré) en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette épreuve externe s'inscrit dans la philosophie du décret *Missions* (1997) en ayant pour objectif d'assurer à tous les élèves une égalité des acquis en fixant un niveau d'exigence commun à toutes les écoles (Mangez , 2010).

Le CE1D se compose d'un questionnaire et d'un portefeuille de documents pour les élèves, ainsi que d'un dossier pour l'enseignant comprenant les modalités de passation de

[21] Pour une description détaillée de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et des trois volumes : De Croix, S., Penneman, J., & Wyns, M. (2017). Concevoir un outil didactique pour enseigner la lecture des textes informatifs au début du secondaire. In M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter, & É. Falardeau (Eds.), L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité (pp. 217-245). Namur: Presses universitaires de Namur (Diptyque, n° 35).

l'épreuve et les grilles de correction. Le questionnaire se compose de questions ouvertes nécessitant l'écriture d'une réponse courte et/ou d'une justification, ainsi que de questions fermées demandant aux élèves de cocher la bonne réponse. Le portefeuille de documents est constitué d'un texte narratif et d'un dossier de documents informatifs. Un exemple de question et de document est présenté dans l'annexe 15.

À la suite de l'épreuve et de l'encodage des résultats, les écoles reçoivent un document supplémentaire qui s'intitule « Commentaires et résultats ». Ce document commence par un bref rappel de l'épreuve et des compétences ciblées, puis il présente les résultats des élèves aux tests. Ces résultats sont globalisés à l'ensemble du système pour éviter toute forme de classement entre les écoles.

1.3 Hypothèses

Au travers de ce rapport de recherche, nous poursuivons les analyses entamées précédemment (Dellisse, et al., 2020) en nous penchant plus particulièrement sur les effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* au-delà du cadre formel de l'intervention. Les hypothèses formulées dans la suite de ce rapport font écho aux hypothèses du chapitre précédent (Chapitre 3). Elles se basent également sur les constats formulés dans le cadre théorique de notre thèse.

Pour commencer, nous avons mis en lumière que les élèves rencontraient d'importantes difficultés en compréhension à la lecture (Schillings, et al., 2018) et que l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* avait été pensé pour répondre à ces difficultés (Chapitre 2). Nous avons également souligné que l'apprentissage de la compréhension à la lecture est un apprentissage continu dans le temps (Bianco, 2015). Dès lors, nous émettons donc l'hypothèse que les élèves qui ont bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* devraient avoir en moyenne des résultats supérieurs à l'épreuve du CE1D (en fin de deuxième secondaire) par rapport aux élèves qui n'en ont pas bénéficié.

Ensuite, nous avons souligné la complexité que représente un changement de pratiques pédagogiques (Dupriez, 2015), mais que la collaboration entre enseignants, favorisée au travers de séances d'accompagnement, devrait faciliter ce processus (Ford & Youngs, 2018). Ce constat a conduit à la création de deux groupes expérimentaux dans le cadre de la recherche « Lirécrire » : un groupe d'enseignants formés à la mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* (groupe « Formation ») et un groupe d'enseignants formés et accompagnés durant la mise en œuvre de l'outil (groupe « Accompagnement »). Nous émettons ainsi l'hypothèse que les élèves dont les enseignants ont été formés et accompagnés devraient obtenir de meilleurs résultats aux CE1D que les élèves dont les enseignants ont seulement été formés (hypothèse 2).

Enfin, en nous appuyant sur nos précédents travaux (Dellisse, et al., 2020) et de nombreuses recherches (Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2006), nous émettons finalement l'hypothèse que le niveau d'implantation atteint par les enseignants devrait avoir un effet positif sur les performances des élèves au CE1D (hypothèse 3).

2. Méthodologie

2.1 Échantillon

Pour tester nos hypothèses de recherche, nous avons constitué un sous-échantillon à partir des données des 1063 élèves de première secondaire qui ont bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* lors de la première année de l'intervention « Lirécrire ». Ce sous-échantillon se compose de 628 élèves de deuxième année secondaire dont nous avons pu nous procurer le score individuel au CE1D de français. En effet, 435 élèves ont dû être retirés pour différentes raisons : (1) les élèves ont changé d'école (200 élèves) ; (2) l'école nous a fourni les moyennes par classe et non les scores individuels (25 élèves) ; ou l'école n'a pas voulu nous transmettre les résultats au CE1D (210 élèves).

Parmi les 628 élèves repris dans les analyses, 47.8 % sont des garçons ; 13.1 % ont au moins un an de retard dans leur parcours scolaire. Par ailleurs, 61.4 % parlent uniquement le français à la maison, 7.7 % ne le parlent pas. Les autres 30.9 % parlent au moins deux langues à la maison, dont le français. Enfin, 36 % des élèves repris dans les analyses ci-après affirment avoir déjà bénéficié d'un suivi logopédique.

Le tableau 17 ci-dessous fournit une indication de la répartition des élèves en fonction des groupes expérimentaux du design « Lirécrire ». Le tableau suivant (*cf.* Tableau 18) fournit un aperçu du niveau socioéconomique des écoles en fonction du groupe expérimental. Les paragraphes qui suivent décrivent brièvement les groupes expérimentaux[22].

Tableau 17. Répartition des élèves selon le groupe expérimental

	Élèves	Classes	Écoles
Groupe « Formation »	308	18	4
Groupe « Accompagnement »	320	20	5
Total	628	38	9

Tableau 18. Niveau socioéconomique des écoles selon le groupe expérimental

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type	Mode
Groupe « Formation »	2	20	13.78	7.18	18
Groupe « Accompagnement »	5	19	11.19	6.47	5
Total	2	20	12.46	6.94	18

Groupe « Contrôle ». Ce groupe est constitué de l'ensemble des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il s'agit d'un groupe d'élèves « tout venant » pour lesquels nous n'avons pas su nous procurer de données individuelles, ni même le niveau socioéconomique des établissements. Liés à un principe de discrétion historique en Belgique (Mangez & Cattonar, 2010), les résultats des élèves ne peuvent être communiqués que de manière globale (score moyen pour l'ensemble des écoles) afin d'éviter toute forme de comparaison et de

[22] Une description complète du groupe « Formation » et du groupe « Accompagnement » est disponible dans le chapitre 2 de notre thèse.

concurrence entre écoles. Ce « groupe contrôle » est par conséquent utilisé comme point de comparaison dans la suite de nos analyses (avec la limite que les résultats y sont repris sous la forme d'une constante) limitant *de facto* les analyses possibles.

Groupe expérimental « Formation ». Dans ce groupe expérimental, les enseignants avaient été invités à participer à deux séances de formation avant la mise en œuvre de l'outil. L'ensemble de la formation comprenait 10 heures durant lesquelles les enseignants ont pu se familiariser avec l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* (manipulation, découverte du contenu et des principes méthodologiques clés…). La formation visait à : (1) faire le point sur les difficultés en compréhension à la lecture des élèves, (2) présenter les fondements théoriques de l'outil et en discuter avec les enseignants, et (3) faire participer les enseignants à des jeux de rôles pour leur faire vivre des activités de l'outil dans la peau d'un élève.

Groupe expérimental « Accompagnement ». Dans ce groupe expérimental, les enseignants ont bénéficié de la même formation que les enseignants du groupe « Formation » en amont de la mise en œuvre de l'outil. Ils ont également bénéficié, en plus de la formation, d'un accompagnement *in situ* (trois séances de 3 heures) durant l'année scolaire. Les séances ont été organisées dans chacun des établissements scolaires partenaires à raison d'une séance par mois environ. L'accompagnement avait pour but de soutenir les enseignants dans la mise en œuvre de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*. Les séances étaient structurées en trois parties (Charlier & Biémar, 2012). La première partie était un moment de discussion et de prise de contact durant lequel les enseignants faisaient le point sur la mise en œuvre de l'outil. La seconde partie portait sur les difficultés et les facilités rencontrées par les enseignants et les élèves face à l'outil. Les discussions se faisaient à partir de traces du travail des élèves afin de permettre une description objective des problèmes et dépasser la simple énonciation de jugements affectifs (Borko, 2004; Horn & Little, 2010). Les accompagnateurs fournissaient alors aux enseignants des pistes de réflexion et des exemples de pratiques pour leur permettre de surmonter leurs difficultés. La dernière partie des séances d'accompagnement avait une visée prospective et permettait aux enseignants de planifier ce qu'ils allaient mettre en œuvre jusqu'à la prochaine séance.

2.2 Mesures

2.2.1 Les scores de performances des élèves au CE1D[23]

Les performances des élèves ont été mesurées à l'aide de l'épreuve externe certificative organisée par la Fédération Wallonie-Bruxelles au terme du premier degré de l'enseignement secondaire (CE1D). L'épreuve retenue dans le cadre de ce rapport concerne la discipline du français et s'est déroulée en juin 2016[24]. Au travers de cette épreuve, les élèves ont été évalués

[23] Des exemples de questions du CE1D ainsi que du test utilisé dans le cadre du projet « Lirécrire » sont disponibles aux annexes 1 et 2 pour l'épreuve « Lirécrire » et à l'annexe 15 pour le CE1D.
[24] L'ensemble des documents concernant cette épreuve (questionnaires, textes, résultats…) sont disponibles sur le site de la Fédération Wallonie-Bruxelles : http://www.enseignement.be/index.php?page=26834&navi=3450.

sur leurs compétences en lecture, en écriture, et en écoute[25]. Au niveau de la lecture, les élèves étaient plus particulièrement évalués au travers des deux compétences suivantes : (1) la compréhension d'un récit de fiction, (2) et la compréhension d'un dossier informatif. Les scores des élèves ont été calculés sur base de la somme brute des points obtenus pour chaque item du test (la pondération des items est disponible dans le document « Résultats » du CE1D accessible via le portail de la Fédération Wallonie-Bruxelles). Les scores ont ensuite été standardisés pour faciliter l'interprétation des résultats. Nous avons ainsi calculé quatre scores : un score global en lecture, un score en compréhension du récit de fiction, un score en compréhension du dossier informatif et un score global en écriture. Les scores des élèves au CE1D sont donc utilisés comme des mesures de suivi des effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Il est également important de préciser que le score en compréhension du récit de fiction et le score en compréhension du dossier informatif sont des sous-dimensions du score global en lecture. Ces trois scores ne sont donc pas entièrement indépendants.

2.2.2 La mise en œuvre de l'outil didactique Lirécrire pour apprendre

La mise en œuvre de l'outil didactique a été mesurée au travers des deux dimensions principales de l'implantation : l'intensité et la conformité (Durlak & DuPré, 2008; Fortin, 2012). Le lecteur intéressé trouvera une description détaillée de ces concepts dans notre article sur les déterminants de l'implantation (Dellisse, Galand, & Dumay, Soumis) présenté dans la suite de notre travail de thèse (Chapitre 5) ainsi que dans la partie théorique de notre thèse (Chapitre 1).

L'intensité a été mesurée au moyen de checklists autorapportées par les enseignants. Ils étaient invités à compléter cette checklist après chaque séquence de cours et à nous la renvoyer pour indiquer les activités réalisées dans leur classe. Nous avons ensuite construit un indicateur d'intensité de mise en œuvre (Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2006) basé sur la proportion d'activités réalisées par rapport au nombre d'activités proposées par le guide méthodologique.

La conformité de mise en œuvre a été mesurée auprès des élèves et des enseignants à la fin de la première année d'intervention. Nous avons utilisé une échelle de Likert à 5 possibilités de réponse (de *jamais* à *très souvent*) dans la version étudiante du questionnaire et une échelle à 7 possibilités de réponse (de *jamais* à *toujours*) dans la version enseignante. Nous nous attendions à ce que les enseignants soient plus nuancés que les élèves (Kunter & Baumert, 2006). L'échelle était composée de 17 items mesurant des pratiques reflétant les principes méthodologiques au cœur de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* (*cf.* Tableau 19).

[25] Suite à un manque d'information sur la construction du score en « savoir écouter », il ne nous a pas été possible de reconstruire ce score pour les élèves issus du projet « Lirécrire » à partir des items à notre disposition. La compétence « savoir écouter » n'est donc pas prise en compte dans la suite de nos analyses.

Tableau 19. Principes méthodologiques au cœur de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*

(Faire) expliciter les stratégies de lecture et les processus d'écriture (Graham & Hebert, 2011; Snow, 2002; Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009)
Faire réfléchir les élèves sur leur activité de lecture, les rendre conscients de leur fonctionnement ainsi que des régulations possibles (développer la métacognition et l'autorégulation) (Bucheton, 2014; Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué, & Raguideau, 2012; Muijselaar, et al., 2017)
Favoriser les échanges et les interactions ouvertes entre élèves (Baye, Lake, Inns, & Slavin, 2016; Graham & Hebert, 2011; Pérez, et al., 2018)

Pour construire nos indicateurs de conformité, nous avons réalisé des analyses factorielles pour résumer successivement les perceptions des élèves, et celles des enseignants. L'analyse à partir des données des élèves révèle qu'une solution à un facteur — expliquant 71,03 % de la variance — était le meilleur moyen de rapporter la conformité perçue par les élèves. L'analyse à partir des données des enseignants révèle également qu'une solution à un facteur — expliquant 70,33 % de la variance — était le meilleur moyen de résumer la conformité rapportée par les enseignants.

2.2.3 Les variables de contrôle

Une série de variables de contrôle — mise en avant par la littérature — ont également été prise en compte dans les analyses d'une part, pour contrôler d'éventuelles différences entre les conditions expérimentales, et d'autre part, pour réaliser des modèles d'analyses comparables aux modèles présentés dans le chapitre précédent de notre travail de thèse (Chapitre 3). La prise en compte de ces variables de contrôle permet en outre une meilleure compréhension des effets observés en réduisant la part de variance inexpliquée tout en augmentant la puissance et la précision des effets estimés de l'intervention (Borman, et al., 2005). L'annexe 16 donne un aperçu descriptif des données (*cf.* Tableau 45) ainsi que les corrélations (*cf.* Tableau 46) entre les variables de contrôle retenues[26] (les performances initiales, les ressources pour la lecture, l'encouragement à lire, et le redoublement), et les dimensions de l'implantation, et les scores des élèves au CE1D.

Les performances initiales des élèves. Dans les études sur les performances académiques, les performances antérieures des élèves constituent généralement un puissant prédicteur de leurs performances en fin d'année (Slavin, 2008). Dans le cadre de ce rapport, les performances antérieures des élèves ont été mesurées à l'aide d'une évaluation similaire au CE1D au mois de septembre 2014 lors de la première année secondaire des élèves, c'est-à-dire avant la mise en œuvre de l'intervention « Lirécrire ». Le test (*cf.* Annexe 1) était composé de 41 items comportant des questions à choix multiples, des questions à réponse courte, et des questions nécessitant une justification de la réponse. Sur base des données, un score de Rash, avec un alpha de Cronbach de .77, a été construit pour chaque élève. Nous

[26] D'autres variables de contrôle comme le niveau socioéconomique, le genre, la langue parlée à la maison, ou l'attitude par rapport à la lecture ont également été mesurées. Cependant, ces variables ne permettent pas de prédire les performances des élèves au CE1D une fois que les performances antérieures et le redoublement ont été contrôlés. Ces variables ne sont donc pas reprises dans les modèles finaux d'analyses pour améliorer leur parcimonie.

renvoyons le lecteur intéressé par la construction des scores de Rash vers notre article étudiant les effets de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* au terme de la première année d'intervention (Dellisse, et al., 2020). La construction des scores y est largement détaillée.

Les ressources pour la lecture. Les ressources pour la lecture disponible à la maison (OECD, 2012; Sénéchal & LeFevre, 2002) ont été mesurées à l'aide de quatre items sur une échelle de Likert avec 5 possibilités de réponse (de *zéro* à *plus de 100*). Les items étaient basés sur le type de livres dont l'élève pouvait avoir accès à la maison (par exemple, combien de bandes dessinées, combien de romans…). L'alpha de Cronbach était de .72.

L'encouragement à lire. L'encouragement à lire dont les élèves bénéficient en dehors de l'école a également été mesuré à l'aide 5 items sur une échelle de Likert avec 5 possibilités de réponse (de *jamais* à *très souvent*). Cette échelle a été adaptée de l'échelle d'implication parentale développée par Sénéchal et LeFevre (2002). L'alpha de Cronbach était de .73.

Le redoublement. Le taux de redoublement a également été retenu comme variable de contrôle. En effet, Galand, Lafontaire, Baye, Dachet, et Monseur (2019) ont mis en avant que doubler une année scolaire pouvait avoir un effet négatif sur les performances des élèves. Dans le questionnaire, nous demandions aux élèves si oui ou non ils avaient déjà doublé une année scolaire. 13.1 % des élèves ont indiqué avoir déjà recommencé une année scolaire.

3. Analyses

Pour tester nos hypothèses, nous avons mené, dans le cadre de ce rapport, deux vagues d'analyses distinctes et de nature différente. Comme le décrivent les paragraphes qui suivent, la première vague d'analyses est de nature comparative et vise à vérifier notre première hypothèse. Elle nous a permis de comparer les résultats au CE1D des élèves ayant bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* en première secondaire par rapport aux résultats des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces analyses nous permettront d'observer les différences existantes sans pour autant établir de lien de causalité. La seconde vague d'analyse, centrée sur les élèves issus du projet « Lirécrire, est de nature prédictive et permet de vérifier notre deuxième hypothèse. Elle nous a permis de construire des modèles d'analyses plus complexes pour tenter de prédire les performances au CE1D des élèves ayant bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* en première secondaire, tout en contrôlant les effets éventuels de tierces variables. Cependant, l'absence d'un réel groupe contrôle limite ici aussi les conclusions que nous pourrons en tirer. Les paragraphes qui suivent décrivent plus précisément les analyses réalisées.

Premièrement, pour vérifier notre première hypothèse selon laquelle les élèves ayant bénéficié de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* en première secondaire devraient avoir, en moyenne, de meilleurs résultats que ceux qui n'en ont pas bénéficié, nous avons comparé les moyennes obtenues au CE1D par les élèves du projet « Lirécrire » aux moyennes des élèves en fin de deuxième année secondaire commune (2C) de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces moyennes sont fournies par le Service de pilotage dans le document « Résultats et commentaires » transmis aux écoles à la suite de l'épreuve. Pour garantir une

meilleure comparaison, les résultats des élèves de la deuxième année secondaire supplémentaire (2S) et de la 3e année spécifique de différentiation et d'orientation (3S-DO) n'ont pas été pris en compte, car ces deux années scolaires regroupent des élèves avec des besoins spécifiques et dont le niveau de performances est généralement moindre, suite à leurs difficultés, que celui des élèves de la deuxième année commune (2C). Afin de comparer les moyennes, nous avons réalisé des tests t pour échantillon unique. Ce test nous a permis de comparer la moyenne d'un échantillon (ici, les élèves du projet « Lirécrire ») à la moyenne de la population d'où provient l'échantillon (ici, les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles) dont nous connaissons la moyenne, mais non l'écart-type. Il faut garder à l'esprit que dans ce cas de figure, la distribution des moyennes ne suit pas exactement la forme d'une distribution normale. Les résultats des tests t — réalisés avec SPSS 25 — présentés dans la partie suivante de ce rapport sont donc basés sur une distribution t, apparentée à une distribution normale au vu de la taille d'échantillon (N = 628).

Deuxièmement, pour tester notre seconde hypothèse, reposant sur l'idée que les élèves dont les enseignants ont été accompagnés dans la mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* réussissent mieux que les élèves dont les enseignants ont seulement été formés, et notre troisième hypothèse, postulant que le niveau d'implantation a un effet positif sur la réussite des élèves, nous avons eu recourt à des modèles multiniveaux. Ces modèles nous ont permis de tenir compte de la structure nichée des données (c'est-à-dire prendre en considération que les élèves sont groupés dans des classes). Pour faciliter l'interprétation des résultats, toutes les variables quantitatives introduites dans les analyses ont été standardisées préalablement (exception faite du redoublement qui est une variable dichotomique et de l'intensité qui est un pourcentage). Nous avons également ajouté dans l'analyse un contraste entre le groupe « Formation » et le groupe « Accompagnement » (groupe « Formation » = 0 ; groupe « Accompagnement » = 1) pour mettre en lumière l'effet du design expérimental. Ce contraste permet de tester plus spécifiquement notre seconde hypothèse.

Les analyses ont été réalisées avec la fonction modèle mixte dans le logiciel SPSS 25. Le niveau « école » n'a pas été inclus dans les analyses pour éviter un biais méthodologique. Certaines écoles ayant moins de cinq classes — cinq étant le nombre minimum d'unités par groupe recommandé (Arrègle, 2003; Hair Jr, Black, Babin, & Anderson, 2010) — un modèle à trois niveaux risquait de fournir des estimations incorrectes.

4. Résultats

4.1 Analyses comparatives des résultats au CE1D

4.1.1 Comparaison globale avec les élèves du projet « Lirécrire »

Le tableau 20 ci-dessous permet de mettre en avant que les élèves ayant bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* réussissent en moyenne mieux que les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles, que ce soit en lecture [différence de moyenne = 4.71 % ; t (627) = 6.189 ; $p < .001$] ou en écriture [différence de moyenne = 8.01 % ; t (627) = 9.576 ; $p < .001$].

Au niveau des dimensions évaluées par l'épreuve de lecture, il est intéressant de noter que la différence de moyenne entre les élèves de deuxième secondaire ayant bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et les autres élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles est plus importante en compréhension du dossier informatif [différence de moyenne = 6.81 % ; t (627) = 6.095 ; $p < .001$] — compétence au cœur même de l'outil *Lirécrire* — comparativement à la différence de moyenne observée pour la compréhension du récit de fiction [différence de moyenne = 2.50 % ; t (627) = 3.681 ; $p < .001$].

Tableau 20. Comparaison des performances moyennes des élèves du projet « Lirécrire » par rapport aux élèves de FWB

	Moy. FWB	Moy. Lirécrire	T	df	Sig.	Différence de moy.	Intervalle de confiance (95 %)	
							Borne inférieure	Borne supérieure
Lecture (score global) dont :	58.3 %	63.01 %	6.189	627	< .001	4.71 %	3.215	6.204
- Compréhension du récit de fiction	72.4 %	74.90 %	3.681	627	< .001	2.50 %	1.168	3.840
- Compréhension du dossier informatif	44.3 %	51.11 %	6.095	627	< .001	6.81 %	4.619	9.010
Écriture (score global)	64.6 %	72.61 %	9.576	627	< .001	8.01 %	6.368	9.654

4.1.2 Comparaison avec les élèves du groupe « Formation »

Le tableau suivant (*cf.* Tableau 21) permet de comparer plus particulièrement les moyennes des élèves issus du groupe « Formation » par rapport aux moyennes des élèves de Fédération Wallonie-Bruxelles.

Tout comme le tableau précédent (*cf.* Tableau 20), les résultats dans le tableau 21 montrent que les moyennes des deux groupes d'élèves sont significativement distinctes sur l'ensemble des compétences évaluées. Ces différences de moyennes sont toutes en faveur des élèves du groupe « Formation ». En effet, les élèves ayant bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et dont les enseignants ont été formés en début d'année scolaire réussissent en moyenne mieux que les élèves de deuxième année commune de la Fédération Wallonie-Bruxelles, que ce soit en lecture [différence de moyenne = 8.23 % ; t (307) = 7.910 ; $p < .001$] ou en écriture [différence de moyenne = 10.42 % ; t (307) = 8.886 ; $p < .001$].

Tableau 21. Comparaison des performances moyennes des élèves du groupe « Formation » par rapport aux élèves de FWB

	Moy. FWB	Moy. Gr. « Formation »	t	df	Sig.	Différence de moy.	Intervalle de confiance (95 %)	
							Borne inférieure	Borne supérieure
Lecture (score global) dont :	58.3 %	66.53 %	7.910	307	< .001	8.23 %	6.180	10.272
- Compréhension du récit de fiction	72.4 %	78.25 %	6.454	307	< .001	5.85 %	4.064	7.629
- Compréhension du dossier informatif	44.3 %	54.80 %	6.587	307	< .001	10.50 %	7.367	13.643
Écriture (score global)	64.6 %	75.02 %	8.886	307	< .001	10.42 %	8.116	12.733

Lorsque nous nous intéressons plus particulièrement aux compétences sous-jacentes à la lecture, les résultats indiquent que la plus grande différence de moyenne entre les groupes se situe au niveau de la compréhension d'un dossier informatif [différence de moyenne = 10.50 % ; t (307) = 6.587 ; $p < .001$].

4.1.3 Comparaison avec les élèves du groupe « Accompagnement »

Ce dernier tableau (*cf.* Tableau 22) permet de comparer plus spécifiquement les performances moyennes des élèves du groupe « Accompagnement » aux performances moyennes des élèves de deuxième commune de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Contrairement aux tableaux précédents, les résultats sont plus contrastés.

Au niveau de la lecture, les résultats du test t pour échantillon unique ne révèlent plus de différences significatives de moyenne entre les deux groupes [t (319) = 1.231 ; $p = .219$] bien que les élèves du groupe « Accompagnement » continuent à obtenir, en moyenne, un meilleur résultat en compréhension du dossier informatif que les élèves de deuxième année commune [différence de moyenne = 3.26 % ; t (319) = 2.113 ; $p = .035$].

En écriture, les élèves ayant bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et dont les enseignants ont été formés et accompagnés réussissent également en moyenne mieux que les autres élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles [différence de moyenne = 5.69 % ; t (319) = 4.824 ; $p < .001$] à l'instar des élèves du groupe « Formation ».

Tableau 22. Comparaison des performances moyennes des élèves du groupe « Accompagnement » par rapport aux élèves de FWB

	Moy. FWB	Moy. Gr. Acc.	t	df	Sig.	Différence de moy.	Intervalle de confiance (95 %)	
							Borne inférieure	Borne supérieure
Lecture (score global) dont :	58.3 %	59.62 %	1.231	319	.219	1.32 %	-.793	3.443
- Compréhension du récit de fiction	72.4 %	71.69 %	-.727	319	.468	-0.71 %	-2.639	1.215
- Compréhension du dossier informatif	44.3 %	47.56 %	2.113	319	.035	3.26 %	.224	6.301
Écriture (score global)	64.6 %	70.29 %	4.824	319	< .001	5.69 %	3.369	8.009

4.2 Analyses prédictives des résultats au CE1D

4.2.1 Résultats par rapport à la lecture

Ce premier modèle d'analyses multiniveaux (*cf.* Tableau 23) s'intéresse aux performances en lecture des élèves des groupes expérimentaux du projet « Lirécrire ». Il tente de mettre en évidence les variables qui permettent d'expliquer les différences de performances entre élèves au sein des classes (niveau 1) et entre les classes (niveau 2).

Tableau 23. Analyses multiniveaux prédisant les performances en lecture au CE1D

	Modèle vide (Modèle 0)		**Contrôles** (Modèle 1)		**Groupes XP** (Modèle 2)		**Implantation** (Modèle 3)	
	b (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*
Effets fixes (niveau 1)								
Intercepte (γ_{00})	-.02 (.08)	.832	.07 (.05)	.202	.11 (.07)	.144	-.15 (.16)	.360
Performances initiales (γ_{10})			.37 (.04)	<.001	.37 (.04)	<.001	.37 (.04)	<.001
Ressources pour la lecture (γ_{20})			.11 (.04)	.004	.11 (.04)	.004	.10 (.04)	.014
Encouragement à lire (γ_{30})			.12 (.04)	.002	.11 (.04)	.002	.13 (.04)	.001
Redoublement (oui/non) (γ_{40})			-.47 (.11)	<.001	-.48 (.11)	<.001	-.46 (.09)	<.001
Effets fixes (niveau 2)								
Formation vs Accompagnement (γ_{01})					-.08 (.10)	.442	-.01 (.00)	.932
Intensité (γ_{02})							.01 (.05)	.168
Conformité rapportée (γ_{03})							-.05 (.05)	.327
Conformité perçue (γ_{04})							.06 (.05)	.232
Effets aléatoires								
Niveau 1 (ε_{ij})	.83 (.05)	<.001	.66 (.04)	<.001	.67 (.04)	<.001	.67 (.04)	<.001
Niveau 2 (μ_{0j})	.19 (.06)	.001	.05 (.02)	.029	.05 (.02)	.034	.03 (.02)	.132
Δ df	.		4		1		3	
$\Delta \chi^2$	.		232.523	.001	.598	ns	90.401	.001

Le modèle vide (Modèle 0 dans le tableau 23) fournit une estimation des variances (effets aléatoires) au niveau des élèves (niveau 1) et au niveau de la classe (niveau 2). Les résultats indiquent que 81.37 % de la variance totale dans le score de lecture au C1ED est lié à des différences entre élèves au sein des classes. Le reste de la variance, 18.63 %, est associé à des différences entre les classes.

Le modèle 1 permet d'introduire les variables de contrôle dans l'analyse (les performances initiales, les ressources pour la lecture disponible à domicile, les encouragements à lire reçus à la maison, le redoublement) afin de contrôler leurs effets dans la suite des analyses. Les variables de contrôle conduisent à une réduction de 20.4 %[27] de la variance inexpliquée au niveau 1 et à une réduction de 73.6 % de la variance inexpliquée au niveau 2. Les effets fixes du modèle 1 montrent que les performances initiales en compréhension à la lecture de textes informatifs (γ_{10} = .37 ; p < .001), les ressources pour la lecture disponibles au domicile de l'élève (γ_{20} = .11 ; p = .004), et les encouragements à lire reçus à la maison (γ_{30} = .12 ; p = .002) ont un effet positif sur les performances en lecture au CE1D au terme de la deuxième année du secondaire. À l'inverse, le fait d'avoir doublé au moins une année scolaire a un impact négatif sur les résultats en lecture au CE1D (γ_{50} = -.47 ; p < .001).

[27] La réduction de la variance inexpliquée est calculée de la manière suivante au niveau 1 : (.83-.66)/.83 =.204. Et de cette façon au niveau 2 : (.19-.05)/.19 =.736.

Le modèle 2 introduit dans l'analyse le contraste permettant de tester s'il y a une différence entre les élèves dont les enseignants ont été formés (groupe « Formation ») par rapport aux élèves dont les enseignants ont été formés et accompagnés durant l'année scolaire (groupe « Accompagnement »). Introduire le contraste entre les groupes expérimentaux dans l'analyse ne permet pas d'expliquer une plus grande part de variance entre les classes. Le contraste n'a d'ailleurs pas d'effet significatif sur les performances en lecture des élèves (γ_{01} = -.08 ; p = .442). Avoir accompagné les enseignants durant la première année de mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* ne semble pas avoir d'influence sur les performances en lecture des élèves au CE1D.

Finalement, le dernier modèle (modèle 3) permet d'introduire dans l'analyse les différentes dimensions de l'implantation (intensité et conformité). Cependant, les résultats montrent que ni l'intensité (γ_{02} = .00 ; p = .168), ni la conformité rapportée par les enseignants (γ_{03} = -.05 ; p = .327), ni la conformité perçue par les élèves (γ_{04} = .06 ; p = .232) n'ont un effet sur les performances en lecture au CE1D. Il semblerait donc que le niveau d'implantation atteint par les enseignants durant l'année lors de laquelle les élèves ont bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* n'a pas d'influence au-delà du projet de recherche.

4.2.2 Résultats par rapport à la compréhension du récit de fiction

Dans le modèle suivant d'analyse, nous nous intéressons plus particulièrement aux performances des élèves en compréhension à la lecture du récit de fiction.

Le modèle vide (Modèle 0 dans le tableau 24) — comme précédemment — permet de décomposer la variance entre le niveau élèves (niveau 1) et le niveau classe (niveau 2). Les résultats indiquent que 85.15 % de la variance totale dans le score de compréhension à la lecture du récit de fiction est lié à des différences entre élèves au sein des classes. Le reste de la variance, 14.85 %, est associé à des différences entre les classes.

Le modèle 1 qui introduit les variables de contrôle dans l'analyse conduit à une réduction de 15.11 % de la variance inexpliquée au niveau 1 et à une réduction de 73.3 % de la variance inexpliquée au niveau 2. Les effets fixes de ce modèle montrent que les performances initiales en compréhension à la lecture de textes informatifs (γ_{10} = .32 ; p < .001), les ressources pour la lecture disponibles au domicile de l'élève (γ_{20} = .10 ; p = .010), et les encouragements à lire reçus à la maison (γ_{30} = .08 ; p = .033) ont un effet positif sur les performances en compréhension à la lecture du récit de fiction au CE1D au terme de la deuxième année du secondaire. À l'inverse, le fait d'avoir doublé au moins une année scolaire a un impact négatif sur les performances des élèves (γ_{40} = -.51 ; p < .001).

Tableau 24. Analyses multiniveaux prédisant les performances en compréhension d'un récit de fiction au CE1D

	Modèle vide (Modèle 0)		**Contrôles** (Modèle 1)		**Groupes XP** (Modèle 2)		**Implantation** (Modèle 3)	
	b (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*	*b* (SE)	*P*
Effets fixes (niveau 1)								
Intercepte (γ_{00})	-.02 (.08)	.809	.07 (.05)	.187	-.08 (.06)	.185	-.30 (.14)	.044
Performances initiales (γ_{10})			.32 (.04)	<.001	.33 (.04)	<.001	.31 (.04)	<.001
Ressources pour la lecture (γ_{20})			.10 (.04)	.010	.10 (.04)	.011	.09 (.04)	.028
Encouragement à lire (γ_{30})			.08 (.04)	.033	.09 (.04)	.017	.10 (.04)	.008
Redoublement (oui/non) (γ_{40})			-.51 (.11)	<.001	-.50 (.11)	<.001	-.48 (.11)	<.001
Effets fixes (niveau 2)								
Formation vs Accompagnement (γ_{01})					.31 (.08)	.001	.36 (.08)	<.001
Intensité (γ_{02})							.00 (.00)	.166
Conformité rapportée (γ_{03})							-.02 (.04)	.608
Conformité perçue (γ_{04})							.04 (.05)	.427
Effets aléatoires								
Niveau 1 (ε_{ij})	.86 (.05)	<.001	.73 (.04)	<.001	.72 (.04)	<.001	.74 (.04)	<.001
Niveau 2 (μ_{0j})	.15 (.05)	.002	.04 (.02)	.062	.02 (.02)	.313	.00 (.01)	.697
Δ df	.		4		1		3	
$\Delta \chi^2$	.		203.485	.001	11.811	.001	86.053	.001

L'introduction du contraste opposant les élèves du groupe « Formation » aux élèves du groupe « Accompagnement » dans le modèle 2 permet d'expliquer 86.6 % de la variance entre les classes (13.3 % de plus que le modèle 1). Les résultats montrent un effet positif du contraste (γ_{01} = .31 ; p = .001) sur les performances des élèves liées à la compréhension du récit de fiction. Cet effet est à l'avantage des élèves issus du groupe « Formation ». Le fait de passer du groupe « Accompagnement » (groupe de référence dans les analyses) au groupe « Formation » augmenterait les résultats des élèves de .31 écarts-types, toutes choses égales par ailleurs.

Finalement, le dernier modèle (modèle 3) qui introduit dans l'analyse les différentes dimensions de l'implantation permet d'expliquer 96.6 % de la variance entre les classes (10 % de plus que le modèle 2). Cependant, les résultats montrent que ni l'intensité (γ_{02} = .00 ; p = .166), ni la conformité rapportée par les enseignants (γ_{03} = -.02 ; p = .608), ni la conformité perçue par les élèves (γ_{04} = .04 ; p = .427) n'ont d'effet sur les performances en compréhension à la lecture d'un récit de fiction des élèves. Il semblerait donc ici aussi que le niveau d'implantation atteint par les enseignants durant l'année lors de laquelle les élèves ont bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* n'a pas d'influence au-delà du projet de recherche.

4.2.3 Résultats par rapport à la compréhension du dossier informatif

Ce troisième et dernier modèle d'analyses multiniveaux lié à la lecture (*cf.* Tableau 25) s'intéresse plus particulièrement aux performances des élèves liées à la tâche de compréhension d'un dossier informatif.

Tableau 25. Analyses multiniveaux prédisant les performances en compréhension d'un dossier informatif au CE1D

	Modèle vide (Modèle 0)		**Contrôles** (Modèle 1)		**Groupes XP** (Modèle 2)		**Implantation** (Modèle 3)	
	b (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*
Effets fixes (niveau 1)								
Intercepte (γ_{00})	-.01 (.08)	.855	.05 (.06)	.388	-.05 (.07)	.528	-.25 (.18)	.169
Performances initiales (γ_{10})			.27 (.04)	<.001	.27 (.04)	<.001	.29 (.04)	<.001
Ressources pour la lecture (γ_{20})			.10 (.04)	.014	.10 (.04)	.017	.08 (.04)	.064
Encouragement à lire (γ_{30})			.08 (.04)	.038	.09 (.04)	.030	.09 (.04)	.025
Redoublement (oui/non) (γ_{40})			-.30 (.12)	.008	-.30 (.12)	.010	-.26 (.12)	.026
Effets fixes (niveau 2)								
Formation vs Accompagnement (γ_{01})					.19 (.10)	.066	.27 (.10)	.009
Intensité (γ_{02})							.00 (.00)	.361
Conformité rapportée (γ_{03})							-.07 (.05)	.191
Conformité perçue (γ_{04})							.07 (.06)	.231
Effets aléatoires								
Niveau 1 (ε_{ij})	.84 (.05)	<.001	.76 (.05)	<.001	.76 (.05)	<.001	.75 (.05)	<.001
Niveau 2 (μ_{0j})	.16 (.05)	.002	.06 (.03)	.023	.05 (.02)	.035	.03 (.02)	.100
Δ df	.		4		1		3	
$\Delta \chi^2$	.		155.474	.001	3.474	ns	103.969	.001

La décomposition de la variance fournie par le modèle vide (Modèle 0 dans le tableau 25) indique que 84 % de la variance totale dans le score de compréhension à la lecture du dossier informatif est lié à des différences entre élèves au sein des classes. Le reste de la variance, 16 %, est associé à des différences entre les classes.

L'introduction des variables de contrôle dans le modèle 1 permet de réduire de 9.5 % de la variance inexpliquée au niveau 1 et de 62.5 % de la variance inexpliquée au niveau 2. Les effets fixes du modèle 1 montrent que les performances initiales en compréhension à la lecture de textes informatifs (γ_{10} = .27 ; p < .001), les ressources pour la lecture disponibles au domicile de l'élève (γ_{20} = .10 ; p = .014), et les encouragements à lire reçus à la maison (γ_{30} = .08 ; p = .038) ont un impact positif sur le score de compréhension du dossier informatif au CE1D. Le fait d'avoir doublé au moins une année scolaire (γ_{40} = -.30 ; p = .008) continue d'avoir un effet négatif sur les performances des élèves, bien qu'il soit amoindri par rapport aux modèles d'analyses précédents.

Le modèle 2 introduisant dans les analyses le contraste entre les groupes expérimentaux permet d'expliquer 68.7 % de la variance entre les classes (6.2 % de plus que le modèle 1). Cependant, le contraste n'a pas d'effet significatif sur les performances des élèves (γ_{01} = .19 ; p = .066).

Finalement, l'introduction de l'intensité et de la conformité de l'implantation (modèle 3) réduit également la part de variance inexpliquée par rapport au modèle précédent. La part de variance expliquée par le modèle 3 est de 81.2 %, soit 12.5 % de plus que le modèle 2. Cependant, les effets fixes de niveau 2 montrent que l'intensité (γ_{02} = .00 ; p = .361), la conformité rapportée par les enseignants (γ_{03} = -.07 ; p = .191), et la conformité perçue par les élèves (γ_{04} = .07 ; p = .231) n'ont pas d'effet significatif sur les performances en compréhension à la lecture d'un dossier informatif.

4.2.4 Résultats par rapport à l'écriture

Ce dernier modèle d'analyses multiniveaux (*cf*. Tableau 26) s'intéresse aux performances en écriture des élèves des groupes expérimentaux du projet « Lirécrire » au CE1D.

Tableau 26. Analyses multiniveaux prédisant les performances en écriture au CE1D

	Modèle vide (Modèle 0)		**Contrôles** (Modèle 1)		**Groupes XP** (Modèle 2)		**Implémentation** (Modèle 3)	
	b (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*
Effets fixes (niveau 1)								
Intercepte (γ_{00})	-.03 (.09)	.707	.06 (.06)	.338	.10 (.09)	.286	-.01 (.23)	.971
Performances initiales (γ_{10})			.26 (.04)	<.001	.26 (.04)	<.001	.25 (.04)	<.001
Ressources pour la lecture (γ_{20})			.05 (.04)	.227	.05 (.04)	.216	.03 (.04)	.376
Encouragement à lire (γ_{30})			.11 (.04)	.003	.11 (.04)	.003	.12 (.04)	.002
Redoublement (oui/non) (γ_{40})			-.52 (.10)	<.001	-.52 (.11)	<.001	-.50 (.11)	<.001
Effets fixes (niveau 2)								
Formation vs Accompagnement (γ_{01})					-.07 (.13)	.590	-.01 (.12)	.957
Intensité (γ_{02})							.00 (.00)	.732
Conformité rapportée (γ_{03})							-.11 (.07)	.127
Conformité perçue (γ_{04})							.15 (.07)	.044
Effets aléatoires								
Niveau 1 (ε_{ij})	.75 (.04)	<.001	.64 (.04)	<.001	.64 (.04)	<.001	.65 (.04)	<.001
Niveau 2 (μ_{0j})	.25 (.07)	<.001	.12 (.04)	.002	.11 (.04)	.002	.09 (.03)	.005
Δ df	.		4		1		3	
$\Delta \chi^2$	.		186.131	.001	.294	ns	84.448	.001

Le modèle vide (Modèle 0 dans le tableau 26) indique que 75 % de la variance totale dans le score d'écriture au C1ED est lié à des différences entre élèves au sein des classes. Le reste de la variance, 25 %, est associé à des différences entre les classes.

Les variables de contrôle (modèle 1) conduisent à une réduction de 14.7 % de la variance inexpliquée au niveau 1 et à une réduction de 52 % de la variance inexpliquée au niveau 2. Les effets fixes du modèle 1 montrent que les performances initiales en compréhension à la lecture de textes informatifs (γ_{10} = .12 ; p = .005) et les encouragements à lire reçus à la maison (γ_{30} = .11 ; p = .003) ont un effet positif sur les performances en écriture au CE1D au terme de la deuxième année du secondaire. À l'inverse, le fait d'avoir doublé au moins une année scolaire a un impact négatif sur les résultats en écriture au CE1D (γ_{40} = -.52 ; p = .000). Enfin, les ressources pour la lecture disponibles au domicile de l'élève n'influencent pas les performances en écriture au CE1D (γ_{20} = .05 ; p = .227), contrairement à ce que nous avions pu observer dans les analyses précédentes sur la lecture.

Le modèle 2 introduit dans les analyses le contraste entre le groupe « Formation » et le groupe « Accompagnement ». L'introduction du contraste permet désormais d'expliquer

56 % de la variance entre les classes (4 % de plus que le modèle 1). Cependant l'effet du contraste entre le groupe « Formation » et le groupe « Accompagnement » sur les performances en écriture des élèves n'est pas statistiquement significatif (γ_{01} = -.07 ; p = .590). Avoir accompagné les enseignants durant la première année de mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* ne semble pas avoir d'influence sur les performances en écriture des élèves au CE1D.

Finalement, l'introduction des dimensions liées à l'implantation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* dans le modèle permet d'augmenter la variance expliquée au niveau des classes. Le modèle permet désormais d'expliquer 64 % des différences (8 % de plus que le modèle 2). Les résultats montrent que la conformité, perçue par les élèves, avec laquelle l'enseignant a mis en œuvre l'outil *Lirécrire pour apprendre* durant la première année d'implantation a un effet positif sur leur performance en écriture au CE1D (γ_{04} = .15 ; p = .044). L'intensité (γ_{02} = .00 ; p = .732) et la conformité rapportée par les enseignants (γ_{03} = -.11 ; p = .127) n'ont, quant à elles, aucun effet sur les performances des élèves.

5. Discussion

Au travers de ce rapport de recherche, nous nous étions fixés pour objectif d'étudier la persistance des effets de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* au-delà de l'expérimentation « Lirécrire » en nous intéressant aux résultats des élèves au certificat d'études du premier degré (CE1D) en français en fin de deuxième secondaire. Pour y parvenir, nous avons dans un premier temps observé les différences existantes dans les performances moyennes au CE1D entre les élèves ayant bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* en première secondaire et les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous nous sommes ensuite intéressés aux variables permettant d'expliquer les performances des « élèves *Lirécrire* ».

Les résultats ont premièrement mis en évidence que les élèves ayant bénéficié de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* ont en moyenne mieux réussi l'épreuve du CE1D en lecture et en écriture que la population d'élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles. La lecture et l'écriture étant les compétences visées par l'outil didactique *Lirécrire*. Il faut cependant noter une petite exception pour les élèves du groupe « Accompagnement » qui ne se différencient pas significativement des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles par rapport au score global en lecture. Deuxièmement, les élèves issus du groupe « Formation » semblent particulièrement se distinguer de la population d'élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles (tests t) et des élèves du groupe « Accompagnement » (analyses multiniveaux) par rapport aux sous-dimensions de la lecture : à savoir la compréhension d'un récit de fiction et la compréhension d'un dossier de documents informatifs. L'appartenance au groupe « Formation » semble jouer un rôle bénéfique pour la réussite des élèves. Le troisième résultat marquant des analyses multiniveaux présentées dans ce rapport est l'effet de la conformité perçue par les élèves sur leur performance en écriture, malgré l'absence d'un effet général de l'implantation sur les résultats. Les élèves qui ont perçu une plus grande conformité entre les pratiques de leur enseignant en première année secondaire et les pratiques mises en avant

dans le guide méthodologique de l'outil *Lirécrire pour apprendre* semblent obtenir de meilleurs résultats en écriture en fin de deuxième année secondaire. Enfin, nos analyses attirent, à nouveau, l'attention sur l'effet massivement négatif du redoublement sur les performances des élèves venant ainsi confirmer les conclusions de nombreux travaux de recherche (Crahay, 2004; Galand, Lafontaire, Baye, Dachet, & Monseur, 2019; Griffith, Lloyd, Lane, & Tankersley, 2010; Lamote, Pinxten, Van Den Noortgate, & Van Damme, 2014). Un élève ayant doublé au moins une année scolaire réussit moins bien le CE1D qu'un élève équivalent, mais n'ayant pas doublé. Cette différence de performances est de l'ordre d'un demi-écart-type. Cependant, les analyses montrent également que sur la dimension « compréhension d'un dossier informatif » (compétence au cœur de l'outil *Lirécrire*), le redoublement a un impact moins important sur les performances des élèves (un tiers d'écart-type seulement).

En termes d'hypothèses, nous pouvons donc confirmer que les élèves ayant bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* réussissent en moyenne mieux que les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles (hypothèse 1). Cependant, nous devons nous demander si l'outil didactique *Lirécrire* permet réellement de faire la différence en compréhension à la lecture et en écriture. En effet, les tests t pour échantillon unique utilisés nous permettent de mettre en lumière des différences statistiquement significatives entre les élèves issus des groupes expérimentaux de la recherche « Lirécrire » et la population d'élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles sans pour autant nous permettre d'attribuer ces différences à l'outil lui-même.

Notre seconde hypothèse concernant la plus-value d'avoir formé et accompagné les enseignants durant l'année scolaire n'est pas confirmée. Les résultats ont même tendance à montrer que les différences observées entre les deux groupes expérimentaux sont en faveur du groupe « Formation » et non du groupe « Accompagnement ». Dès lors, nous pouvons nous demander en quoi tient la « qualité supérieure » du groupe « Formation ». En regardant de plus près le niveau socioéconomique des écoles recrutées dans le cadre de la recherche « Lirécrire », nous pouvons nous rendre compte qu'elles ont un indice socioéconomique relativement élevé (ISEF moyen = 13.78). Ce niveau d'indice socioéconomique n'est pas forcément représentatif du niveau moyen des écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles (ISEF moyen = 10). Or, le rapport Coleman qui a étudié, aux États-Unis, l'impact des caractéristiques des écoles sur les performances des élèves conclut que le niveau socioéconomique est la caractéristique la plus fortement liée aux différences de résultats observées entre les écoles (Coleman, 1996). Le tableau 18 (page 108) indique, par ailleurs, que les écoles du groupe « Formation » ont un niveau socioéconomique généralement plus élevé (mode = 18) que les écoles du groupe « Accompagnement » (mode = 5). Il n'est donc pas exclu que les différences observées dans nos analyses soient liées à des effets d'échantillonnage plus qu'à des effets de l'outil ou du design de la recherche.

Enfin, notre troisième et dernière hypothèse liée à l'implantation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* n'est pas vérifiée non plus. Bien que nous ayons pu mettre en avant un effet positif de l'intensité d'implantation sur les performances des élèves au terme de leur première année secondaire (Dellisse, et al., 2020), cet effet n'apparait plus au terme de la deuxième année

secondaire. Cependant, il est intéressant de noter que la conformité d'implantation qui n'avait pas d'effet au terme de la première année de mise en œuvre semble affecter les performances en écriture des élèves en fin de deuxième année secondaire. En effet, les élèves qui ont perçu un plus haut niveau de conformité entre les pratiques de leur enseignant en première secondaire et les pratiques promues par le guide ont de meilleurs résultats en écriture que les élèves qui rapportent des niveaux de conformité plus faibles de leur enseignant de première secondaire. Bien que ce résultat devrait être approfondi, il pourrait s'expliquer au travers du sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Les élèves qui ont perçu une plus grande conformité de leur enseignant envers les pratiques proposées dans le guide méthodologique de l'outil *Lirécrire pour apprendre* ont peut-être développé une plus grande croyance d'efficacité. Croyance d'efficacité qui aura à son tour influencé positivement leurs performances comme le montrent plusieurs recherches sur le sentiment d'efficacité personnelle (Bouffard, Boileau, & Vezeau, 2001; Masson, 2011; Pajares, 2003).

Avant de conclure ce rapport, il est important de revenir sur une limite majeure de notre dispositif : l'absence d'un réel groupe contrôle. N'ayant pas pu nous procurer les résultats individuels au CE1D des élèves n'ayant pas bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre*, il n'a pas été possible d'introduire un groupe contrôle dans les analyses multiniveaux. Ces analyses se font donc sans point de comparaison. Les résultats de ces analyses multiniveaux sont donc à interpréter avec prudence. Par ailleurs, les résultats des analyses comparatives (test t pour échantillon unique) sont aussi à considérer avec prudence, car ces analyses ne permettent pas de tirer de conclusion sur les causes des différences observées.

Pour conclure, les analyses et les résultats obtenus au travers de ce rapport mettent à nouveau en lumière la complexité d'améliorer les apprentissages des élèves au travers d'une intervention visant à modifier les pratiques enseignantes. Cette complexité est d'autant plus probante lorsque l'on s'intéresse — comme nous l'avons fait ici — aux bénéfices d'une intervention au-delà de son cadre formel afin de mettre en lumière les effets qu'elle pourrait avoir sur les apprentissages des élèves au-delà du dispositif (un an après) et sur d'autres compétences (par exemple, la compréhension du récit de fiction).

Chapitre 5

Program, Teacher and School Characteristics Associated with the Implementation of an Evidence-Based Program

Research on instructional change clearly underlines that reform efforts to modify teaching practices have very limited effect (Dumay, 2009; Hamilton, et al., 2003; Tyack & Tobin, 1994), essentially due to a lack of implementation. While it seems quite clear that implementation has a role to play in an instructional change process, our current knowledge about the implementation process and the factors that affect it, is limited because it has not been frequently assessed in the past (Ozer, 2006). Furthermore, available empirical findings are generally limited to the study of one or two factors at the same time (Mihalic & Irwin, 2003). The main aim of this paper is to overcome these limitations by selecting most relevant factors from existing scientific literature and to integrate them in multiple linear regressions to identify their specific effects. Data are based on 49 Language Art teachers that have implemented a literacy instruction program. Results indicate that perceived clarity of instructions and self-efficacy beliefs regarding program implementation are positively associated with dosage while the perceived innovative aspect of the program and collaboration around implementation are positively related to conformity reported by teachers.

Référence

Une version de ce texte a été soumise en 2020 : Dellisse, S., Dumay, X., & Galand, B. (Soumis). Program, Teacher and School Characteristics Associated with the Implementation of an Evidence-Based Program. *Journal of Educational Change*, x (xx), x-xx.

Program, Teacher and School Characteristics Associated with the Implementation of an Evidence-Based Program

1. Introduction

There is now increasing demands on teachers, both in terms of the new knowledge they are expected to master and in terms of their ability to teach new content (Bryk, 2015; Ransford, 2007). These demands are leading teachers to change their usual classroom practices. However, pedagogical change is a complex process (Dupriez, 2015; Tardif & Lessard, 1999), which takes time (St. Pierre & Kaltreider, 2001) and whose chances of success are not guaranteed (Dumay, 2009; Dupriez, 2015; Hamilton, et al., 2003).

As Dupriez (2015) points out, reforms most often fail both to change teaching practices and to improve student learning. In the United States, this has gradually led to the emergence of Comprehensive School Reforms (CSR) (Portes, 2005) whose aim is to promote evidence-based practices in a whole-school approach (Rowan, Barnes, & Camburn, 2004). However, the analysis of CSR showed that many of these programs were not that effective, and consistently showed rather small effect sizes. For instance, the effect size of the Success for All program – at the end of the first year – varies from .04 to .22 (Cohen's d) depending on the reading skills considered (Borman, et al., 2005). The argument most often used to explain the tenuous effect on student learning is the limited implementation by teachers (i.e. a lack of conformity with the intervention/policy principles or an insufficient level of dosage).

Following this concern, more and more attention has been paid to the implementation process. Both the literature on policy effects and implementation as well as the literature on evidence-based programs point to the importance of the implementation as a key determinant of policy/program efficiency. In their literature review, Durlak & DuPré (2008) provide strong evidence – based on 500 quantitative studies and 49 qualitative enquiries – that a better implementation is linked to better outcomes, although there is not yet a common definition of implementation in education sciences, nor an accepted way of measuring it. In addition, research on instructional change at scale (Honig, 2009) have also highlighted that changing educational practices require a convergent set of elements within institutions that will facilitate and encourage the implementation of new teaching practices.

However, despite evidence showing the key role of implementation, processes fostering it remain little understood (Meyers et al., 2012; Spiel, 2016). In education research in particular, only a few studies considered the implementation as the main variable to be explained despite more and more studies including it in their design. In addition, available empirical studies are generally limited to the investigation of limited set of factors through correlational design (Mihalic & Irwin, 2003).

Even more important is the lack of theoretical support for testing predictors of implementation. In fields such as (evidence-based) medicine, overview of studies offers syntheses of main dimensions expected to affect the dynamic of implementation. They also helped clarifying some key definitional distinctions like the one between dosage and fidelity of implementation, even if the generalization of research results between prevention interventions and instructional interventions is difficult because these interventions do not target the same types of objectives (Boer, 2014).

The major objective of our study is to study predictors of implementation systematically, and contribute in particular to theorizing mechanisms and processes leading to dosage on the one hand, and the fidelity of implementation on the other. More specifically, we have two objectives: (1) considering jointly set of predictors that are rarely studied together (program characteristics, individual variables, and organizational capacity), and (2) examining how far they do play differently to predict the dosage and the fidelity of implementation. In other words, our aim is to start theorizing the processes of implementation drawing on a more complex picture of explanatory factors. Our results show that predictors leading to dosage or fidelity of implementation are different. While dosage is predicted by individual perceptions, fidelity of implementation is rather conditioned by collective dimensions. This leads us to suggest that dosage and fidelity of implementation are supported by different theoretical mechanisms.

2. Theoretical Framework

2.1 What Implementation Means? An Essay of Definition

The implementation concept was first developed in the health care sector (O'Donnell, 2008) and then gradually transposed into the field of education (Normand, 2006). In educational research, there is no precise and consensual definition of implementation yet and the terms used to designate it still vary: implementation, fidelity of implementation, treatment integrity, dosage, intensity… The definition of implementation and terms used depends mainly on the research domains (O'Donnell, 2008). But even if there is no commonly accepted definition of implementation, implementation refers – in general – to what a program becomes when it is enacted in a specific context (Durlak & DuPré, 2008). According to Resnicow, Davis, Smith, Lazarus-Yaroch, Baranowski, Baranowski, Doyle, and Wang (1998), two dimensions characterize implementation: (1) the dosage and (2) the conformity of implementation. Dosage could be understood as the strength of the intervention whereas conformity rather reflects the level of precision with which the intervention is implemented (Greenwood, Terry, Arreaga-Mayer, & Finney, 1992).

2.1.1 Dosage

Dosage – also called intensity of implementation (Dane & Schneider, 1998; Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003) – refers to the number of activities carried out by actors implementing a new program or reform regarding to the number of activities planned by the

program or the reform (O'Donnell, 2008; Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2006). Other dimensions can also be measured to build a composite indicator of dosage. Some research on the implementation of prevention programs (e.g. drug or alcohol use) also considers the length and frequency of activities (O'Donnell, 2008), as well as the duration of the program in relation to a school year and the participation rate of the targeted students (Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2006).

2.1.2 Conformity of Implementation

This second dimension of implementation – often referred to as "fidelity of implementation" – is related to the extent to which a program or reform is implemented as intended by its designers (Goulet, 2016; Reed, Cummings, Schaper, & Biancarosa, 2014; Resnicow, et al., 1998). It refers to the correspondence between the intervention planned by designers and what was actually implemented by the professionals who delivered the program (Berkel, Mauricio, Schoenfelder, & Sandler, 2011; Schultes, Jöstl, Finsterwald, Schober, & Spiel, 2015). In that way, conformity of implementation indicates what has been done compared to what should have been done. Dumas, Lynch, Laughlin, Smith, and Prinz (2001, p. 38) add that an intervention can be considered as conform if "it can be shown that each of its components is delivered in a comparable manner to all participants and is true to the theory and goals underlying research".

However, Rowan, Barnes and Camburn (2004) highlight that several researchers have doubts about the possibility of implementing new practices with a high level of conformity. Durlak and Dupré (2008) add that a conformity rate of 100% has never been observed in education. The best rate they found in their literature review is around 80% of conformity. Indeed, although some researchers see adaptations – i.e. all changes made to the original program – as a threat to program effectiveness, other researchers believe that it is these adaptations – to fit the local context – that will make the intervention effective or improve teacher participation (Berkel, Mauricio, Schoenfelder, & Sandler, 2011; Bérubé, Coutu, Dubeau, Lafantaisie, & Devault, 2012).

2.2 Why Assessing Implementation is so important?

Previous research found that implementation is a critical component for instructional change and positive program outcomes (Ransford, 2007). Assessing implementation makes it possible to describe what has been really implemented compared to what was initially planned by the program designers (Goulet, 2016). Looking at how the different components of a program have been implemented therefore provides a better understanding of the effects of an intervention (Durlak & DuPré, 2008). Indeed, without measuring conformity of an intervention, or even dosage, possible conclusions are relatively limited regarding program effectiveness. For example, it is not possible to know whether results are not significant due to a lack of program effectiveness or to a problem of internal or external validity (Dumas, Lynch, Laughlin, Smith, & Prinz, 2001). In other words, researchers cannot attribute the non-significant results to a lack of program conceptualization or to a lack of implementation (Dane & Schneider, 1998).

Moreover – without a measure of implementation – it is also not possible to assess the effects of the changes made by implementers (Dane & Schneider, 1998). Indeed, there is considerable evidence that teachers routinely adapt programs although little research has focused on the impact of these adaptations on program outcomes (Domitrovitch, et al., 2008). There is also a consensus that – without any control – programs are often less implemented (Domitrovitch, et al., 2008).

To sum up, assessing implementation allows, on the one hand, to estimate what has been done in class by teachers compared to what has been planned by the program designers. So, it becomes possible to study factors that increase or decrease the level of implementation reached by teachers (Ridde & Dagenais, 2012). On the other hand, it also allows for a better understanding of the effect of a successful or unsuccessful intervention on student outcomes as dosage and conformity of implementation are related to these outcomes (Resnicow, et al., 1998).

2.3 Which Factors Influence Implementation Process?

Research on implementation has examined factors that facilitate or hinder the process of implementation of new programs or reforms. Although key factors have not been clearly identified yet, Dusenbury and colleagues (2003) highlight four groups of factors that emerge from the literature: (1) program characteristics, (2) teachers characteristics, (3) organizational capacity, and (4) teacher training and support. Durlak and DuPré (2008) add a fifth group of factors related to the political environment in which the organization operates. In this study, we focus on the first three groups of factors (Domitrovitch, et al., 2008; Elliott & Mihalic, 2004; Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005).

2.3.1 Program Characteristics

Several case studies and some quasi-experimental research (Bianco & Bressoux, 2009; Rowan, Correnti, Miller, & Camburn, 2009) suggest that implementation of new practices is more successful when based on detailed and specific supports (e.g. hands-out for classroom work, guidelines for teachers, manuals for students) to support teachers and to guide their activities. Therefore, it is important to include program characteristics in the study of educational change (Fenwick, 2011; März, Kelchtermans, & Vermeir, 2017), even if these characteristics have not received much attention in the literature (Mihalic & Irwin, 2003).

Dusenbury and colleagues (2003) argued that the core elements of the program – the ones supposed to ensure its effectiveness – should be explicitly described. Detailed instruction manuals, which explain methods to be used, goals, objectives and underlying concepts, have the potential to increase implementation, particularly by improving implementation conformity. In their study of implementation of school-based prevention programs, Payne, Gottfredson and Gottfredson (2006) also concluded that explicit materials with standardized procedures and clearer guidelines are likely to be better implemented.

The compatibility between the program to implement and current teaching practices also seems to be a factor associated with successful implementation (Durlak & DuPré, 2008;

Rohrbach, Graham, & Hansen, 1993). Program compatibility can be understood as the match between usual teaching practices and practices promoted by the program (Durlak & DuPré, 2008). Durlak and DuPré (2008) found that teachers implement a program more efficiently if it is in line with their usual practices. Rohrbach, Graham, and Hansen (1993) had reached a similar conclusion, finding that the implementation of a school-based substance abuse prevention program continued beyond the first year of implementation only for teachers whose practices matched those of the program.

However, the actual use of a program – even if instructions are explicitly described – also depends on the processes of individual and collective sense-making by teachers (März, Kelchtermans, & Vermeir, 2017). Consequently, it seems also important – as stated in the next section – to take into account teachers characteristics.

2.3.2 Teacher Characteristics

According to Durlak and DuPré (2008), teacher efficacy beliefs and the way they master the skills necessary to implement new practices can influence implementation. Teacher efficacy beliefs could be defined as "teacher's belief or conviction that they can influence how well students learn, even those may be difficult or unmotivated" (Guskey & Passaro, 1994, p. 4). This concept also includes how teachers feel able to manage their class (Ransford, 2007). Previous studies (Ransford, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001) have shown that teacher efficacy beliefs are associated with their behaviours. Teachers with higher efficacy beliefs set more challenging goals for themselves and their students, and are more persistent when facing challenging tasks, such as the implementation of new practices. In other words, teachers who feel more confident in their ability to do what is expected and who have, in addition, the required skills are more likely to achieve high levels of implementation.

Ransford (2007), in her research on the implementation of a social-emotional learning curriculum, had found a positive correlation between teacher instructional efficacy beliefs and implementation (both for dosage and conformity), and between teacher classroom management efficacy and conformity. But Ransford (2007) did not find significant effect of teacher instructional and classroom management efficacy beliefs when she tried to predict implementation through hierarchical multiple regressions.

The value that teachers give to the new program they put into practice could also have an impact on its implementation. In a study on students socio-emotional development, Greenberg, Domitrovich, Graczyk, and Zins (2005) found that teachers who did not perceive the value of strengthening students socio-emotional development had reached lower levels of program implementation. In addition, Domitrovitch and colleagues showed that teachers who did not perceive the value of working on a specific skill or subject could skip activities even if they are core elements of the program (Domitrovitch, et al., 2008).

Finally, teacher professional engagement is also important to implement new practices. This engagement allows greater involvement in the implementation process (Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma, & Geijsel, 2011), and professional disengagement has a negative impact on implementation (Meyers, Durlak, & Wandersman, 2012).

2.3.3 Organizational Capacity

Many scholars emphasize the importance of organizational capacity for implementation (Gottfredson & Gottfredson, 2002). However, even if many characteristics link to organizational capacity could be related to the implementation of new practices (Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003), we still know little about the real impact of these organizational factors on implementation (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005).

In their review, Durlak and DuPré (2008) listed 11 organizational factors supposed to be related to program implementation. Among these factors, we have picked up three characteristics of organizational capacity that seems particularly promising to foster implementation: (1) shared decision-making, (2) collaboration among teachers, and (3) school principal support.

Durlak and DuPré (2008) found that shared decision-making among teachers, researchers and school principals are linked to a higher level of implementation. According to Kegler and Wyatt (2003), several studies have shown that shared decision-making contributes to foster communication and to create a positive work climate which supports the mobilization around the implementation and leads to program effectiveness. Therefore, shared decision-making could help teachers to reach a higher level of implementation (Mihalic, Irwin, Fagan, Ballard, & Elliott, 2004). It should be noted that shared decision-making has mostly been studied in the health care environment rather than in education.

It has also been argued that implementation needs to involve collaboration between teachers to have a chance of substantially changing their practices (Borko, Jacobs, & Koellner, 2010; Kallery, 2018). Collaboration could be defined as "joint interaction in the group in all activities that are needed to perform a shared task" (Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015, p. 23). Teachers themselves report that collaborating with colleagues creates a powerful learning environment (Lohman, 2005). Sharing practices – through collaboration – allows teachers to create learning opportunities that could lead to instructional improvement (Horn, Garner, Kane, & Brasel, 2016; Horn & Little, 2010; Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010). These learning opportunities are supposed to help teachers to gain a deeper understanding of the implemented program and how its core elements interact with the local context (Quinn & Kim, 2017). This could help teachers to integrate new techniques into their own classroom practice more successfully. Consequently, collaboration could be a promising way to facilitate reform efforts, sustain school improvement, and boost learning outcomes for teachers and students (Ford & Youngs, 2018; Honingh & Hooge, 2014). However, this idea needs to be further investigated because most of these studies have not been designed to directly connect collaboration among teachers with its impact on students learning (Sleeter, 2014; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, & Shapley, 2007).

Finally, school principal support is also pointed out as a facilitator of implementation (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005) as school principals could influence on teacher professional development (Bredeson, 2000). School principals could facilitate the implementation of new instructional practices by providing a supportive environment,

sufficient time and resources (for example to facilitate collaboration among teachers) (Vikaraman, Mansor, & Hamzah, 2017). Strong support from school principal could also show teachers the importance of the new curriculum and that it is a priority for the school to implement it (Ransford, 2007). Payne, Gottfredson, and Gottfredson (2006), as well as Gottfredson and Gottfredson (2002), have found that school principal support is positively related to dosage and frequency of use of new practices. Schools with perceived principal support are more likely to make significant use of the program (Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2006). However, Ransford (2007) didn't find any effect of school principal support on dosage. Instead, she found that teachers who report a higher level of school principal support also report a higher level of implementation conformity. As we could see, the role of school principal support also needs further investigation to clarify its impact on the implementation of new instructional practices. More recently, Haataja, Ahtola, Poskiparta, and Salmivalli (2015) have shown that the support of school principal during the implementation of an anti-bullying intervention helps to maintain teachers' commitment in the process.

2.4 This Study

So far, we have highlighted several factors expected to impact the level of implementation. But we also found that it is difficult to know how those factors are interconnected and which ones are more important when considered together, as they are usually studied either qualitatively or separately in quantitative analyses (Mihalic & Irwin, 2003).

In this study, we aim to overcome these limitations by using a multivariate approach to (1) considering jointly sets of predictors that are rarely studied together in quantitative studies (program characteristics, individual variables, and organizational capacity), and (2) examining how far they do play differently to predict the dosage and the fidelity of implementation (cf. Figure 1).

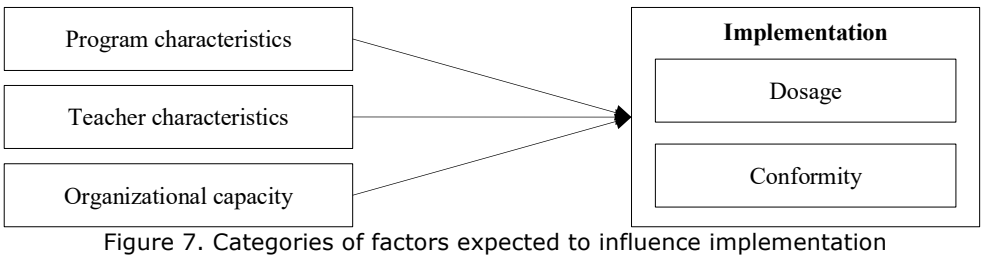


Figure 7. Categories of factors expected to influence implementation

To summarize, previous studies found that many factors are related to the level of implementation, either positively or negatively. Regarding program characteristics, clear and specific program instructions and guidance were positively associated with the level implementation. But the perception of a gap between program prescriptions and teachers usual practices was negatively linked with level of implementation. Concerning teachers characteristics, teachers self-efficacy beliefs and the perceived value of the program to

implement were positively associated with instructional change. At the opposite, professional disengagement was associated with a low level of implementation. Finally, shared decision-making, collaboration among teachers and school principal support were positively associated with level of implementation.

We first hypothesized that factors directly related to teachers would have a greater impact on implementation of new instructional practices than factors related to the program or to organizational capacity, as teachers were the main agent of implementation. In the same vein, we hypothesized that program characteristics would have greater impact on implementation compared to organizational capacity as program characteristics are more proximal to implementation. Consequently, we expected that factors related to organizational capacity have a more marginal influence regarding the two others sets of factors. Finally, we also hypothesized that the same factors will not necessarily be linked to each of the two dimensions of implementation investigated in this study.

3. Method

3.1 Design

3.1.1 Lirécrire Project

Data stem from an experimental study named *Lirécrire* [Read&Write] which took place in French speaking part of Belgium. This literacy intervention aimed to improve students reading skills during the transition from primary school to middle school (grade 7).

Lirécrire program[28] was based on three core elements, supported by research evidence: (1) explicit teaching of reading strategies (Graham & Hebert, 2011; Snow, 2002; Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009); (2) development of metacognition to help students to regulate their own activity (Bucheton, 2014; Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué, & Raguideau, 2012; Muijselaar, et al., 2017); and (3) collaboration among students by eliciting exchange and open interaction (Baye, Lake, Inns, & Slavin, 2016; Graham & Hebert, 2011; Pérez, et al., 2018).

These three core elements have been applied in a specific literacy instruction program[29], composed of three volumes. The first volume was a detailed methodological guide for Language Arts teachers specifying precise guidelines for each activity. The other two volumes are for students. One of them includes activities and exercises on reading and writing, while the other was a textbook with different kinds of expository texts. The program required approximately fifty class hours. Five hours per week was devoted to the Language

[28] The *Lirécrire* program has been published with the following reference: De Croix, S., & Penneman, J. (2014). Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain et Fondation Louvain.

[29] For a detailed description : De Croix, S., Penneman, J., & Wyns, M. (2017). Concevoir un outil didactique pour enseigner la lecture des textes informatifs au début du secondaire. In M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter, & É. Falardeau (Eds.), L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité (pp. 217-245). Namur : Presses universitaires de Namur (Diptyque, n° 35).

Arts course in the schedule of 7th graders. Teachers were free to decide how many hours per week were allocated to the implementation of the program as long as they had completed all the activities before the end of the school year. Average time per activity was 43 minutes (min. = 20 minutes; max. = 120 minutes). Previous findings (Dellisse, et al. 2020) indicated that students who benefit from the program improve their score on a reading comprehension test more than students from the control group.

3.1.2 Participants

After contact with the Ministry of Education and approval of an ethics committee, 30 school principals in a radius of 50 km around our university voluntarily attended a presentation of the *Lirécrire* project. Eleven school principals were not interested in the project. Subsequently, the research team went to the 19 remaining schools to present the project to Language Arts teachers. In each school, teachers had to vote secretly about their participation or not to the project. A 60% level of acceptance had to be met. The agreement rate turned out to be over 90% in each school. Schools were then randomly assigned to experimental condition or to a control group. Analyses presented in this paper focus on teachers who had the opportunity to implement the literacy instruction program, in other words, teachers from the experimental condition.

The sample is composed of 49 Language Arts teachers (female = 41) from 12 schools and their students in grade 7 (from 12 to 14 years old). The average number of classrooms engaged per school was 4.08 (min. = 2; max. = 10) and the average number of students enrolled per school was 88.58 (min. = 25; max. = 224). Class size average was 22 (min. = 12; max. = 25).

All teachers were trained (two training sessions) in the use of the literacy instruction program at the beginning of the school year. The whole training took 10 hours during which teachers were able to familiarize themselves with the content and format of the program, its use, and its core elements. The two sessions were two weeks apart to allow teachers to go through the methodological guide and bring their questions to the second session. The training was structured around three points: frequent difficulties of students in reading comprehension, foundations of the instructional program, and experiencing some representative activities.

3.2 Measures

Two data collections were organized: (1) before the intervention, to assess teachers characteristics as well as organizational capacity, and (2) after the intervention, to assess implementation and teachers perceptions of the program as well as their attitudes toward the program (e.g. the collaboration around program implementation). Teachers and their students were invited to complete self-reported questionnaires. Variables are described in the following part of this paper. Table 47 (*cf*. Appendix 17) provides the basic psychometric properties of these variables.

3.2.1 Implementation

Two dimensions of implementation reached by each teacher were assessed: dosage and conformity (Durlak & DuPré, 2008; Fortin, 2012).

To measure dosage, teachers reported activities conducted in their class using a checklist completed after each program session. The response rate was 95.92%. Based on this, we have computed the proportion of realized activities in relation to the planned activities suggested by the methodological guide to create a dosage indicator (Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2006).

Conformity was assessed by students and teachers close to the end of the intervention. We choose to use two different informants because teacher self-reported practices could be biased and students perceptions could be more reliable regarding what happens during lessons (Kunter & Baumert, 2006). But at the same time, teachers have a more extended vision of their practices, including practices that are "invisible" to students (e.g. preparation, planing). These two points of view – students and teachers – can therefore be complementary.

In the students' version, we used a 5-point Likert scale (from *never* to *very often*). In the teachers' version, a 7-point Likert scale (from *never* to *always*) was used, as we expected that teachers would be more nuanced in their assessment than students. The 17 items of this scale measured practices reflecting the three core elements of the program. Table 2 gives examples of items used in regard to core elements. The response rate for the teachers' scale was 95.5%. For the students' scale, the response rate was 97.9%.

Table 27. Examples of items used to assess conformity to core elements from students (S) and teachers (T) questionnaires.

Core elements	Sample items
Explicit teaching of reading strategies	• (S) Our teacher proposed us tasks to train some specific reading strategies.
	• (T) I proposed tasks to train some specific reading strategies.
Development of metacognition to help students to regulate their own learning activities	• (S) Our teacher took time to discuss our difficulties and the procedures to be put in place to overcome them.
	• (T) I took time to discuss with my students' difficulties and the procedures to be put in place to overcome them.
Inciting collaboration among students by encouraging exchange and open interaction	• (S) Our teacher made us discuss our answers with the other students.
	• (T) I made sure that my students discussed their answers with others (subgroups or collectively).

Exploratory factorial analyses were performed on these items. Students results indicated a single factor – named *conformity perceived by students* – tcovering 71.03% of the variance. Teachers results also indicated a single factor – named *conformity reported by teachers* – covering 70.33% of the variance. Factorial scores were used in subsequent analyses.

3.2.2 Program Characteristics

Program characteristics were assessed by six items (e.g.: *the methodological guide clearly explains the reading strategies to be taught to students*) adapted from instructional guidance and standardization scale of Rowan and Miller (2007). Items were scored on a 6-point Likert scale (from *strongly disagree* to *strongly agree*).

Exploratory factorial analyses revealed that items clustered in two factors: (1) teachers perception of the clarity of instruction and (2) teachers perception of the innovative aspect of the program. These two factors explain respectively 57.9% (3 items, Cronbach $\alpha = .91$) and 24.1% (2 items, Cronbach $\alpha = .67$) of the variance.

3.2.3 Teachers Characteristics

Variables retained to assess providers characteristics are linked to professional disengagement, self-efficacy beliefs and perceived value. All items were scored on a 6-point Likert scale (from *strongly disagree* to *strongly agree*).

Professional Disengagement

Professional disengagement was measured by five items (e.g. *I plan to leave teaching as soon as possible*) adapted from Galand, Lecocq and Philippot (2007). Factorial analyses indicated a single factor covering 67.1% of variance (Cronbach $\alpha = .82$).

Self-Efficacy Beliefs

Teachers self-efficacy beliefs (SEB) were measured at two levels: a general one and a specific one related to the perceived abilities to implement the program. At the general level, teachers were invited to report their perception of their ability to teach Language Art on a 7-point Likert scale with 7 items (e.g. *I feel able to help students with reading difficulties*) adapted from Hospel and Galand (2016). Factorial analyses indicated a single factor covering 66.1% of variance (Cronbach α = .91).

At the specific level related to the implementation, teachers were invited to report their perception of their ability to implement program activities. Therefore, we created a SEB scale with five items related to the program implemented (e.g. *I feel able to carry out activities from the program with my class*). Factorial analyses indicated a two-factor solution: (1) implementing SEB (i.e.: teachers belief in their ability to implement program activities) (3 items, Cronbach α = .66) which explain 35.1% of variance, and (2) the class management SEB (i.e.: teachers belief in their ability to manage their class during activities proposed in the program) (2 items, Cronbach α = .71) which explain 28.2% of variance.

Perceived value

Perceived value was also measured throughout two dimensions: (1) teacher perceived value of Language Arts course, and (2) their perceived value of the program to implement.

Perceived value of Language Arts course was measured by seven items (e.g. *I find it essential to teach students the reading strategies necessary to understand a text*) adapted from Olivier, Galand, Hospel and Dellisse (2020). Factorial analyses indicated a single factor covering 53.1% of variance (Cronbach α = .84).

The perceived value of the program was measured by five items (e.g. *activities proposed in the program are useful for my students*) specially designed for research purposes. Factorial analyses indicated a single factor covering 64.4% of variance (Cronbach α = .85).

3.2.4 Organizational Capacity

Variables retained are shared decision-making, collaboration, and support that teachers received from school principals (Durlak & DuPré, 2008). Teachers answer on a 6-point scale (from *strongly disagree* to *strongly agree*).

Shared Decision-making

Shared decision-making was assessed by four items (e.g. *In my school, teachers have influence on decisions*) adapted from Ferrara and Repa (1993). Factorial analyses indicated a single factor covering 82.1% of variance (Cronbach α = .92).

Collaboration

Collaboration was assessed along two dimensions: (1) general collaboration between Language Arts teachers, and (2) collaboration around the implementation of the literacy instruction program. General collaboration was measured by five items (e.g. *My colleagues and I plan activities together during the school year*) adapted from the scale of Lessard, Canisius Kamanzi and Larochelle (2009). Factorial analyses indicated a single factor covering 60.5% of variance (Cronbach α = .83).

To measure collaboration related to program implementation, the five items from the general collaboration scale were adapted to the program (e.g. *My colleagues and I planned together program activities to implement*). Factorial analyses indicated a single factor covering 71.4% of variance (Cronbach α = .89).

Support From School Principal

This variable measured teachers perception of support they could receive from the school principal. This scale used four items (e.g. *The school principal supports me if a pupil or a parent is aggressive towards me*) adapted from Galand, Lecocq and Philippot (2007). Factorial analyses indicated a single factor covering 85.3% of variance (Cronbach α = .94).

4. Analyses

First, we used bivariate correlation to look at the significance and strength of the relationships between the three dependent variables (i.e. dosage, conformity reported by teachers and conformity perceived by students) and each independent variable presented in the previous section.

Second, we performed multiple linear regression analyses. Due to the general lack of multivariate analyses in implementation studies (Mihalic & Irwin, 2003), we compiled a first round of analyses where we tested the effect of each bloc of variables (program characteristics, teachers characteristics, and organizational capacity) separately from one another on each dependent variable (*cf*. Table 7 in Appendix 1). Variables were entered in the analyses with the backward method that allowed examining factors that emerged as most significant when independent variables were taken into account jointly. Because these analyses were exploratory, and we did not want to omit variables that might be important, we indicated significant relationships equal to or lower than the .10 level for our regression analyses, and we included in our models' relationships between .11 and .15. This allowed us to include variables that might have been significant if we had a larger sample size (Field, 2013; Mihalic & Irwin, 2003). Then, we ran a second round of analyses where variables that emerged from the first round (bloc by bloc) were introduced together to predict each dependent variable, also with backward method. This second round of analyses is presented in the next section of this paper. SPSS 25 was used to compute the analyses.

5. Results

5.1 Bivariate Correlations

Results from bivariate correlations (*cf.* Table 28) indicate that the dosage of implementation is highly and positively correlated with teachers perception of clear instructions ($r = .484$; $p < .01$) and with teachers SEB for implementing program activities ($r = .468$; $p < .01$). There is also a moderate positive correlation between the dosage indicator and the conformity perceived by students ($r = .313$; $p < .05$).

Conformity reported by teachers is highly and positively linked with their perception of the innovative aspect of the literacy instruction program ($r = .423$; $p < .01$) and with collaboration around program implementation ($r = .427$; $p < .01$). Furthermore, there is a moderate positive correlation with teachers self-efficacy beliefs in implementing program activities ($r = .309$; $p < .05$) and with teachers self-efficacy beliefs in managing their class during program activities ($r = .313$; $p < .05$). We also found a moderate, but negative, correlation between the conformity reported by teachers and shared decision-making in their school ($r = -.373$; $p < .05$).

Finally, regarding the conformity perceived by students, results show a relatively high negative correlation with teachers perceived value of Language Arts course ($r = -.401$; $p < .01$). There is also a moderate and positive correlation between conformity perceived by student and teachers perceptions of clear instruction ($r = .320$; $p < .05$). It is also interesting to note that conformity perceived by students is not correlated with conformity reported by teachers ($r = .137$; $p > .05$). This result will be further discussed.

Table 28. Correlations Matrix Between Predictors of Implementation

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
Dependent variables															
1. Intensity	1														
2. Conformity reported by teachers	.230	1													
3. Conformity perceived by students	.313*	.137	1												
Program characteristics (Bloc 1)															
4. Clear instructions	.485**	.100	.320*	1											
5. Innovative aspect	.175	.423**	.097	.000	1										
Providers characteristics (Bloc 2)															
6. Professional disengagement	.055	.210	.066	.227	.146	1									
7. Teaching SEB	.086	.101	.011	.064	-.033	.007	1								
8. Implementing SEB	.468**	.309*	.264	.491**	.334*	.028	.111	1							
9. Class management SEB	-.045	.313*	.030	-.181	.366*	-.063	.246	.000	1						
10. Perceived value of the course	-.022	.186	-.401**	-.060	.145	-.277	.291*	.169	.058	1					
11. Perceived value of the program	.031	-.150	-.068	.176	.322*	.032	.036	.126	.007	.139	1				
Organizational capacity (Bloc 3)															
12. Shared-decision-making	-.036	-.373*	-.015	.197	-.217	-.283	-.187	-.132	-.132	-.105	.199	1			
13. General collaboration	-.110	.003	-.130	.121	.274	-.200	.128	.226	-.053	.183	-.056	.041	1		
14. Collaboration related to implementation	.025	.427**	-.063	.089	.160	-.028	.322*	.493**	.299*	.413**	-.113	-.383*	.238	1	
15. Support from school principal	.199	-.106	.063	.413**	-.055	-.173	.030	.108	-.093	.106	.217	.712**	.070	-.212	1

*Note: * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001 (2-tailed)*

5.2 Predictors of Dosage

A first multiple linear regression, with backward method, was run to predict the dosage based on program characteristics (Bloc 1, Table 48 in Appendix 18). Results indicate that perceived clarity of instructions was the only significant predictor of dosage (β = .485; *p* = .001).

Second, we calculated another multiple linear regression based on teachers' characteristics (Bloc 2, Table 48 in Appendix 18). Results indicate that teachers' belief in their ability to implement program activities (Implementing SEB) was the only significant predictor of dosage (β = .461; *p* = .002).

Then, a third multiple linear regression was calculated to predict the dosage based on organizational capacity (Bloc 3, Table 48 in Appendix 18). Results indicate that the perception of support received from the school principal was a significant predictor of dosage (β = .579; *p* = .014). The linear regression with backward method also retained shared decision-making (β = -.342; *p* = .111) as a potential interesting factor to predict the dosage.

Finally, a last multiple linear regression was calculated to predict dosage (Integrated model in Table 29). This regression is based on predictors identified in previous steps of analysis. Results revealed that clear instruction (β = .427; *p* = .003) and implementing SEB (β = .340; *p* = .017) are still powerful predictors of dosage. However, shared decision-making and support from school principals were no more significant predictors of dosage once clear instruction and implementing SEB have been controlled. The equation of regression – where coefficients were standardized – is as follows:

[Dosage] = 54.356 + .427 [Clear instruction] + .340 [Implementing SEB]

Table 29. Factors predicting dosage

	β	*p*
Integrated model		
Constant	54.356	<.001
Clear instruction	.427	.003
Implementing SEB	.340	.017
Shared decision-making	-	-
Support from school principal	-	-
R^2		.436

Note: Standardized Beta excepted constant

5.3 Predictors of Conformity Reported by Teachers

A first round of multiple linear regressions (Table 48 in Appendix 18) was used to select the most relevant predictors of conformity perceived by teachers. Bloc 1 indicate that the innovative aspect of the program was a significant predictor of the conformity of implementation reported by teachers (β = .423; *p* = .003).

Bloc 2 of these preliminary regressions indicate that teachers' belief in their ability to manage their class during the implementation of activities promoted in the program (class

management SEB) was a significant predictor of reported conformity (β = .375; *p* = .013). The linear regression with backward method has also retained professional disengagement (β = .235; *p* = .106) and teachers' beliefs in their ability to implement activities (β = .227; *p* = .120) as factors predicting the conformity of implementation reported by teachers.

In the third bloc, results indicate that shared decision-making (β = -.491; *p* = .031) and the collaboration related to the implementation of the *Lirécrire* program (β = .332; *p* = .036) were significant predictors of the conformity reported by teachers. We have also retained support from the school principal (β = .375; *p* = .087) as a factor to predict the conformity of implementation reported by teachers.

A second round of multiple linear regression was calculated to predict the conformity of implementation reported by teachers based on significant predictors of previous regressions (Integrated model in Table 5). Results indicate that conformity of implementation reported by teachers is positively predicted by the innovative aspect of the program (β = .327; *p* = .034) and by the collaboration related to the implementation of the literacy instruction program (β = .336; *p* = .020). As Table 30 shows, the others potential predictors pointed out in the first round of analyses (professional disengagement, implementing and class management SEB, shared decision-making and support from the school principal) were not more retained once the innovative aspect of the program and the collaboration related to its implementation have been controlled. The equation of regression – where coefficients were standardized – is as follows:

[Conformity reported by teachers] = .063 + .327 [Innovative aspect] + .336 [Collaboration related to implementation]

Table 30. Factors predicting conformity of implementation reported by teachers.

	β	*p*
Integrated model		
Constant	.063	.658
Innovative aspect	.327	.034
Professional disengagement	-	-
Implementing SEB	-	-
Class management SEB	-	-
Shared-decision-making	-	-
Collaboration related to implementation	.336	.020
Support from school principal	-	-
R^2		.275

Note: Standardized Beta excepted constant

5.4 Predictors of Conformity Perceived by Students

Multiple linear regressions used to identify the most relevant predictors of conformity perceived by students (Table 48 in Appendix 18) indicate that clear instruction (bloc 1) was a significant predictor of the quality perceived (β = .332; *p* = .036). Results from bloc 2 indicate that teachers belief in their ability to implement program activities (β = .367; *p* = .014) and the teachers' perceived value of Art-language course (β = -.388; *p* = .009) were

significant predictors of conformity of implementation perceived by students. And no significant predictors – related to organisational capacity – emerged from bloc 3.

Introducing together relevant predictors from preliminary regressions (Integrated model in Table 31) revealed that conformity of implementation perceived by students is positively predicted by teachers beliefs in their ability to implement program activities (β = .332; *p* = .022), but negatively by teacher perceived value of their Language Art course (β = -.387; *p* = .008). As table 31 shows, the perception of the clarity of instruction was no more a significant predictor of conformity perceived once implementing SEB and perceived value of the course have been controlled. The equation of regression – where coefficients were standardized – is as follows:

[Conformity perceived by students] = .390 + .332 [Clear instruction] – .387 [Perceived value of the course]

Table 31. Factors predicting conformity of implementation perceived by students.

	β	*p*
Integrated model		
Constant	.390	.008
Clear instructions	-	-
Implementing SEB	.332	.022
Perceived value of the course	-.387	.008
R^2		.219

Note: Standardized Beta excepted constant

6. Discussion

The main goal of this study was to explore systematically predictors of implementation (1) by considering jointly sets of predictors rarely studied together (program characteristics, teachers characteristics, and organizational capacity), and (2) by examining how far they do play differently to predict dosage and fidelity. Through multivariate analyses, we investigated the independent effect of each predictor on the implementation process of new instructional practices.

Results of the present study show that teachers who feel more efficient in implementing program activities and who perceive program instructions as clear, implement more activities than other teachers (dosage). A better understanding of program instructions and a higher confidence in implementation ability may allow teachers to get to the heart of the program activities more quickly, saving time on each activity and allowing them to do more activities throughout the school year. In other words, a high level of guidance and a high level of SEB in implementation, foster the implementation of activities, consistently with which the idea that a 'support in action' could facilitate this process. These results are also in line with the procedural model of Rowan and Miller (2007) where instructional change is facilitated by a high level of guidance and a press for instructional standardization.

Regarding conformity of implementation, results indicate that collaboration around program implementation seems to help teachers to reach a higher level. Contrary to

expectations based on previous studies, the perception of a gap between instructional practices promoted by the literacy instructional program and teacher usual practices is positively associated with teachers report of conformity. In other words, the more teachers perceived a gap, the more they report implementing activities with a high level of conformity. This could mean that teachers see conformity as a form of safety from the unknown that new practices represent, or that teachers whose see the practices promoted by the program as closed to their usual practices might be more prone to make adaptations to the program or to rely on their habits. These results might suggest the need of some balance between innovation and secure conditions to engage with the innovation. However, our results are consistent with the work of Anderson (2017) who observed that teachers facing a reform requiring major changes in their usual practices are implementing the new practices with a higher level of conformity. Gregoire (2003) also found that teachers who did not perceive change as sufficiently important did not engage in the implementation process. These results show that the traditional idea of predicting lower levels of conformity when the change is greater deserve further investigation.

Regarding conformity perceived by students, results indicates that it is fostered by teachers perception of the clarity of program instruction and by teachers belief in their ability to implement new activities, the same factors also found for dosage. Surprisingly, conformity perceived by students decrease if teachers report a higher perception of their Language Arts course value. It could be that teachers who place a high value on their own Language Arts course will focus on their own planned activities rather than on the new program. This issue also deserves future research.

Concerning the dimensions of implementation, it is interesting to note that predictors of the conformity perceived by students are more similar to predictors of dosage rather than predictors of conformity reported by teachers. It is also interesting to note that conformity perceived by students is correlated to dosage of implementation but not to conformity reported by teachers. These results give some insight to help conceptualize how to measure implementation and the relation between its subdimensions. First, it is possible that dosage influences students' perception of conformity. The more students have been exposed to new practices promoted by the intervention, the more likely they are to perceive teacher conformity with these new practices. Second, the respective contribution of teachers and students reports deserve more investigation. As pointed out, teachers may not be the best informants of what they do effectively in their classroom and how they behave toward students (Kunter & Baumert, 2006), but student perceptions may also be more influenced by their exposure to program activities (dosage) than by the quality with which teachers implement activities (conformity). Assessing conformity may require a finer perception of teacher pedagogical actions. However, both students and teachers points of views provide interesting information, but their validity requires further investigation. It could also be relevant to take into account additional points of view such as school principals or trainers.

Finally, analyses also revealed that shared decision-making and school principal support need further investigations, as they were retained in the first step of regression analyses but were not significant anymore in the integrated model. Shared decision-making seems

particularly interesting to explore as it was found to be negatively associated with dosage in preliminary analyses – which is opposite to what we expected from some other findings (Kegler & Wyatt, 2003). The same effect was also observed for conformity reported by teachers. Possibly shared decision-making could be a barrier to implementation when teachers have to agree on what they have to do, how and when in order to make their class move forward in parallel.

Furthermore, the general lack of effect of the variables from this third block (organizational capacity) raises questions. We expected that school characteristics would be more strongly associated with the implementation of new instructional practices as teachers have historically – in Belgium – enjoyed a large degree of autonomy in the choice of their course content and teaching methods (Draelants, Dupriez, & Maroy, 2011).

However, this result is consistent with the characteristics of the intervention implemented since the *Lirécrire* program mainly targets classroom practices related to specific lessons. It therefore seems logical that predictors related to individual teacher characteristics appear more important than variables related to collective organisational dimensions. This observation shows once again the importance of the context and characteristics of an intervention for understanding the implementation process and research results. In other words, if an intervention targets individual classroom practices, there is a strong chance that individual teacher characteristics will more strongly influence the implementation process than organizational capacity. Conversely, if an intervention aimed at reducing grade retention or bullying in a whole-school approach, collective dimensions should have a greater impact on implementation. Future research should keep in mind this issue to document the context of the intervention in order to make their results intelligible or to choose the most relevant factors to support the implementation process.

Regarding the importance of context, it is also important to keep in mind that the implementation of evidence-based program – such as proposed in this research – is not usual in the French-speaking part of Belgium. This may partly explain discrepancies in results with other research carried out in contexts where the implementation of evidence-based practices is more common. The unusual character of this type of design may have reinforced the importance of individual characteristics or reduced the impact of organizational capacity because schools have no routines for implementing evidence-based practices.

When interpreting results, one should keep in mind that the precise conceptualization of implementation remains a major challenge. The lack of a theoretical model (Reed, Cummings, Schaper, & Biancarosa, 2014) complicates the choice of variables to be included in the analyses. But it is also necessary to continue to conduct empirical research on the subject. While the lack of a theoretical model complicates the construction of an empirical model, the lack of evidence also hinders the design of a more elaborate theoretical model. Indeed, implementation – at first investigated mainly in the health care environment – has no commonly accepted definition and no validated instrument to assess it (Schoenwald, et al., 2011). The measurement of implementation is strongly linked to the content and format of the program to implement, especially for conformity which is closely linked to the core

elements of the program and differs from a program to another (Berkel, Mauricio, Schoenfelder, & Sandler, 2011). Furthermore, very few studies clearly explain how they measured implementation (Buckley, Moore, Boardman, Arya, & Maul, 2017). In this research, we made the choice to assess implementation through dosage and conformity to the specific core elements of *Lirécrire* program, which could limit the generalization of results. We need more research focusing on the definition of implementation and establishing benchmarks to measure it (regardless of the program or reform to be implemented).

6.1 Limitations of This Study

Some limitations of our study should be acknowledged before closing. The first limitation – highlighted above – is related to the lack of conceptualization in the literature of the notion of implementation. This lack of conceptualization (Reed, Cummings, Schaper, & Biancarosa, 2014) complicates the selection of variables relevant for empirical research. And the lack of empirical research, particularly with multivariate approaches, does not help to advance reflection around theoretical models. It will therefore be necessary to continue thinking about this concept: its definition, its dimensions, the way it can be measured as well as going on with empirical studies that focus on factors which sustain implementation. Future research is also invited to include other variables such as socioeconomic status of school, learning climate, informal learning, knowledge exchange… which could influence the professional development of teachers and the way they embodied new practices in their routines. Mediation models could also be investigated.

Another limitation of this paper is linked to sample size. The analyses cover only 49 teachers and their classes. It would have been necessary to have at least twice as many teachers to be sure to find significant relationships – with an effect size of .30 – with a *p*-value equal to .05. Furthermore, we used cross-sectional data which do not allow to highlight a causal link between factors retained in analyses and dimensions of implementation. Other research designs are needed to move this field forward.

In conclusion, the exploratory character of this study on a limited data set would benefit from further validation on a larger scale study and/or longitudinal studies that look into the implementation process beyond one school year.

6.2 Implications for Practices

Unlike research that studies the changing practice process through the implementation of drug/alcohol prevention programs or anti-bullying programs in schools, this study touches the very heart of the teaching profession: pedagogical practices. This may also partly explain the differences between obtained results and results expected from the literature. Teachers may be more reluctant to change when faced with the implementation of new pedagogical practices that somehow challenge their professionalized status than with the implementation of more relational practices embodied in drug/alcohol prevention programs or anti-bullying programs. Tyack and Cuban (1997) have already argued that changing teaching practices is the most difficult way to improve education. In addition, this study concerns the

implementation of a “limited” literacy instruction program (time, discipline, school year…) which is not the case when schools and teachers face the implementation of a reform. It is therefore reasonable to expect that difficulties faced by teachers will be exacerbated when implementing a reform. Therefore, it also seems important that policies should take into account difficulties met by teachers and schools while including a reflection on factors that can be mobilized (such as strengthening teacher self-efficacy beliefs or fostering school principals support) during the construction of the reform to support its implementation.

Chapitre 6

Outils didactiques et changement pédagogique

Analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* par des enseignants du secondaire

---

Cet article porte sur le processus d'appropriation d'outils didactiques proposés à des enseignants. Après avoir exposé notre modèle théorique de l'appropriation d'un outil didactique et des facteurs susceptibles de l'influencer, nous présenterons les grandes lignes de la recherche « Lirécrire » dans laquelle s'inscrit cette contribution, ainsi que l'outil didactique qui a été proposé aux professeurs de français ayant collaboré à ce projet. En nous basant notamment sur l'analyse de focus-groupes, de séances d'accompagnement et d'entretiens semi-directifs menés auprès de 35 enseignants, nous montrons les effets induits par le recours à cet outil sur les conceptions de l'enseignement de la lecture et les pratiques pédagogiques de ces enseignants. Les résultats mettent en lumière différents niveaux d'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* par les enseignants. Il apparait également que certains principes didactiques ont reçu un accueil plus favorable que les autres. Il s'agit en particulier du recours à des textes informatifs et de l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

Référence

Penneman, J., De Croix, S., Dellisse, S., Dufays, J.-L., Dumay, X., Dupriez, V., Galand, B. & Wyns, M. (2016). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil Lirécrire pour apprendre par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie, 4* (197), 79-98.

Outils didactiques et changement pédagogique

Analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* par des enseignants du secondaire

---

1. Introduction

En France, en Belgique et dans de nombreux autres pays, les résultats actuels des élèves aux épreuves institutionnelles portant sur la compréhension et la production de textes sont jugés globalement insuffisants. Plusieurs recherches (Bautier & Goigoux, 2004; Cèbe & Goigoux, 1999) suggèrent qu'une partie de l'explication tient aux pratiques dominantes d'enseignement de la lecture : peu de démarches centrées sur la lecture pour apprendre, recours à des textes fort courts, non intégraux, presque exclusivement narratifs, tâches très découpées ou très mécaniques (réponses brèves, textes lacunaires, choix multiples…). D'autres recherches (Crinon & Marin, 2008; Falardeau & Gagné, 2012; Nonnon, 2012; Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard, & Cartier, 2004) soutiennent qu'il est possible d'aider les élèves en difficulté de lecture en agissant sur ces démarches : il s'agirait ainsi de clarifier la nature et le statut des documents utilisés dans la sphère scolaire, de varier les sujets des textes, d'enseigner explicitement des stratégies de compréhension, d'accompagner la lecture de tâches d'écriture, etc. Dans ce contexte, tant les recherches francophones (Bélanger, et al., 2012; Bonnéry, 2015; Cartier, Contant, & Janosz, 2012) que les travaux issus du monde anglo-saxon (Berman, 1980; Jacobs & Ippolito, 2015; Pao & Williams, 2015; Rowan & Miller, 2007) soulignent le rôle que peuvent jouer les outils didactiques en tant que supports au changement de pratiques pédagogiques. Dans de nombreux pays, des initiatives diverses existent d'ailleurs pour proposer aux enseignants des ressources didactiques (manuels, supports de travail pour la classe, ressources numériques…) dont les promoteurs espèrent qu'elles puissent canaliser le travail enseignant dans la direction souhaitée.

On sait toutefois que proposer aux enseignants des outils et des ressources didactiques de qualité présage peu de l'usage qui en sera fait et des bénéfices potentiels pour les apprentissages des élèves (Chartier, 2000; Dupriez, 2015). Les recherches nord-américaines ont abondamment traité cette question, en partant souvent du principe que les bénéfices les plus grands seront obtenus si les enseignants respectent fidèlement les prescriptions communiquées par les concepteurs des outils proposés. Néanmoins, plusieurs travaux relatifs au processus d'implémentation de réformes pédagogiques basées sur des outils montrent les limites de l'idée selon laquelle l'implémentation optimale repose simultanément sur la fidélité aux propositions faites aux enseignants et sur le respect du volume d'activités suggéré (Durlak & DuPré, 2008; Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003; Rowan & Miller, 2007). En effet, ces outils didactiques ne produisent pas systématiquement les effets attendus

sur les apprentissages des élèves, en raison de la double médiation qui sépare les outils et les visées : d'une part, l'appropriation des outils par l'enseignant implique des adaptations liées au contexte et d'autre part, l'usage de ces outils par les élèves dépend de multiples facteurs motivationnels et organisationnels (Dupriez, 2015).

La recherche présentée dans cet article repose plutôt sur l'hypothèse que les ressources didactiques proposées aux enseignants font l'objet d'un travail d'appropriation progressive par ceux-ci. C'est la manière dont les enseignants se sont emparés de l'outil et la façon dont ils ont potentiellement transformé les démarches proposées que nous étudions ici. Dans une première section du texte, nous veillons à rendre explicite notre conception d'un tel processus et des facteurs qui peuvent l'influencer. Nous présentons ensuite brièvement la recherche intitulée Lirécrire[30] et la manière dont nous avons étudié le processus d'appropriation de l'outil promu par cette recherche. Les résultats sont organisés autour de deux questions : (1) comment les enseignants s'approprient-ils un outil didactique particulier ? Et (2) quels sont les facteurs qui influencent cette appropriation ?

2. Cadre théorique : vers un modèle théorique du processus d'appropriation

2.1 L'appropriation d'outils didactiques définie dans la littérature

L'appropriation est appréhendée ici en tant que processus complexe « d'intégration, partielle ou totale, d'un objet ou d'un dispositif à la culture propre de l'acteur » (Theureau, 2011). Ce processus s'effectue par phases, par étapes progressives durant lesquelles l'enseignant va simultanément interpréter et transformer l'outil mis en œuvre, mais également modifier ses perceptions initiales et ajuster ses pratiques d'enseignement (Bélanger, et al., 2012; Dupriez, 2015; Duthoit & Metz, 2012). L'appropriation n'est donc pas le résultat d'une application mécanique de propositions prescrites.

Les recherches qui se sont intéressées à l'appropriation d'outils ou de nouvelles pratiques (Bélanger, et al., 2012; Duthoit & Metz, 2012; de Vaujany, 2006) considèrent que ce processus s'inscrit dans une temporalité plus ou moins longue. De Vaujany (2006) propose de représenter ce processus d'appropriation en trois phases schématisées dans la figure 8.

[30] Le projet Lirécrire, subventionné par la Fondation Louvain (UCL), est une recherche développée en Belgique francophone par Séverine De Croix, Jean-Louis Dufays, Xavier Dumay, Vincent Dupriez et Benoît Galand (promoteurs), avec la participation de Sébastien Dellisse, Jessica Penneman et Marielle Wyns (chercheurs).

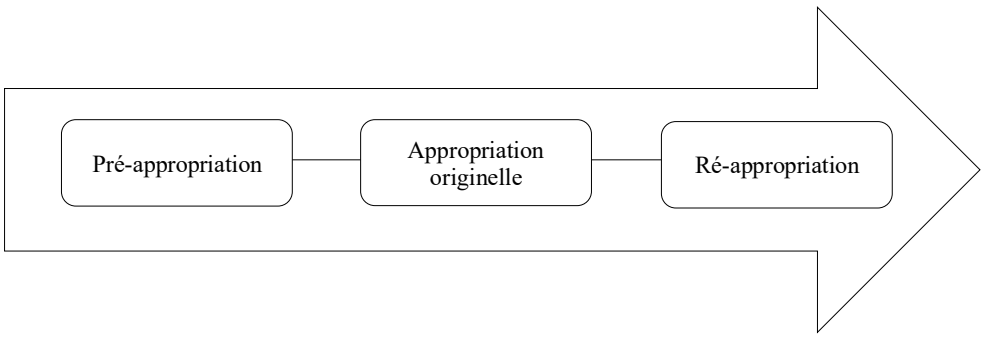


Figure 8. Modèle du processus d'appropriation proposé par de Vaujany (2006)

Pour de Vaujany (2006), la pré-appropriation débute avant même l'utilisation ou la mise en œuvre d'un nouvel outil. Elle correspond à la mise en projet, à la première interprétation, et elle résulte des discussions et des évocations relatives à l'outil à mettre en œuvre (à l'occasion, par exemple, de formations, de présentations…). Elle se traduit par la prise de conscience de l'intérêt de changer ses pratiques et aboutit à l'acceptation d'entrer dans le projet, dans le dispositif offert par les promoteurs d'un outil (considérés alors comme un « soutien externe ») et de mettre en œuvre les démarches proposées.

Suit alors l'étape d'appropriation originelle. Cette phase, caractérisée par l'émergence de tensions et de conflits entre les perceptions initiales des acteurs concernés par le changement et les caractéristiques mêmes de l'outil, renvoie à un changement de pratiques : le professionnel va interpréter et transformer l'outil et ajuster ses pratiques en fonction du contexte environnemental et individuel dans lequel l'outil est mis en œuvre.

Enfin, la phase de ré-appropriation correspond à l'évolution de l'outil. Les nouvelles pratiques se combinent aux pratiques antérieures et sont réinvesties régulièrement dans des nouvelles situations. À ce moment du processus d'appropriation, le soutien externe (formation ou accompagnement apporté par les concepteurs de l'outil ou les formateurs) et les outils proposés ne sont plus indispensables. Dans cette phase, l'appropriation d'outils ou de nouvelles pratiques continue bien au-delà des premiers signes de changement de pratiques.

2.2 Les facteurs influençant l'appropriation d'outils didactiques

Les recherches centrées sur l'analyse de l'évolution des programmes d'intervention ont mis en évidence divers facteurs associés à leur mise en œuvre (Desimone, 2002; Durlak & DuPré, 2008; Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003; Ringwalt, et al., 2003). Sans prétendre à l'exhaustivité, cinq catégories de facteurs spécifiques à l'appropriation de nouvelles pratiques ont retenu notre attention : (1) les facteurs liés à l'enseignant, (2) les

facteurs liés à l'outil, (3) les facteurs liés à la classe, (4) les facteurs liés à l'environnement organisationnel, et (5) les facteurs liés au soutien externe.

L'enseignant est au cœur du développement de pratiques pédagogiques puisque c'est lui qui va recourir aux outils qui lui sont proposés. La valeur qu'il accorde à l'outil (notamment en termes de bénéfices pour les apprentissages des élèves), ses compétences à le mettre en œuvre (en termes de connaissances et de sentiment d'efficacité personnelle), ses représentations du métier (en termes de croyances et de conceptions de l'enseignement) et ses pratiques antérieures ont un impact sur l'appropriation d'outils didactiques (Durlak & DuPré, 2008; Goigoux, 2007; Ringwalt, et al., 2003; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002). Des pratiques, des valeurs, des conceptions et des représentations de l'enseignant trop éloignées d'un outil promu impliqueront une réorganisation de ces derniers trop importante pour espérer une appropriation complète et durable des propositions didactiques et pédagogiques (Cèbe & Goigoux, 2007).

Les caractéristiques liées à l'outil ont aussi une influence (Cèbe & Goigoux, 2007; März, 2014). En effet, les recherches antérieures (Cèbe & Goigoux, 2007; Durlak & DuPré, 2008) montrent l'importance de proposer des outils qui rencontrent des critères d'intelligibilité (s'inscrire dans le genre professionnel des enseignants), d'efficacité (valoir aux professeurs un minimum d'avantages) et de proximité (ne pas être trop éloigné des pratiques des enseignants). Pour être approprié, un outil gagne à pouvoir être adapté au contexte, à répondre aux besoins des élèves et des enseignants et à être cohérent avec les prescrits institutionnels.

L'outil mis entre les mains des enseignants revêt également une fonction de prescription. Dans ce cadre-là, tout en permettant des adaptations liées au contexte, les objectifs à atteindre ainsi que les stratégies à mettre en place pour y parvenir ont intérêt à être clairement définis (Durlak & DuPré, 2008; Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003; Fullan, 2015; Goigoux, 2007).

Les caractéristiques des élèves (leur nombre, leur niveau de compétences initiales, leur motivation…) et du climat de classe ont également une influence sur le devenir de propositions pédagogiques et didactiques. Elles affectent l'appropriation de l'outil (notamment au niveau des adaptations qui y seront apportées) et l'engagement de l'enseignant dans le projet (Janosz, Georges, & Parent, 1998; Janosz & Deniger, 2001).

Enfin, des caractéristiques liées à l'environnement organisationnel jouent aussi un rôle non négligeable dans la réussite ou l'échec de changements de pratiques (Durlak & DuPré, 2008). Il s'agit du contexte organisationnel général (relations avec les collègues, rapport à l'innovation de l'enseignant et de l'équipe pédagogique, structure organisationnelle de l'établissement, valeurs partagées par le corps enseignant…), mais également du degré de confiance entre les membres de l'équipe éducative et du soutien de la direction. La collaboration entre les enseignants semble également être un facteur déterminant dans le développement et l'appropriation de nouvelles pratiques, en particulier lorsque celle-ci rend les pratiques de classe visibles, c'est-à-dire lorsque le travail collaboratif est centré sur la production d'activités de classe et/ou l'analyse de traces de l'activité enseignante (Horn & Little, 2010).

Dans un processus de changement de pratiques et de développement professionnel, de plus en plus de recherches s'accordent sur la nécessité de proposer aux équipes éducatives un soutien externe dans la mise en œuvre et l'appropriation d'outils (Charlier & Biémar, 2012; Corriveau, Letor, & Bagnoud, 2010; Dupriez, 2015; Letor, 2009; Rowan & Miller, 2007). Celui-ci peut prendre la forme d'une formation et/ou d'un accompagnement spécifique (Bélanger, et al., 2012; Dupriez, 2015; Letor, 2009). Les formations les plus efficaces semblent être conçues pour prendre en considération les attentes des enseignants, leur motivation et leur sentiment d'efficacité personnelle face à l'intervention promue (Durlak & DuPré, 2008; Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003). Les dispositifs d'accompagnement permettent un travail dans la durée, centré sur le partage de pratiques et sur la compréhension des expériences positives et des difficultés rencontrées lors de l'usage de l'outil proposé (Horn & Little, 2010).

3. Contexte de la recherche « Lirécrire »

L'analyse présentée dans cet article s'appuie sur les données d'une recherche longitudinale en milieu naturel, visant à développer des pratiques d'enseignement susceptibles de favoriser la compréhension et la production des textes informatifs des élèves du début du secondaire (entre 12 et 13 ans). Plus précisément, le projet Lirécrire a pour objectifs de soutenir, durant deux années scolaires consécutives (2014-2016), la mise en œuvre d'un outil didactique, d'analyser le processus d'appropriation de cet instrument par les enseignants et d'évaluer la capacité de ce dispositif à améliorer les compétences des élèves. C'est le deuxième objectif, l'analyse du processus d'appropriation, qui est traité dans cet article.

Dans le cadre de cette recherche, deux chercheuses-didacticiennes ont conçu un outil didactique en trois volumes (guide méthodologique détaillé pour l'enseignant, activités et documents pour les élèves). Destiné aux élèves de première secondaire (7e année de scolarité), Lirécrire pour apprendre (De Croix & Penneman, 2014) a été construit en relation avec les instructions officielles actuelles en Belgique francophone et vise à développer les compétences en lecture des textes informatifs requises pour réussir à l'école. Ce prototype, représentant une cinquantaine d'heures de cours, autorisant des choix personnels de l'enseignant, se structure en cinq modules et s'organise autour de six principes didactiques largement reconnus comme efficaces (sur l'apprentissage des élèves) dans la littérature scientifique[31]. La structuration de l'outil et les principes didactiques sont résumés dans le tableau 32[32].

[31] *Lirécrire pour apprendre* repose sur plusieurs principes inspirés des dispositifs didactiques centrés sur les textes narratifs conçus par (Cèbe & Goigoux, 2009), mais également sur les recherches de (Bucheton, 2014) et (Falardeau & Gagné, 2012).

[32] Le lecteur trouvera une description plus précise de l'outil *Lirécrire pour apprendre*, de ses principes et de ses fondements théoriques dans l'article intitulé « Concevoir un outil didactique pour enseigner la lecture des textes informatifs au début du secondaire » publié dans le 35e numéro de la revue Diptyque (De Croix, Penneman, & Wyns, 2017a).

Tableau 32. Structure et principes didactiques de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

Structure de l'outil *Lirécrire pour apprendre*	
Module 1	Se familiariser avec les usages des écrits à visée informative, explicative, justificative
Module 2	Sélectionner des informations dans un ou plusieurs texte·s simultanément et les lier entre elles
Module 3	Rappeler, reformuler, résumer un texte et échanger à son propos
Module 4	Organiser, linéariser l'information issue d'une double page de manuel
Module 5	Répondre à des questions sur un texte et justifier ses réponses
Principes didactiques de l'outil *Lirécrire pour apprendre*	
Favoriser l'engagement cognitif et l'implication des élèves en recourant à une variété de **documents à visée informative**, le plus souvent intégraux, composites et diversifiés.	
Expliciter les **stratégies de lecture** (lecture de survol, lecture repérage, lecture intégrale linéaire…), les processus de lecture (sélection des informations essentielles, liaison des informations, formulation d'hypothèses, mobilisation de connaissances, inférences…) et les opérations de production de textes (planification, textualisation, révision).	
Faire acquérir de bonnes habitudes de lecture en proposant un **entrainement *spiralaire*** (répétition des démarches et travail sur les stratégies de lecture à plusieurs reprises) et progressif (de consignes très cadrées à des tâches de plus en plus complexes et globales).	
Favoriser les échanges et les interactions ouvertes et alterner les **modes de travail** (en sous-groupes, collectif ou individuel).	
Faire prendre conscience aux élèves de leur fonctionnement en lecture-écriture et des régulations possibles en les amenant à raisonner sur leur propre activité au moyen de tâches centrées sur la **métacognition** et sur **l'autorégulation**.	
Favoriser le transfert des compétences en confrontant l'élève à des **situations authentiques**, scolaires ou extrascolaires, de lecture-écriture de textes informatifs.	

Au départ, 19 établissements se sont portés volontaires pour participer à cette recherche, acceptant, d'une part, d'utiliser durant deux années consécutives cet outil dans le cadre du cours de français destiné aux élèves de 1re année du secondaire, et d'autre part, d'entrer dans un contexte particulier de formation (et pour certains enseignants, dans un dispositif d'accompagnement) et de recherche (répartition aléatoire des écoles dans les groupes, contraintes temporelles et organisationnelles liées aux prises de mesure[33]…). Dans chacune de ces écoles, les professeurs de français concernés ont pu exprimer leur souhait de participer à la recherche à travers un vote secret. La recherche ne débutait que si elle récoltait au moins 60 % de réponses positives. Les établissements participants ont ensuite été aléatoirement distribués dans trois groupes : un groupe « Témoin » qui a bénéficié de l'outil un an après les autres (et qui ne donne pas lieu à une analyse dans cet article), un groupe « Formation » et un groupe « Accompagnement ». Avant d'expérimenter les différentes activités de l'outil, les

[33] Les prises de mesure ont été très nombreuses tout au long de la recherche et ont constitué, pour les enseignants, des contraintes fortes. Pour mesurer les effets de l'intervention sur les élèves et les enseignants et identifier les variables qui influencent ces effets, plusieurs outils de recueil de données ont été construits : une épreuve de compétences en lecture-écriture qui évalue les performances des élèves avant et après l'intervention (pré- et posttests), des questionnaires portant sur le rapport à la lecture-écriture des élèves et des enseignants, sur les pratiques ordinaires d'enseignement, sur la perception de l'école et l'environnement organisationnel et sur le degré d'implémentation de l'outil didactique. Parallèlement à ces données, des focus-groupes, des séances d'accompagnement, des questionnaires de fin de formation et d'accompagnement, des entretiens individuels et des traces de l'activité des élèves et des enseignants recueillies en cours de recherche apportent des informations qualitatives sur la mise en œuvre et l'appropriation de l'outil par les enseignants.

membres du groupe « Formation » ont suivi une formation de dix heures, réparties sur deux journées (avec un mois d'intervalle). Au regard des travaux de Dusenbury, Brannigan, Falco et Hansen (2003), de Durlak et DuPre (2008), et de Biesta (2007), la formation proposée était centrée sur la découverte de l'outil, sur l'utilisation et la manipulation du matériel didactique, sur l'expérimentation de quelques activités et sur les fondements théoriques qui ont guidé sa construction. Les enseignants du groupe « Accompagnement » ont bénéficié de la même formation (mais séparés du groupe « Formation » pour éviter le biais de contamination des groupes), mais ont en outre été accompagnés collectivement par les chercheurs durant la première année de travail. Cet accompagnement de neuf heures (réparties en trois séances) a été organisé entre janvier et mai 2015 au sein de chaque établissement et visait, notamment, à guider les enseignants dans la mise en œuvre de l'outil et à renforcer les effets attendus par le dispositif (en termes d'effets sur les apprentissages des élèves et sur l'appropriation de l'outil par les enseignants) (Rowan & Miller, 2007). Construit en relation avec le modèle d'accompagnement défini par Charlier et Biémar (2012), chaque séance d'accompagnement se structure en trois temps et vise les objectifs suivants :

(1) temps d'échange : prise de contact, rappel du contrat, explicitation des besoins des enseignants, état des lieux de ce qui a été fait, etc. ;
(2) temps rétrospectif : à partir des traces des élèves, travail sur un objet en particulier (l'évaluation, le questionnaire de lecture, les difficultés de lecture-écriture des élèves…), retour sur les difficultés rencontrées par les élèves et par les enseignants, partage de pratiques et d'expériences positives ;
(3) temps prospectif : planification des activités, compréhension des implications didactiques liées aux fondements théoriques de l'outil, clarification des modalités de mise en œuvre de l'outil et des objectifs à atteindre, etc.

3.1 Le modèle d'analyse de l'appropriation dans le cas de *Lirécrire*

Inspirée de la proposition de de Vaujany (2006), la figure 9 rend compte de notre schème d'analyse du processus d'appropriation de l'outil et des facteurs susceptibles de l'influencer.

L'entrée dans le projet correspond à l'étape de « pré-appropriation » définie par de Vaujany (2006). Dans le cas de Lirécrire, cette entrée dans le projet correspond, d'une part, à une phase d'information des directions d'établissements scolaires et de leurs professeurs de français du début du secondaire à propos du dispositif de recherche et de la proposition didactique sous-jacente, et d'autre part, à un moment décisionnel d'entrer dans le projet pour deux années consécutives caractérisé par le vote des enseignants. À la suite de la formation des enseignants à l'utilisation de l'outil *Lirécrire pour apprendre*, l'implémentation représente, pour les enseignants, la première étape du processus d'appropriation. Cette étape, induite par le dispositif de travail et par le soutien externe dont les enseignants ont bénéficié (uniquement la formation ou la formation et l'accompagnement), les pousse à utiliser l'outil en s'appuyant sur nos consignes et nos recommandations. Il s'agit pour eux de mettre en œuvre « fidèlement » les propositions didactiques et d'agir conformément à des consignes externes présentées lors de la formation et explicitées plus largement dans le guide méthodologique de l'enseignant ou lors de l'accompagnement (pour les enseignants du

groupe « Accompagnement »). Cependant, la rencontre entre un enseignant singulier, une classe spécifique et l'outil proposé conduit, si l'enseignant s'engage à mettre en œuvre cet outil, à une phase d'intégration individuelle et personnelle de l'outil didactique. Cette intégration peut mener à des transformations et des modifications plus ou moins importantes de l'outil. Ces transformations, si elles sont cohérentes avec les principes didactiques de l'outil, amènent elles-mêmes à une appropriation de l'outil qui peut être observée tant sur le plan cognitif que comportemental. L'appropriation cognitive renvoie à la valeur accordée aux principes didactiques, pédagogiques et méthodologiques de l'outil à mettre en œuvre. Autrement dit, cette appropriation correspond à ce que les enseignants pensent de l'outil et manifestent à travers leurs discours (l'évocation de l'outil). L'appropriation comportementale renvoie aux comportements des enseignants, à ce qu'ils font de l'outil, et elle passe par des indicateurs relatifs à sa mise en œuvre ou à l'adoption de démarches conformes aux principes didactiques sous-jacents. Enfin, comme dans la phase de « ré-appropriation » définie par de Vaujany (2006), le transfert constitue une étape au-delà de l'appropriation, inscrite dans le développement professionnel de l'enseignant. Il se réalise lorsque l'enseignant a intégré certains principes de l'outil qu'il traduit dans d'autres pratiques (dans d'autres cours de français, années d'enseignement ou disciplines). Enfin, comme nous l'avons vu, ce processus complexe est influencé par une diversité de facteurs liés à l'outil, au type de soutien externe proposé, mais également aux caractéristiques de l'enseignant, de la classe et de l'environnement organisationnel dans lequel l'outil est mis en œuvre.

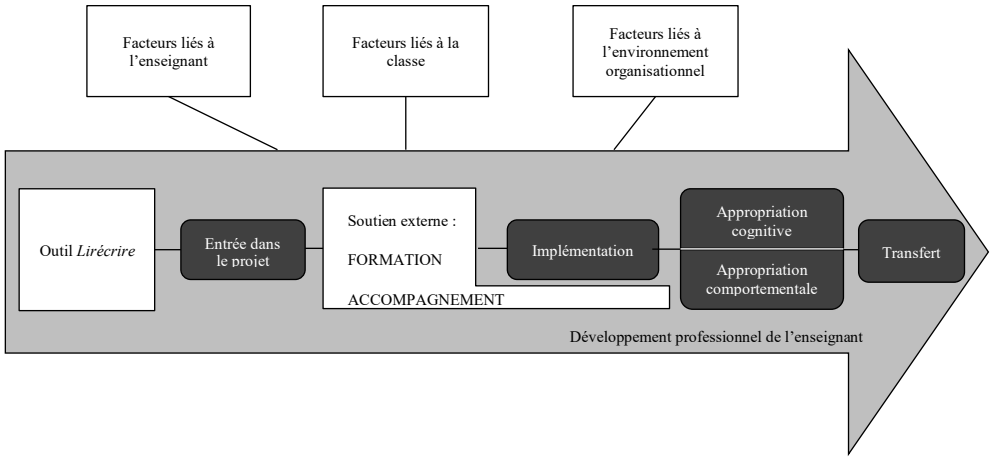


Figure 9. Modèle de l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

4. Objectifs et méthodologie

4.1 Objectifs et questions de recherche

Notre recherche vise un double objectif : analyser le processus d'appropriation d'un outil didactique et identifier les facteurs impliqués dans ce processus. Plus précisément, elle vise à répondre aux questions suivantes : (1) comment les enseignants s'approprient-ils un outil didactique particulier ? Et (2) quels sont les facteurs qui influencent cette appropriation ?

4.2 Échantillon

Pour répondre à ces questions, nous nous appuyons sur les données récoltées auprès des 49 enseignants volontaires aléatoirement affectés au groupe « Formation » ou au groupe « Accompagnement » et qui ont expérimenté l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Parmi ces 49 enseignants (24 enseignants dans le groupe « Formation » et 25 dans le groupe « Accompagnement »), 7 ont quitté leur établissement, ont cessé d'enseigner (départ à la retraite) ou ont changé d'attributions en cours de recherche. Ils ont dès lors été soustraits de l'échantillon. 7 autres enseignants, qui ont été absents lors de plusieurs collectes de données, ont également dû être retirés de l'échantillon. Notre étude se base dès lors sur un échantillon composé de 35 enseignants pour lesquels nous disposons de très nombreuses données collectées durant deux années scolaires (*cf*. Tableau 33). Par souci de confidentialité, nous avons attribué un nom d'emprunt à chaque enseignant de l'échantillon.

Tableau 33. Répartition de l'échantillon

Groupe « Formation »	Groupe « Accompagnement »
6 écoles	5 écoles
21 enseignants	14 enseignants

4.3 Collecte de données et méthode d'analyse

L'essentiel du matériau analysé concerne les verbalisations des enseignants recueillies à l'occasion de diverses prises d'informations pour lesquelles tous les enseignants s'étaient engagés à participer : des focus-groupes menés au sein de chacun des établissements (années 1 et 2)[34], des questionnaires de fin de formation et d'accompagnement (année 1) et des séances d'accompagnement (année 1). En outre, des traces de l'activité des élèves (activités complétées, affiches collectives…) et des enseignants (annotations du guide méthodologique, évaluations…) ont pu être rassemblées et analysées et des entretiens semi-directifs de 16 enseignants volontaires (7 entretiens dans le groupe « Formation », 9 entretiens

[34] Dans cette recherche, les focus-groupes ont rassemblé les enseignants d'une même école au terme de chacune des deux années respectives d'expérimentation (en mai-juin) et ont permis, grâce aux questions posées par le chercheur (par exemple : quelles difficultés avez-vous rencontrées dans la mise en œuvre de l'outil et qu'avez fait pour les surmonter ? Quels sont les paramètres qui ont facilité la mise en œuvre de l'outil ? Comment avez-vous vécu la mise en œuvre de l'outil ? Qu'avez-vous fait pour vous approprier l'outil ? Sur quels critères avez-vous modifié l'outil ?...), de récolter de l'information sur la mise en œuvre et l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre*.

dans le groupe « Accompagnement ») ont pu être réalisés la deuxième année, complémentairement aux données déjà collectées (*cf*. Figure 10).

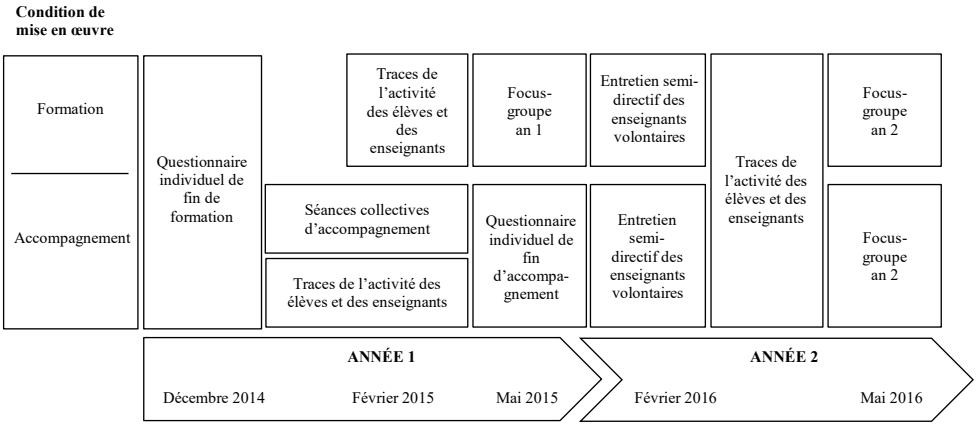


Figure 10. Aperçu global des données collectées dans le cadre de cette étude

Ces données collectées aux différentes étapes de la recherche avaient pour objectif de rendre compte de l'usage de l'outil didactique par les enseignants, des difficultés rencontrées et des réactions face à ces difficultés. Les questions posées aux enseignants visaient également à documenter leur perception du rôle de chacun des facteurs énoncés précédemment (*cf.* Figure 9) dans leur appropriation de l'outil.

Comme le synthétise la figure 11, les données recueillies lors de la première année de mise en œuvre de l'outil ont été soumises à une analyse catégorielle préliminaire, dans le but de confronter le matériau empirique récolté avec les choix théoriques posés. Cette première analyse a permis d'élaborer deux grilles d'analyse articulées au cadre théorique et dotées d'indicateurs spécifiques. La première grille porte sur l'appropriation cognitive et comportementale des six principes didactiques de l'outil (*cf*. Annexe 19) et la seconde sur les facteurs associés au processus d'appropriation de l'outil (*cf.* Annexe 20). L'ensemble des matériaux collectés a par ailleurs été retranscrit, classé et analysé en fonction de cette double grille, et à l'aide du logiciel *Nvivo11*.

Cette analyse a été réalisée dans un premier temps pour chacun des enseignants et a permis ensuite de construire une analyse globale pour l'ensemble des enseignants. En considérant tous les enseignants, trois groupes sont apparus très clairement. Ainsi, comme nous le verrons dans la partie « Résultats », pour une minorité d'enseignants, nous observons des indices d'appropriation tant cognitive que comportementale des six principes de l'outil *Lirécrire*. Dans les résultats, ce sont les enseignants pour lesquels nous dirons qu'ils s'approprient globalement l'outil. Pour un autre groupe d'enseignants, nous avons extrêmement peu d'indices d'appropriation tant cognitive que comportementale des six principes. Dans les résultats, nous parlerons de ces enseignants en disant que ceux-là ne se sont pas approprié l'outil. Enfin, un troisième groupe apparait dans une position intermédiaire : nous avons relevé auprès de certains enseignants des indices d'appropriation

tant cognitive que comportementale, mais qui se limitent principalement à deux des six principes de l'outil *Lirécrire*. Cette catégorie regroupe les enseignants qui se sont approprié partiellement l'outil.

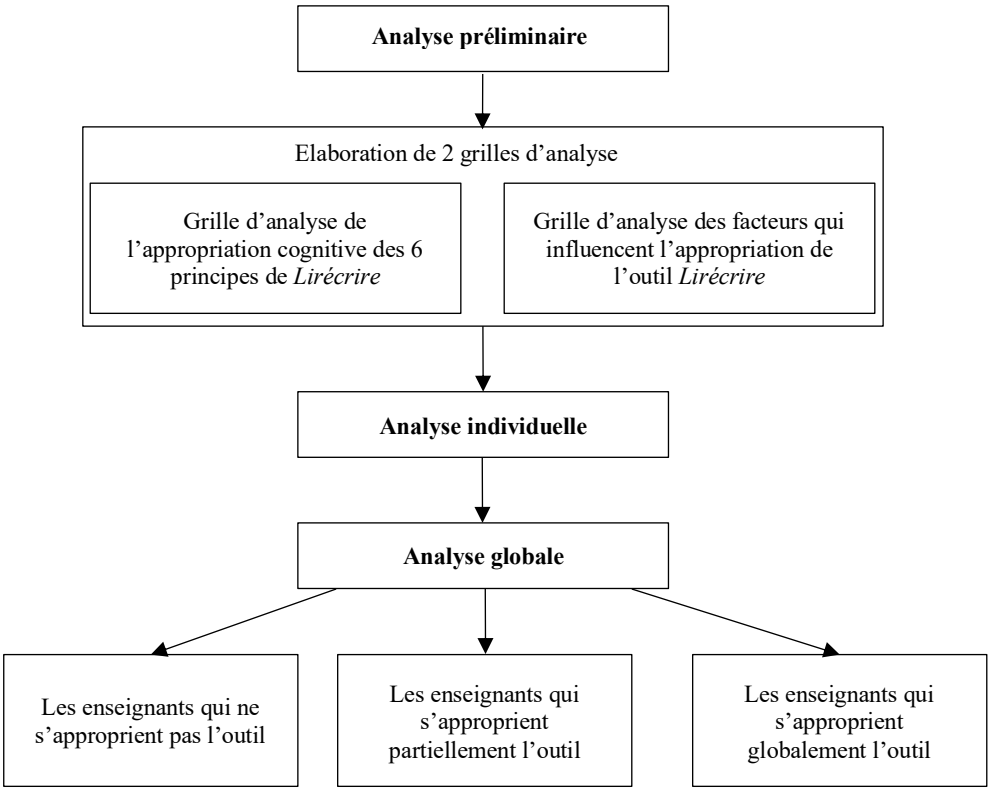


Figure 11. Aperçu global de la méthode d'analyse

5. Résultats

L'analyse du processus d'appropriation de l'outil par les enseignants fait apparaitre des groupes assez contrastés. Les résultats présentés ci-dessous tiennent compte de ce contraste en distinguant, d'une part, les enseignants qui montrent très peu (ou ne montrent pas du tout) d'indices d'appropriation, et d'autre part, les enseignants qui font preuve d'une appropriation au moins partielle de l'outil et de ses principes. Nous revenons ensuite sur les facteurs impliqués dans ce processus d'appropriation.

5.1 Du côté des enseignants qui ne s'approprient pas l'outil

Les premières observations qui ressortent de l'analyse qualitative mettent en évidence que certains enseignants résistent à l'outil et au changement de pratiques qu'il est susceptible d'induire. Le refus de mettre en œuvre les activités proposées ou le maintien de pratiques

antérieures témoignent de cette non-appropriation. Ainsi, on constate que, sur les 35 enseignants engagés dans le projet, 14 (dont 10 du groupe « Formation ») ne se sont pas approprié l'outil.

Parmi eux, au terme de la première année, cinq enseignants du groupe « Formation » (dont une équipe pédagogique complète composée de quatre enseignants) ont fait le choix de ne pas poursuivre la recherche *Lirécrire*. Outre la non-réalisation des activités proposées et parfois une contestation des principes sous-jacents à ces activités, ces enseignants avancent diverses raisons qui les empêchent de s'approprier l'outil : le manque de collaboration dans l'équipe éducative, et les contraintes liées à la recherche.

> *On n'a pas d'équipe.* […] *Je n'ai plus envie non plus de me lier à vous, avec des rapports, un nombre d'heures à donner, des trucs à lire, des évaluations… Je n'ai plus envie de revivre une expérience négative. Ça m'angoisse. Se tromper une fois, je veux bien, mais deux fois, ça n'a pas de sens* (focus-groupe an 1, Pierrot).

Trois autres enseignants manifestent simultanément une distance comportementale (la seconde année, ils ne mettent en œuvre que très peu d'activités) et cognitive (ils expriment leur désaccord avec plusieurs principes associés à l'outil tel que la mise en place d'activités de métacognition ou d'activités en sous-groupes).

Enfin, les six derniers enseignants de cette première catégorie ont mis en œuvre les activités de l'outil, ont respecté les engagements vis-à-vis de la recherche (passer par tous les modules, être présents lors des passations d'épreuves et de questionnaires, s'engager pour deux ans…) et ont apprécié certaines démarches proposées dans l'outil (notamment liées aux stratégies de lecture ou aux textes informatifs). Mais la distance importante entre leurs pratiques antérieures habituelles et les propositions didactiques de *Lirécrire* est demeurée un obstacle à une réelle intégration et appropriation de l'outil :

> *Mais je pense qu'ils* [ses collègues] *ont plus de facilités à rentrer dans un cours comme ça parce que ce sont des plus jeunes. Moi, je suis beaucoup plus classique, avec une façon de faire depuis des années. Et c'est pour ça que, parfois, j'ai été déconcertée. J'ai quelquefois paniqué aussi face à ce qu'on me demandait. C'était tellement différent de ce que je faisais avant que j'ai paniqué* (focus-groupe an 2, Gentiane).

Certaines pratiques ordinaires considérées par les enseignants comme éloignées des principes didactiques de l'outil ont des répercussions sur la façon de mener les activités. Ainsi, l'analyse des transformations apportées aux activités témoigne d'une tendance à rapprocher les propositions didactiques de l'outil des pratiques antérieures de ces enseignants. Ces transformations ne permettent pas de respecter les principes didactiques de l'outil. C'est le cas notamment du travail en sous-groupes, qui permet aux élèves en difficulté ou plus passifs d'activer ou d'utiliser les stratégies qu'ils n'utilisent généralement pas, de contrôler davantage, de façon collective, la tâche qui leur est soumise et par conséquent, d'améliorer leurs compétences en compréhension de textes (Langenberg, 2000; Snow, 2002). Pour des questions d'habitude ou de gestion de classe, certains enseignants les évitent et privilégient les activités individuelles :

> *Moi, les travaux de groupe, je suis désolée, mais c'est insupportable. Pour moi, c'est quelque chose d'horrible. Ils parlent tous en même temps. C'est insupportable.* […] *Cette année, sincèrement, je l'ai très peu fait. L'activité avec le voisin et tout, non. C'est tout seul* (focus-groupe an 2, Clarence).

Pour gagner du temps ou pour laisser davantage de place à la lecture des textes narratifs, les enseignants ont également fait le choix de sélectionner certaines activités sans tenir compte des objectifs à atteindre ou de la progression des apprentissages. C'est le cas pour les activités centrées sur la métacognition ou sur l'entrainement « spiralaire », généralement supprimées par ces enseignants, peu habitués à ce genre de démarches :

> *J'ai fait le Lirécrire en condensé pour pouvoir redonner plus de place au narratif* (focus-groupe an 2, Yasmine).

> *C'est vrai que moi, par exemple, tout ce qui était « retour réflexif », etc., aussi pour une question de temps, j'ai tendance un peu à zapper* (focus-groupe an 2, Laetitia).

D'autres modifications ont également pu être observées. Il en va ainsi de l'évaluation des apprentissages des élèves. *Lirécrire* ne propose pas d'outils d'évaluation. Certains enseignants ont alors soit utilisé certaines activités de l'outil pour évaluer leurs élèves, détournant l'objectif d'apprentissage, soit construit des évaluations centrées sur les savoirs déclaratifs (définir une stratégie de lecture) et non sur les procédures (choisir une stratégie de lecture pour un projet donné) comme préconisé dans l'outil.

Enfin, un dernier élément vient renforcer la difficulté pour ces enseignants de s'approprier l'outil. Il s'agit de leur entrée dans le projet. En effet, les verbalisations montrent que, malgré le vote personnel et anonyme qui leur était proposé, neuf de ces enseignants déclarent à *posteriori* s'être sentis, malgré tout, influencés par leurs collègues ou leur direction et avoir vécu la recherche comme une obligation.

5.2 Du côté des enseignants qui s'approprient, au moins partiellement, l'outil

Intéressons-nous maintenant aux 21 autres enseignants, qui, au terme des deux années, se sont approprié, partiellement ou totalement, l'outil proposé (12 enseignants dans le groupe « Formation » et 9 dans le groupe « Accompagnement).

Contrairement aux précédents, les autres enseignants ont vécu l'entrée dans le projet comme une démarche libre et personnelle. Ce sentiment leur a permis d'être enthousiastes et motivés par rapport à l'outil. Mais, au terme de la première journée de formation, ils découvrent l'ampleur de l'outil, les contraintes temporelles liées à la recherche et se sentent, pour certains, déstabilisés face aux démarches proposées :

> *Ça me semblait énorme, ça me semblait gros, j'avais l'impression qu'on n'allait pas y arriver. Et voilà, c'était trop inconnu, donc ça faisait vraiment peur. Puis après, c'était ascendant parce qu'on était quand même toutes ensemble, parce que la direction nous a quand même bien soutenus, bien encadrés* (focus-groupe an 2, Astrid).

Malgré la possibilité pour les enseignants d'effectuer certains choix, les données révèlent qu'au cours de la première année les enseignants ont implémenté l'outil en mettant en œuvre les propositions didactiques tout en restant très fidèles aux consignes et aux conseils communiqués dans le guide méthodologique. Autrement dit, ils ont respecté l'ordre des modules, utilisé la majorité des documents proposés dans l'outil, suivi les différentes consignes à l'intérieur des activités et ils ont, dans la mesure du possible, respecté les modalités de travail proposées. Le temps passé sur les activités n'a quant à lui pas pu être respecté car il avait été clairement sous-estimé par les conceptrices de l'outil.

> *L'année passée on avait fait les cinq modules dans l'ordre. Cette année, on a changé l'ordre des modules et on a aussi pris plus de liberté* […]. *L'année passée on a vraiment quasiment tout fait* […] *selon la méthodologie du guide* (entretien, Astrid).

La phase d'intégration s'observe principalement la deuxième année. Celle-ci est marquée par des transformations de l'outil. Souvent, pour une question de gestion du temps ou de complexité liée aux activités, les enseignants introduisent des variations dans la construction des synthèses, la sélection des activités et/ou des modules, le choix des supports ou du déroulement méthodologique. C'est en analysant ces transformations que l'on peut distinguer deux sous-groupes d'enseignants, en fonction de leur proximité avec les six principes didactiques sous-jacents à l'outil.

5.2.1 Les enseignants qui s'approprient partiellement l'outil

Au terme des deux années d'utilisation de l'outil *Lirécrire*, 15 enseignants (dont 10 du groupe « Formation » et 5 du groupe « Accompagnement ») semblent avoir intégré et s'être approprié certains des principes de l'outil. C'est le cas principalement du recours aux textes informatifs et de l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Ces enseignants ont pris conscience de la nécessité de travailler les textes informatifs dès le début du secondaire (alors qu'ils attendaient généralement la fin de la deuxième année pour les aborder). Cette appropriation cognitive s'accompagne d'un changement dans les comportements : même s'ils réduisent leur nombre (notamment lorsque la tâche porte sur des dossiers de plusieurs textes), ces enseignants utilisent les supports proposés dans l'outil ou recherchent d'autres textes à visée informative pour entrainer les apprentissages mobilisés dans l'outil *Lirécrire* (tels que l'entrainement des stratégies de lecture ou l'explicitation des processus de lecture ou opérations d'écriture).

> *Avoir été obligée de prendre conscience que le texte informatif existait, que c'est quelque chose d'important et me rendre compte que, pour les enfants de douze ans, c'est essentiel de lire ce genre de documents, et aussi avec des techniques de lecture. C'était pas nouveau, mais je n'ai pas tendance à prendre des textes informatifs* (focus-groupe an 1, Marine).

L'enseignement explicite des stratégies de lecture, que peu d'enseignants connaissaient avant leur engagement dans le projet, semble également les intéresser. Ils reconnaissent l'intérêt de la démarche, ils y voient une autre façon d'aborder le texte, moins lourde et tout aussi efficace et ont mené la plupart des activités qui entrainent les stratégies de lecture :

> *Si je dois garder vraiment quelque chose de « Lirécrire », moi, c'est vraiment ça. C'est dessiner la silhouette du document, je trouve que cela fonctionne vraiment très très bien, même s'ils rencontrent des difficultés pour le faire, parce qu'ils ne sont pas conscients. Mais toutes ces étapes, ces différentes stratégies, lecture survol, la lecture repérage, j'ai vraiment trouvé ça très intéressant* (entretien, Émilie).

Ces enseignants disent aussi avoir pris conscience de l'intérêt de travailler à partir de situations scolaires authentiques. Ils ont principalement apprécié et mené les activités portant sur la justification, le questionnaire de lecture et la compréhension de consignes. Ils justifient leurs choix en mettant en évidence le caractère utile (directement lié aux épreuves externes de compétences soumises aux élèves) et interdisciplinaire de ces activités (qui sont sollicitées dans tous les cours et tout au long de la scolarité des élèves) :

> *La justification, ça me parait primordial aussi parce qu'ils en ont tout le temps des questions avec justifications* (focus-groupe an 2, Justine).

Par contre, l'entrainement « spiralaire », la pratique de la métacognition et le travail de groupe sont dévalorisés par ce groupe d'enseignants : ils ne comprennent pas l'intérêt de faire réfléchir les élèves sur leurs pratiques ou de revenir plusieurs fois sur un même texte, et ils n'hésitent pas à supprimer ces activités. Ces indices témoignent d'une faible appropriation cognitive et comportementale de ces principes particuliers.

L'analyse du parcours d'appropriation de l'outil par les enseignants permet de mettre en évidence l'existence d'obstacles liés aux contraintes temporelles de la recherche ou à la lassitude ressentie à certains moments. Les enseignants mettent alors en place des stratégies pour surmonter ces difficultés (se tourner vers un collègue, prendre appui sur l'accompagnement…), mais les difficultés reviennent ensuite. Dès lors, comme l'illustre l'extrait ci-dessous, ce parcours d'appropriation est fait de « hauts et de bas » et ne permet pas à l'enseignant de s'approprier l'ensemble de l'outil et de ses principes :

> *Les montagnes russes, ça représente bien ce que j'ai vécu. Il y a des moments où c'est chouette, on est en projet, on va apprendre plein de choses et après on est confronté à la réalité du terrain, où c'est dur pour les élèves, on a du mal à expliquer les consignes. C'est long* […], *on ne sait jamais combien de temps ça va prendre* (focus-groupe an 2, Sylvia).

5.2.2 Du côté des enseignants qui s'approprient l'outil

Six enseignants (dont 2 dans le groupe « Formation » et 4 dans le groupe « Accompagnement ») témoignent d'une appropriation beaucoup plus complète de l'outil. En effet, au-delà d'une valorisation discursive (appropriation cognitive) et comportementale des principes didactiques relatifs à l'enseignement explicite des stratégies de lecture des textes informatifs, ils paraissent s'être également approprié les autres principes didactiques de l'outil.

Le fait d'aider les élèves à verbaliser leurs démarches de lecteurs-scripteurs et leurs difficultés de lecture au moyen d'activités de métacognition planifiées et organisées (par le

recours notamment aux grilles d'analyse de ses pratiques proposées dans l'outil) semble constituer une nouvelle pratique pédagogique susceptible d'être utilisée par ces enseignants :

> *Tout ce qui est métacognitif aussi.* […] *Réfléchir à la manière dont eux-mêmes conçoivent leurs stratégies. C'est hyper intéressant pour eux. Ce n'est jamais fait donc j'aime bien justement cette manière un peu décalée de voir les choses* (entretien, Arthur).

Même si au départ il a pu déstabiliser ces enseignants, l'entrainement « spiralaire » semble également les intéresser :

> *Je suis d'accord que c'est parfois un peu long de rester sur un même texte, mais j'ai vraiment l'impression que, pour bien comprendre la stratégie, il faut rester dans un seul texte. Sinon, pour nous adultes, on peut très bien travailler les stratégies de lecture avec différents textes mais les élèves ont besoin qu'on fasse ça avec un seul parce que, sinon, ils sont trop absorbés par le contenu plutôt que par la démarche* (focus-groupe an 2, Astrid).

Enfin, malgré les difficultés rencontrées dans la gestion de leurs classes, certains enseignants ont découvert l'intérêt de varier les modalités de travail et, dans certains cas, ont mis en place une « charte du bon fonctionnement du travail en sous-groupes », ce qui leur a permis d'y accorder plus d'importance :

> *Ce qui m'intéresse le plus dans ce programme c'est le travail en groupe, en sous-groupes. J'ai davantage travaillé en groupe parce que j'avais une classe qui nécessitait qu'on travaille en groupe* […]. *Maintenant, il fallait que je contrôle plus le travail. Mais leur donner une tâche définie à faire, dans un laps de temps défini, leur permettait de se sentir beaucoup plus à l'aise et d'être moins encerclés par le contexte scolaire* (focus-groupe an 2, Arthur).

Ces enseignants n'hésitent pas à prolonger les activités de l'outil avec d'autres tâches (diffusion d'une émission portant sur un des sujets repris dans l'outil, lecture d'un roman en guise de prolongement…) et à reprendre certaines de ces démarches dans leurs autres cours (de français ou autres). Le transfert semble se faire progressivement, mais un suivi de l'usage de l'outil à plus long terme devrait être mené pour pouvoir confirmer cette observation. De plus, d'après leurs témoignages, et à la différence des autres enseignants, ceux-ci ont le sentiment de s'être approprié l'outil, « petit à petit », « marche après marche ». Les difficultés ressenties à certains moments ont pu être franchies progressivement et tendent à disparaitre avec le temps.

Ces enseignants se posent également beaucoup de questions, s'interrogent sur leurs pratiques et sur les fondements théoriques et méthodologiques de l'outil. Ils trouvent notamment, pour certains d'entre eux, leurs réponses lors des séances d'accompagnement qui sont proposées :

> *Les pointillés représentent les moments d'interrogation, de flou, de latence mais qui finalement repartent vers le haut parce qu'on est une équipe assez soudée. Et du coup,*

dans les moments de latence, ça repart en positif parce qu'on retrouve quand même des pistes et des solutions (focus-groupe an 2, Astrid).

5.3 Facteurs associés à l'appropriation de l'outil *Lirécrire*

Plusieurs facteurs liés à la recherche, à l'outil, à la classe, aux enseignants et à l'environnement organisationnel sont associés au processus d'appropriation de l'outil didactique. Ces facteurs semblent agir différemment d'une année à l'autre. Cette distinction sera donc prise en compte dans l'analyse qui suit.

La première année, la mise en œuvre semble surtout facilitée par des facteurs liés à l'outil et au dispositif de recherche. Du côté de l'outil, en dépit de la densité des informations contenues dans le guide méthodologique (c'est par ce support que les enseignants ont accès aux conduites de classe détaillées, aux corrigés des exercices, aux conseils méthodologiques…), les enseignants le consultent souvent pour mettre en œuvre les activités proposées. Il a principalement été utilisé pour, d'une part, préparer et implémenter le plus fidèlement possible les activités, et d'autre part, mener les mises en commun et les corrections d'exercices :

> *Moi, ça m'a rassuré, le guide méthodologique. Justement parce que c'était « téléguidé ». Donc, on ne nous lâchait pas dans la nature* […]. *Moi, le guide, le manuel, je ne l'ai presque pas regardé cette année. Tandis que, l'année dernière, c'était ma Bible, mon livre de chevet. Ici, j'étais très content d'avoir ce manuel* (focus-groupe an 2, Arthur).

Néanmoins, certains aspects matériels et pédagogiques liés à l'outil freinent l'appropriation : pour quelques enseignants, les trois volumes complexifient la manipulation en classe, l'entrée par le guide méthodologique empêche d'avoir une vision globale sur les activités, la sous-estimation temporelle de certaines activités rend difficile la planification didactique, etc.

En relation avec le dispositif de recherche, les enseignants déclarent que les moments de formation et d'accompagnement les ont aidés à s'approprier l'outil. Plus précisément, ils rapportent que les journées de formation leur ont permis de découvrir les principaux fondements théoriques de l'outil, de comprendre sa structure et la façon de manipuler les trois volumes de l'outil. Les séances d'accompagnement les ont aidés à mieux diagnostiquer les difficultés des élèves, à planifier les activités de l'outil (en se fixant des objectifs précis), à échanger à propos de leurs pratiques de classe et à trouver des réponses à des questions liées à leurs pratiques pédagogiques ou leur mise en œuvre de l'outil. La majorité des enseignants du groupe « Accompagnement » déplore d'ailleurs l'absence d'accompagnement au cours de la deuxième année :

> *Les séances d'accompagnement c'était un moment où on reprenait conscience de l'intérêt du projet* (entretien, Laetitia).

Du côté des facteurs liés à l'environnement organisationnel, de manière un peu surprenante, les enseignants du groupe « Formation » paraissent avoir développé davantage de pratiques collaboratives (formelles ou informelles) que ceux du groupe « Accompagnement ». Cette collaboration semble se poursuivre tout au long des deux années d'expérimentation de l'outil (*Au moins une fois par semaine, on prend un temps pour parler de ça, on retravaille tout,* […] *on donne exactement la même chose*, entretien, Fiona) alors qu'elle disparait la seconde année dans le groupe « Accompagnement ». Les caractéristiques liées à la recherche expliquent peut-être cette différence. En effet, les données collectées permettent de constater que les enseignants du groupe « Accompagnement » se sont principalement appuyés sur les trois séances d'accompagnement pour travailler et réfléchir à propos de l'outil *Lirécrire*. Autrement dit, ces enseignants ont compté sur les chercheurs pour échanger ou partager les supports didactiques, planifier les activités, se rassurer face aux difficultés rencontrées, etc. Ces enseignants ne se sont plus réunis la deuxième année pour échanger à propos de l'outil. Pour certains, cette absence de collaboration a eu un impact sur leur motivation à mettre en œuvre l'outil la deuxième année. Les enseignants du groupe « Formation » ont quant à eux développé des stratégies de soutien à la mise en œuvre en planifiant notamment, dès la première année, des réunions de travail régulières ou en se réunissant de façon plus informelle, sur le temps de midi. En effet, malgré l'absence d'heure de coordination ou de soutien de la direction dans ces écoles, deux établissements ont pris l'initiative de préparer et d'organiser des réunions de travail (une fois par semaine ou à certains moments clés dans l'année : en début d'année, avant les examens…) pour planifier les activités de l'outil, pour retravailler certains supports (les synthèses notamment) ou, tout simplement, pour échanger à propos de leurs difficultés :

> *On se voyait presque une fois par semaine, mais ça ne durait pas très longtemps puisqu'on avait préparé au préalable chacune de notre côté et puis on se mettait d'accord, on regardait si on avait sélectionné les mêmes activités, et si dans les activités on faisait tous les points* (focus-groupe an 1, Valentine).

Dans les trois autres écoles appartenant au groupe « Formation », ces échanges de documents ou de conseils autour de l'outil se sont principalement concrétisés lors de moments plus informels (à la récréation, durant les heures de battement communes ou sur le temps de midi).

Dans tous les cas, ces moments d'échange et de partage ont été ressentis par les enseignants comme un soutien à leur motivation et leur engagement, mais également comme une aide à la compréhension des principes de l'outil :

> *Les fois où on a travaillé entre nous, c'était beaucoup plus facile, on partage nos expériences, dire « moi j'ai fait comme ça, ah c'est une bonne idée », et tous des trucs comme ça, ça a vraiment facilité la mise en œuvre* (focus-groupe an 1, Justine).

La première année, les contraintes temporelles liées à la recherche ont représenté un facteur défavorable à l'appropriation de l'outil. En effet, entre le moment où les enseignants ont reçu l'outil et ont participé aux deux journées de formation, la majorité des équipes éducatives a réellement mis en œuvre les activités au mois de janvier. Or les passations

d'épreuves de compétences nécessitaient que les enseignants aient terminé au mois de mai, soit cinq mois plus tard. Tous ont ressenti une certaine pression temporelle :

> *L'année dernière, j'ai tout fait. On n'avait presque pas de temps, donc j'ai foncé vers le manuel et j'ai suivi les lignes. Ce qu'on devait faire, du début à la fin* (focus-groupe an 2, Elsa).

Nos analyses montrent également que les pratiques et les conceptions antérieures des enseignants liés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture ont également des répercussions sur la façon de s'approprier l'outil. Les enseignants dont les pratiques ou les conceptions sont les plus éloignées de l'outil sont également ceux dont l'appropriation apparait faible, voire nulle. Leurs conceptions et pratiques affectent également leur rapport global à l'outil : difficulté de maintenir leur motivation, incompréhension ou désaccord menant à une suppression de certaines démarches proposées dans l'outil (activités de métacognition, travail de groupe…), détournement des objectifs d'apprentissage décrits dans l'outil (création d'évaluations centrées sur les savoirs et non sur les démarches, centration sur les aspects liés à la langue…).

Relevons enfin que des dimensions liées à la classe semblent représenter un frein potentiel pendant la première année (à propos de la réalisation de travaux de groupes, par exemple) et un adjuvant pendant la seconde année. En effet, la réaction positive des élèves face aux activités et la perception de l'évolution de certains élèves paraissent jouer un rôle important dans l'appropriation de l'outil par les enseignants et les encourager à s'engager davantage dans celle-ci.

6. Discussion et conclusion

L'objectif de cet article est double : analyser le processus d'appropriation d'un outil didactique par les enseignants et identifier le rôle joué dans ce processus par une diversité de facteurs. Pour caractériser ce processus, nous nous sommes appuyés sur le modèle proposé par de Vaujany (2006), que nous avons précisé et élargi pour l'adapter à notre objet d'étude.

Rappelons que cette étude s'appuie sur des données collectées auprès de 35 enseignants volontaires qui ont participé au projet de recherche. Malgré l'absence d'observations dans les classes, ce qui constitue une limite de notre travail, nos analyses font apparaitre, pour un peu plus de la moitié des enseignants suivis, de nombreux indices d'un processus d'appropriation de l'outil, conduisant, au moins partiellement, à un changement de conceptions et de pratiques d'enseignement de la lecture dans le sens valorisé par l'outil.

C'est en particulier le cas pour les deux premiers principes sous-jacents à la proposition Lirécrire, à savoir la place accordée aux textes informatifs et à l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Quelques enseignants ont accordé davantage de place aux activités authentiques, aux activités menées en sous-groupes, aux activités de métacognition, et à l'enseignement « spiralaire », mais globalement, on constate une distinction nette entre l'accueil des deux premiers principes, visiblement plus favorable, et celui des quatre autres que les enseignants peinent davantage à intégrer dans leurs pratiques.

Il nous semble à cet égard important de relever que les deux principes les plus largement acceptés par les enseignants renvoient à une modification de leurs propres pratiques (le type de texte choisi et les consignes de travail permettant un enseignement explicite des stratégies de lecture), sans pour autant modifier significativement les situations d'enseignement et les rôles respectifs des enseignants et des élèves au sein de la classe. Plusieurs des principes gardés à distance par les enseignants, ou faisant l'objet de turbulences lors de leur mise en œuvre, touchent plus fondamentalement les situations de classe et, dans une certaine mesure, la forme scolaire (Vincent, 1994). Par exemple, travailler sur des situations authentiques conduit à sortir de la segmentation traditionnelle des savoirs sur laquelle repose la forme scolaire ; travailler en sous-groupes dans une perspective d'apprentissage coopératif, induit d'autres relations entre les élèves, ainsi qu'entre les élèves et l'enseignant. Nous faisons l'hypothèse qu'une partie des difficultés à surmonter pour l'appropriation d'un tel outil dépasse des questions strictement didactiques et révèle des obstacles plus fondamentaux, liés à la perception de ce qu'est l'école et de ce que peuvent recouvrir des situations d'enseignement en classe.

Soulignons également que les obstacles à l'appropriation et les stratégies de contournement observés face à l'outil proposé convergent avec les résultats de recherches antérieures, révélant que le changement de pratiques pédagogiques est un processus long et difficile. La méta-analyse menée par l'équipe de Borman (Borman, Hewes, Overman, & Brown, 2003) montre notamment que les enseignants peuvent avoir besoin de temps (jusqu'à cinq années d'usage d'un outil) pour dépasser les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de nouvelles propositions didactiques. Ce processus d'appropriation est donc progressif et s'inscrit dans la durée (Cèbe & Goigoux, 2007; Duthoit & Metz, 2012). Nos propres résultats montrent que la première année d'appropriation d'un outil d'une telle ampleur est surtout orientée vers le respect des consignes : la plupart des processus d'ajustement et de transformation de l'outil ne sont en effet observés que lors de la deuxième année de la recherche. L'implémentation de l'outil didactique, c'est-à-dire sa mise en œuvre conforme aux prescriptions, semble ainsi représenter une étape nécessaire à son appropriation, mais elle ne garantit pas la transition vers son intégration personnelle.

Nos résultats semblent soutenir l'idée que plusieurs facteurs liés à la recherche, à l'outil, à la classe et à l'environnement organisationnel interviennent à des degrés divers dans le processus d'appropriation (Bélanger, et al., 2012; Dupriez, 2015; Horn & Little, 2010). Ils font ainsi apparaitre l'intérêt d'un guide méthodologique détaillé, source de sécurité pour les enseignants, et les influences contrastées que les classes peuvent avoir sur l'usage et l'appropriation de l'outil par les enseignants. Ils mettent également en évidence les difficultés rencontrées par certains enseignants dont les pratiques antérieures sont fortement distantes avec celles suggérées par l'outil proposé.

La littérature scientifique souligne également l'importance de la collaboration entre enseignants comme soutien à l'appropriation d'outils didactiques (Dupriez, 2015; Horn & Little, 2010; Little, 2006). Mais, d'après Horn et Little (2010), pour qu'elle amène à un déplacement ou à un ajustement de pratiques pédagogiques, cette collaboration doit permettre aux équipes éducatives de partager leurs pratiques de classe et centrer leurs discussions sur

l'apprentissage des élèves. On comprend mieux le succès de la formation et de l'accompagnement construits dans le cadre de la recherche *Lirécrire*, qui sont perçus comme des adjuvants importants par tous les enseignants de l'échantillon. Si la formation les a amenés à parler de leurs premières impressions et expériences à propos de l'outil à mettre en œuvre (en termes de manipulation et de planification), elle a également permis de mettre au cœur de la discussion l'élève, ses difficultés de lecture et d'écriture et les stratégies qu'il met généralement en place (en explicitant les fondements théoriques de l'outil). Du côté de l'accompagnement, c'est au travers de l'analyse des traces apportées par les enseignants (activités complétées, productions écrites…) que ceux-ci ont pu identifier les leviers et les obstacles à la mise en œuvre des activités et partager à propos des apprentissages de leurs élèves.

Il est toutefois à la fois intéressant et à première vue surprenant de constater que la collaboration entre les enseignants d'une même école participant à la recherche au cours de la seconde année de travail apparait comme étant plus solide au sein des équipes éducatives du groupe « Formation » que du groupe « Accompagnement ». Il convient d'être prudent dans l'interprétation de cette différence. Mais, malgré le petit nombre d'équipes éducatives concernées, il nous semble important de souligner que les données à notre disposition suggèrent que cette différence n'est pas liée à ce qui préexistait au sein de ces établissements, mais plutôt au processus d'implication dans la recherche. En quelque sorte, les enseignants « accompagnés » au cours de la première année s'en remettent aux chercheurs pour organiser et structurer leurs échanges, mais le départ des chercheurs (la seconde année) ne permet pas à ces équipes de construire un scénario de travail collaboratif alternatif. Au contraire, dans le groupe « Formation », l'insécurité générée par le dispositif de recherche conduit ces enseignants, dès la première année, à s'auto-organiser collectivement. Et dans certaines écoles, ces dispositifs mi-formels, mi-informels subsistent et permettent de soutenir les enseignants lors de la seconde année.

Contrairement à d'autres études (Spillane, Halverson, & Diamond, 2000), le soutien de la direction ne semble pas être un facteur déterminant pour l'appropriation de l'outil. Ce résultat peut faire l'objet de diverses interprétations. D'une part, après un accord de la direction pour travailler avec leur établissement, ce projet s'adressait spécifiquement et directement aux professeurs de français et c'est à cette échelle que le travail était planifié et soutenu. Le dispositif de travail mis en place octroyait donc *a priori* peu de place à la direction. D'autre part, des recherches antérieures ont montré que, dans l'enseignement secondaire belge francophone, les directions d'établissement ont habituellement peu de temps à consacrer aux questions pédagogiques (Desmet, Dupriez, & Galand, 2017).

Enfin, dans la perspective des travaux de Cèbe et Goigoux (2007), qui conçoivent l'appropriation d'outils didactiques comme un « processus de conception continuée dans l'usage », faisant de l'outil didactique un vecteur de changement de pratiques pédagogiques et de développement professionnel, on peut, globalement, s'interroger sur la capacité du dispositif *Lirécrire* à faciliter de telles évolutions des pratiques pédagogiques. En effet, si un outil didactique doit être cohérent avec les résultats de la recherche, il doit aussi être en proximité suffisante avec les pratiques habituelles des enseignants. La recherche présentée

dans cet article met en évidence une distance parfois grande entre les pratiques des enseignants et les activités proposées par *Lirécrire*. Si tous les enseignants ont accepté de mettre en œuvre la majorité des activités proposées lors de la première année, pour près de la moitié d'entre eux, cet outil est source d'une grande déstabilisation, les conduisant à rapidement se désengager. Il y a au minimum ici une tension, redoutablement complexe, entre la volonté de promouvoir le changement et la nécessité, semble-t-il, de ne pas trop s'éloigner des pratiques habituelles afin de ne pas perdre trop d'enseignants en cours de route. Ces constatations nous éclairent également sur la façon de concevoir les outils didactiques : une analyse préalable du travail de l'enseignant et des modifications, des efforts ou des renoncements qu'impliquera l'usage de cet outil par les enseignants est nécessaire. Au regard des conclusions issues de nos analyses, l'outil *Lirécrire pour apprendre* sera quant à lui modifié. Ces modifications structurelles (public élargi, manipulation plus efficace…), didactiques et pédagogiques (mise à disposition d'outils d'observation des élèves, soutien à la mise en œuvre des étapes clés, explicitation des objets à enseigner…) tiendront compte des contraintes explicitées par les enseignants et viseront à s'ajuster davantage aux pratiques des enseignants. La présente recherche souligne également tout l'intérêt des dispositifs de formation et d'accompagnement pensés comme des situations de formation « à la pratique et par la pratique », très appréciés par les enseignants. Le dispositif d'accompagnement en particulier semble très utile pour faciliter l'appropriation, c'est-à-dire une intégration personnelle de l'outil, pouvant conduire à certaines transformations de celui-ci. Rappelons par ailleurs, tout en restant très prudents au regard de la petite taille de l'échantillon, que la grande majorité des enseignants du groupe « Accompagnement » se sont approprié l'outil, au moins partiellement. Cela nous pousse à penser que ce dispositif d'accompagnement est pertinent, qu'il devrait probablement être prolongé au-delà de la première année et qu'il devrait aussi veiller à préparer la transition, en mettant en place les bases d'un dispositif local de travail collaboratif entre enseignants qui se poursuivra au-delà de la présence des chercheurs.

Discussion générale

Discussion générale

Au terme de ce travail de thèse, plusieurs conclusions peuvent être mises en avant. Pour commencer, il convient de revenir sur les objectifs et les enjeux de notre recherche doctorale. Au départ de notre travail se trouvent deux constats importants : premièrement, les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles éprouvent de grandes difficultés en compréhension à la lecture (OECD, 2010; Schillings, et al., 2018), difficultés qui jouent un rôle critique dans le parcours scolaire des élèves et leur insertion socioprofessionnelle future (Baye, Lake, Inns, & Slavin, 2016; Cain, 2009). Deuxièmement, améliorer les apprentissages en lecture des élèves requiert une évolution des pratiques enseignantes (Andreassen & Braten, 2011) ; or la littérature scientifique a largement conclu que cela représente un défi de taille (Dumay, 2009a; Dupriez, 2015; Hamilton, et al., 2003). En partant de ces constats, l'objectif de notre thèse était double : d'une part, mettre en évidence des pratiques pédagogiques dont l'efficacité permettrait d'améliorer les apprentissages en lecture des élèves, et d'autre part, mettre en lumière comment il est possible de soutenir la mise en œuvre de ces pratiques auprès des enseignants.

Dans cet ordre d'idée, notre discussion se subdivise en quatre parties avant un retour sur les conclusions principales de cet ouvrage. Les deux premières parties reviennent sur les apprentissages en compréhension à la lecture des élèves au début du secondaire et sur les processus de changement de pratiques pédagogiques. Les deux dernières parties nous permettront de revenir plus largement sur le design expérimental de la recherche « Lirécrire » ainsi que sur les notions d'implantation et d'appropriation. Chacune de ces parties se structure de manière similaire. Nous y présentons tout d'abord un résumé des résultats obtenus dans nos études empiriques avant de mettre en avant les apports et les limites de ces résultats. Ensuite, nous soulignons quelques pistes de prolongement possibles pour de futures recherches s'intéressant aux apprentissages des élèves et aux changements de pratiques des enseignants.

Avant de poursuivre cette discussion, il nous semble pertinent de revenir sur la posture adoptée tout au long de ce travail de thèse. Notre recherche doctorale s'inscrit dans le cadre plus large du projet « Lirécrire » dont l'objectif était de développer et de tester un outil didactique ciblant la compréhension à la lecture de textes informatifs tout en veillant aux conditions de sa mise en œuvre. L'outil *Lirécrire pour apprendre* créé dans ce cadre (De Croix & Penneman, 2014), et plus largement le design de recherche « Lirécrire », est le fruit de compromis au sein d'une équipe pluridisciplinaire de didacticiens du français et de chercheurs en sciences de l'éducation. Recruté après le début du projet, nous n'avons pas participé au développement de l'outil *Lirécrire*. Notre travail a consisté à collecter et analyser des données pour tester la validité et l'efficacité de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et du dispositif d'intervention auprès des enseignants.

Enfin, il est également important de garder à l'esprit le caractère contextualisé de notre recherche et des résultats qui en découlent. Les apprentissages et les pratiques ciblées au par

l'outil *Lirécrire pour apprendre* sont relativement limités : la compréhension à la lecture de textes informatifs en première secondaire. Au moment de tirer des conclusions sur nos résultats de recherche, cette précision nous semble importante, car les pratiques étudiées sont loin de représenter la diversité des pratiques pédagogiques existantes et des apprentissages qui en découlent.

1. Comment soutenir les apprentissages en compréhension à la lecture des élèves au début du secondaire ?

Le premier enjeu de cette thèse était de mettre en évidence des pratiques d'enseignement de la compréhension à la lecture qui permettaient de répondre aux difficultés des élèves soulignées aussi bien par la littérature scientifique (De Croix, 2010; De Croix & Ledur, 2016) que par des évaluations institutionnelles (Ministère de la Communauté française - Service général du pilotage du système éducatif, 2011; Schillings, et al., 2018).

Pour ce faire, nous avons testé les effets de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* sur les performances en compréhension à la lecture de textes informatifs auprès d'élèves de première secondaire. En comparant, à l'aide d'analyses multiniveaux, les résultats des élèves ayant bénéficié de l'outil aux résultats d'élèves n'ayant pas bénéficié de l'outil, nous avons pu mettre en avant dans le chapitre 3 que l'outil *Lirécrire pour apprendre* avait un impact positif sur les performances des élèves au terme de la première année d'intervention. Ce premier résultat semble donc soutenir l'idée que certaines activités promues par l'outil mobilisant des pratiques liées à l'enseignement explicite des stratégies de lecture combinées avec des pratiques métacognitives et collaboratives peuvent être un moyen prometteur pour aider à développer la compréhension à la lecture et réduire les difficultés des élèves.

Dans le chapitre 4, nous nous sommes intéressés plus particulièrement à la persistance des effets de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* au-delà du cadre formel de la recherche. Nous avons alors examiné les résultats au certificat d'études du premier degré de l'enseignement secondaire (CE1D) en fin de deuxième secondaire des élèves de la cohorte utilisée lors des analyses du chapitre 3. Les résultats ont ainsi mis en évidence, à l'aide de test t pour échantillon unique, que les élèves ayant bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* ont en moyenne mieux réussi l'épreuve du CE1D en lecture et en écriture que la moyenne globale des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Bien que les résultats obtenus jusqu'ici semblent plaider pour l'efficacité des activités proposées par l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* par rapport aux pratiques habituelles d'enseignement de la lecture au début du secondaire, deux limites importantes de nos résultats doivent être soulignées. Tout d'abord, les analyses multiniveaux ont révélé que l'outil *Lirécrire* avait une taille d'effet de .20 (d de Cohen) à la fin de la première année d'intervention. En se basant sur des critères uniquement statistiques, un effet de cette taille doit être considéré comme faible (Hattie, 2009). Cependant, en se basant sur les critères définis par Hill, Bloom, Black et Lipsey (2008) qui estiment, qu'au début du secondaire, une année d'enseignement a une taille d'effet de .23 (d de Cohen) sur les performances des élèves,

l'effet de l'outil *Lirécrire pour apprendre* peut être considéré comme important. Comme nous pouvons le constater, les effets de l'outil *Lirécrire* sur les apprentissages des élèves en compréhension à la lecture dépendent du point de vue à partir duquel ils sont interprétés. Deuxièmement, les tests t pour échantillon unique utilisés pour analyser les résultats au CE1D de ces mêmes élèves permettent de mettre en lumière des différences statistiquement significatives entre les élèves issus des groupes expérimentaux de la recherche « Lirécrire » et la moyenne globale des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles sans pour autant permettre d'attribuer ces différences à l'utilisation de l'outil lui-même. De fait, ce type d'analyse ne permet pas d'établir de lien de causalité entre les variables. De plus, l'absence d'un véritable groupe contrôle et d'une mesure de valeur ajoutée limite également fortement les analyses que nous pouvons faire et les conclusions que nous pouvons en tirer.

Au-delà de ces limites méthodologiques, il est intéressant de revenir sur la relation particulière entre pratique pédagogique et activité d'enseignement. Dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous avons considéré que pratiques et activités étaient intrinsèquement liées, ce qui n'est pas nécessairement le cas (Talbot, 2014). De futures recherches sur le changement de pratiques pédagogiques gagneraient à déconstruire ces deux notions afin de les identifier chacune de façon indépendante. Cela permettrait de mieux comprendre si pratiques pédagogiques et activités d'enseignement sont influencées de la même manière dans un processus de changement tel que celui initié par le projet « Lirécrire ». Cela permettrait également de voir si les apprentissages des élèves sont plus influencés par les pratiques pédagogiques ou par les activités d'enseignement. Autrement dit, est-ce que les apprentissages (en compréhension à la lecture) sont plus influencés par ce que les élèves font ou par la manière dont l'enseignant leur fait faire ?

Nous pourrions également questionner le choix d'une intervention ciblant les apprentissages en lecture en première secondaire. Comme nous l'avons mis en avant dans notre chapitre 1, la transition primaire-secondaire est un moment clé dans la scolarité et les apprentissages des élèves (März, Kelchtermans, & Vermeir, 2017), notamment parce que les élèves changent de classe, se retrouvent confrontés à plusieurs enseignants qui leur accordent moins d'attention individuellement et que le climat de classe devient plus compétitif (Schunk & Meece, 2005). De plus, au niveau de la lecture, la transition primaire secondaire constitue également une rupture dans les pratiques d'enseignement qui se diversifient et se complexifient (Penneman, 2018). Par ailleurs, ce moment charnière entre l'école primaire et l'école secondaire est d'autant plus important que l'école secondaire constitue pour beaucoup d'élèves la dernière chance d'acquérir un bagage en lecture suffisant pour améliorer leur chance de réussite scolaire et professionnelle (Baye, Lake, Inns, & Slavin, 2016; Biancarosa & Snow, 2006). Malgré l'importance de cette transition, il nous semble pertinent de nous demander si une intervention visant à améliorer les apprentissages en lecture des élèves n'aurait pas plus d'effet, sur le long terme, si elle se déroulait au début de la scolarité des élèves (en première primaire par exemple), c'est-à-dire au moment où les élèves découvrent la lecture et font leurs premiers pas dans cet apprentissage complexe (Massonnié, Bianco, Lima, & Bressoux, 2019).

Plusieurs pistes de réflexion peuvent également être mises en avant afin de continuer à soutenir les élèves face aux difficultés d'apprentissage en lecture et ainsi améliorer leurs performances. Tout d'abord, afin de s'assurer de l'efficacité des pratiques promues par l'outil, il nous semble intéressant de répliquer cette recherche sur un autre échantillon d'élèves en veillant à mesurer plus précisément l'utilisation de chacun des types d'activités au cœur de l'outil, de façon indépendante les uns par rapport aux autres, pour tester leurs effets propres sur les apprentissages des élèves. Il s'agirait dès lors de cibler des pratiques précises (métacognition, enseignement explicite, autorégulation…) pour en mesurer les effets sur les apprentissages en compréhension à la lecture et les difficultés inhérentes à ces apprentissages. De plus, bien que les modèles de Rasch utilisés pour construire les scores de performances dans nos études n'aient pas indiqué de différences marquantes en termes de difficultés entre la compréhension d'un texte unique et la compréhension d'un dossier de documents, il pourrait être intéressant de dissocier ces deux dimensions afin de voir si des résultats différents émergent des analyses et mettre en lumière si les pratiques proposées dans l'outil *Lirécrire pour apprendre* sont plus efficaces pour soutenir une certaine de forme de compréhension plutôt qu'une autre.

Nous ne pouvons clore ce point sans revenir sur la notion d'efficacité des pratiques d'enseignement. Comme le souligne Bressoux (2017), il s'agit là d'une notion relative : une pratique n'est efficace que comparativement à une autre qui le serait moins. De fait, sur base de critères d'efficacité préétablis, une pratique peut être jugée meilleure, équivalente ou moins bonne qu'une autre pratique. Dans le cadre de la recherche « Lirécrire » qui nous a occupés tout au long de ce travail de thèse, nous pouvons considérer, sous réserve des précautions soulevées précédemment, que les activités proposées par l'outil *Lirécrire pour apprendre* sont plus efficaces que les activités habituelles des enseignants en matière d'apprentissage de la compréhension à la lecture de textes informatifs. En effet, les élèves ayant bénéficié de l'outil semblent obtenir de meilleurs résultats que les autres. Cependant les pratiques proposées dans l'outil *Lirécrire pour apprendre* continueront d'être jugées efficaces tant qu'elles ne seront pas comparées à d'autres pratiques plus efficaces ou avec des critères d'efficacité différents. L'outil *Lirécrire pour apprendre* constitue donc un outil efficace pour soutenir les élèves face aux apprentissages en compréhension à la lecture sans pour autant être la solution ou le remède pour résoudre les difficultés qu'ils peuvent éprouver.

2. Comment favoriser l'implantation de nouvelles pratiques pédagogiques ?

Le deuxième enjeu de notre thèse était de mettre en avant les effets, en termes d'intensité et de conformité, de la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques sur les apprentissages des élèves, tout en essayant de mettre en lumière comment il était possible de soutenir les enseignants dans ce processus de mise en œuvre. Pour y parvenir, nous nous sommes penchés sur le concept d'implantation.

Le concept d'implantation, apparu dans le domaine de la médecine, n'a pas encore de définition faisant l'unanimité en sciences de l'éducation. Au travers de notre thèse, nous

avons opté pour sa définition la plus basique : ce que devient un outil lorsqu'il est mis en œuvre dans un cadre particulier (Durlak & DuPré, 2008), et nous l'avons mesuré au travers de deux grandes dimensions : l'intensité et la conformité. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés aux effets de l'intensité et de la conformité sur les apprentissages des élèves avant de regarder les facteurs qui influencent ces deux variables.

Les résultats des modèles multiniveaux présentés dans le chapitre 3 ont ainsi mis en évidence l'effet positif de l'intensité d'implantation sur les performances des élèves au terme de la première année d'intervention. Les élèves ont tendance à avoir de meilleurs résultats lorsque leurs enseignants mettent en œuvre plus d'activités de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*, et ce peu importe le niveau de conformité atteint par les enseignants. Ces analyses ont également nuancé les travaux de Durlak et DuPré (2008) ainsi que ceux de Goulet (2016) qui avaient identifié 60 % de mise en œuvre comme étant un seuil à partir duquel les nouvelles pratiques commencent à avoir un réel impact sur les apprentissages des élèves étant donné que nous avons identifié 46 % comme valeur pour un effet de seuil. D'autres recherches parlent quant à elles d'un effet seuil situé à 80 % d'implantation des nouvelles pratiques (Bradshaw, Koth, Thornton, & Leaf, 2009). Par conséquent, bien qu'il ressorte de cette première étude l'importance cruciale d'exposer les élèves à un nombre suffisant d'activités d'apprentissage pour entrainer une amélioration de leurs performances, il semble tout aussi crucial de continuer à étudier la relation qui unit l'intensité de mise en œuvre aux performances des élèves, notamment pour essayer de comprendre si cette relation est linéaire ou non.

Les analyses que nous avons réalisées dans le chapitre 4 concernant les performances des élèves au CE1D en fin de deuxième année secondaire nous amènent également à nuancer les observations faites sur les effets de l'implantation par rapport aux performances des élèves. Dans ces analyses, l'effet de l'intensité de mise en œuvre n'apparait plus. Par contre, la conformité d'implantation qui n'avait pas d'effet au terme de la première année de mise en œuvre de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* semble liée aux performances en écriture des élèves en fin de deuxième année secondaire. Les élèves qui ont perçu, en fin de première année, une utilisation plus fréquente, par leur enseignant, des pratiques au cœur de l'outil *Lirécrire pour apprendre*, ont de meilleurs résultats en écriture que des élèves qui ont perçu une fréquence d'utilisation de ces pratiques plus faibles. Autrement dit, les élèves réussissent mieux l'épreuve d'écriture du CE1D lorsque leur score sur l'échelle de conformité perçue est plus élevé. Il faut cependant interpréter ces résultats avec toute la prudence nécessaire au vu des limites méthodologiques des analyses présentées dans ce chapitre (Chapitre 4). En effet, en l'absence de groupe contrôle dans les analyses multiniveaux, celles-ci se font sans point de comparaison. Il est donc difficile d'attribuer avec certitude les effets observés à l'outil *Lirécrire pour apprendre* et aux pratiques qu'il propose aux enseignants, même si ces pratiques ont été identifiées dans la littérature comme relativement efficace.

Comme nous pouvons le constater, l'effet de l'implantation sur les apprentissages des élèves nécessite d'être approfondi. Alors que l'intensité semble être la dimension à privilégier pour favoriser les effets directs et à court terme d'une intervention, la conformité semble plus favorable pour les effets à long terme de cette même intervention. Malgré tout, il est essentiel

d'interpréter avec prudence ces résultats notamment au regard des limites inhérentes à nos mesures des dimensions de l'implantation. En effet, que ce soit l'intensité ou la conformité, ces deux dimensions de l'implantation ont été mesurées à l'aide de données autorapportées par les enseignants. Il y a donc un risque important d'être confronté à un biais de désirabilité sociale, que nous avons essayé de limiter en prenant en compte l'avis des élèves et pas uniquement celui des enseignants. Les données autorapportées sont également confrontées à la difficulté d'observer sa propre pratique tout en agissant ou encore à la difficulté de se remémorer les détails de son action (biais de récupération). Notre système de mémoire ayant tendance à encoder les informations de manière générique en omettant les détails.

Au-delà de ces questions sur la validité de nos mesures, des questions sur leur granularité peuvent également être mises en avant. En effet, les données autorapportées, particulièrement dans le cadre de la conformité, ne sont peut-être pas le meilleur moyen de saisir finement les gestes pédagogiques posés par les enseignants (Bressoux, Bru, Altet, & Leconte-Lambert, 1999; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, & Morin, 2010). Bien que, dans leur étude longitudinale sur les *Responsive Classroom*, Rimm-Kaufman et ses collègues (2014) ont conclu que les données issues d'observations sont cohérentes avec les données issues de questionnaires autorapportés, nous pensons que le recours à des observations en classes auraient permis de collecter des données complémentaires nous permettant sans doute une compréhension plus fine de l'implantation de nouvelles pratiques pédagogiques, sans pour autant oublier que l'observation a elle-même ses propres limites (Duckworth & Yeager, 2015).

Après avoir mis en évidence les effets de l'implantation sur les performances en compréhension à la lecture des élèves, nous avons essayé de mettre en avant les freins et les leviers permettant de soutenir aussi bien l'intensité que la conformité de mise en œuvre. Nos résultats ont montré que les enseignants qui se sentent plus efficaces dans la mise en œuvre des activités du programme et qui, en plus, perçoivent les consignes fournies dans le guide méthodologique comme étant claires et précises mettent en œuvre plus d'activités que les autres enseignants. Une meilleure compréhension des consignes et une plus grande confiance dans leur capacité à mettre en œuvre les activités de l'outil *Lirécrire pour apprendre* au sein de leur classe permettent sans doute aux enseignants d'aller plus rapidement au cœur des activités ; ce qui leur permet au final de gagner du temps et donc de faire plus d'activités dans le cadre temporel limité d'une année scolaire. Il nous semble également intéressant que d'autres recherches se penchent plus particulièrement sur la manière dont les enseignants perçoivent les consignes du guide méthodologique. En effet, dès lors que les enseignants ont participé à la même formation et ont reçu le même guide méthodologique, comment expliquer les différences de perception observées dans les données quantitatives ? Des variables telles que l'âge, l'expérience professionnelle ou la formation initiale des enseignants (diplôme) devraient sans doute être incluses dans les prochains modèles d'analyses, car elles pourraient, en partie sans doute, expliquer ces différences.

Concernant la conformité d'implantation, les résultats indiquent que la collaboration autour de la mise en œuvre des activités de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* semble aider les enseignants à atteindre des niveaux plus élevés de conformité. La conformité

est également influencée par la perception d'un écart entre les pratiques habituelles des enseignants et celles promues dans le guide méthodologique *Lirécrire pour apprendre*. Cela signifie que plus les enseignants perçoivent un écart entre leurs pratiques et celles du guide, plus ces enseignants rapportent avoir mis en œuvre les activités de l'outil *Lirécrire pour apprendre* en utilisant les principes d'efficacité de l'outil tels que pensés par ses concepteurs. Ce résultat rejoint les travaux d'Anderson (2017) qui avaient conclu que les enseignants ont tendance à mettre en œuvre de nouvelles pratiques plus fidèlement lorsque celles-ci impliquent des changements majeurs de leurs pratiques habituelles. Grégoire (2003) avait également constaté, avant Anderson, que les enseignants qui ne percevaient pas le changement comme suffisamment important ne s'engageaient pas dans le processus de mise en œuvre. Les résultats de nos analyses, en accord avec les travaux de Grégoire (2003) et d'Anderson (2017), remettent donc en question l'idée traditionnelle de prédire des niveaux de fidélité plus faibles lorsque le changement est plus important. Nous émettons l'hypothèse qu'un changement plus important pourrait déstabiliser les enseignants qui appliqueraient alors plus fidèlement les nouvelles pratiques en se raccrochant au guide méthodologique qui leur est fourni, du moins la première année de mise en œuvre. Cela questionne également, du moins indirectement, le besoin de proximité entre les nouvelles pratiques et les pratiques habituelles des enseignants, évoqué dans notre chapitre 6, pour assurer une bonne appropriation. Ce point sera discuté plus longuement dans la section 4 de ce chapitre.

Avant de conclure ce point sur la notion d'implantation, il semble intéressant de s'arrêter un instant sur certains éléments de nos résultats qui invitent à poursuivre la réflexion autour de ce concept. Tout d'abord, comme le montrent les analyses présentées dans le chapitre 5, les variables qui prédisent la conformité perçue par les élèves sont sensiblement les mêmes que celles qui prédisent l'intensité de mise en œuvre. Ce constat pourrait donc indiquer la présence d'une médiation entre l'intensité et les perceptions des élèves. La perception qu'ont les élèves de la conformité atteinte par l'enseignant dépendrait, du moins en partie, du nombre d'activités mises en œuvre par celui-ci. Cette médiation pourrait faire l'objet d'une étude plus approfondie de l'implantation de nouvelles pratiques.

Nous avons également mis en avant une corrélation positive entre l'intensité d'implantation et la conformité perçue par les élèves ($r = .313$; $p < .05$) ; corrélation qui n'apparait pas entre l'intensité et la conformité rapportée par les enseignants. Cela semble indiquer que les élèves perçoivent leur enseignant mettre en œuvre les pratiques de l'outil *Lirécrire pour apprendre* de mieux en mieux à mesure qu'ils font plus d'activités, les enseignants déclarent le contraire. Ce décalage de perception entre ce que rapportent les élèves et ce que déclarent les enseignants a également été souligné dans les travaux de Flake et Petway Li (2019). Selon leurs travaux, ce décalage de perceptions s'explique en partie parce que les élèves et les enseignants n'ont pas accès aux mêmes informations lorsqu'ils complètent les questionnaires de mesure. De plus, Flake et Petway Li (2019) soulignent également que le décalage entre les perceptions des élèves et celles des enseignants varie en fonction de l'enseignant, du construit mesuré, de la formulation des items et du nombre d'élèves par classe. Kunter et Baumert (2006) complètent en disant que les élèves ne sont pas

formés à la pédagogie, ce qui peut limiter leur perception des gestes de l'enseignant et de leur signification.

Enfin, certaines variables ont également attiré notre attention soit par leur absence dans les résultats de nos analyses, soit parce que ces variables, apparues comme significatives dans un premier temps, disparaissaient de nos modèles au fur et à mesure que nous contrôlions les effets de variables supplémentaires. C'est le cas notamment du sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants (Ransford, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001), de la collaboration habituelle au sein de l'école (Ford & Youngs, 2018; Honingh & Hooge, 2014; Horn, Garner, Kane, & Brasel, 2016), du soutien de la direction (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005; Vikaraman, Mansor, & Hamzah, 2017) ou encore de la prise de décision collective (Kegler & Wyatt, 2003; Mihalic, Irwin, Fagan, Ballard, & Elliott, 2004). Nos résultats remettent donc en question le rôle de ces variables mises en avant dans plusieurs études (corrélationnelles ou théoriques) comme étant des facteurs particulièrement soutenants de la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Plus globalement, nos travaux invitent à poursuivre le travail d'analyse entamé ici, à l'aide de modèles d'analyses multivariés, sur des échantillons plus importants afin d'augmenter la fiabilité des résultats.

Pour conclure par rapport à cette notion d'implantation de nouvelles pratiques pédagogiques, il est également important de garder à l'esprit qu'un important travail de conceptualisation de cette notion doit encore être effectué en sciences de l'éducation, sans pour autant mettre de côté les études empiriques qui essayent d'appréhender ce concept. En effet, si l'absence d'un modèle théorique complique le choix des variables à inclure dans les analyses, le manque de données probantes entrave également la conception d'un modèle théorique plus élaboré. Il nous parait donc essentiel de continuer à mener des recherches théoriques sur le sujet tout en menant à bien des études empiriques qui vont à leur tour alimenter cette réflexion. Il ne faut pas non plus oublier, comme le souligne Bryk (2015), que la plupart des changements visent des pratiques ou des apprentissages complexes et que ces changements doivent s'inscrire dans un environnement complexe au moyen d'un processus de changement de pratiques lui-même complexe. En effet, outre la complexité organisationnelle des écoles dans lesquels ils doivent s'inscrire, la plupart des changements proposés aux enseignants se composent d'un ensemble de principes (didactiques, pédagogiques, méthodologiques…), d'outils, de processus, de normes et de rôles professionnels en étroite interaction les uns avec les autres (Bryk, 2015). La complexité des processus de changement complique également l'élaboration d'un modèle théorique et la réalisation d'études empiriques.

3. Quelles leçons retenir du design expérimental « Lirécrire » ?

Dans la partie théorique de notre thèse, nous avons mis en évidence que le changement de pratiques pédagogiques pouvait s'inscrire dans une logique de changement fondée sur les preuves scientifiques de l'efficacité des pratiques promues ou bien dans une logique de développement professionnel tournée vers la collaboration au niveau local. Chacune de ces

deux approches ayant ses propres écueils, le design de recherche « Lirécrire » a tenté de combiner ces deux logiques de changement afin de tester la « valeur ajoutée » de l'accompagnement d'enseignants confrontés à la mise en œuvre d'un outil fondé sur des preuves. Dans la conception du design de recherche « Lirécrire », cela s'est traduit par la constitution de deux groupes expérimentaux : le groupe « Formation » et le groupe « Accompagnement ».

Le groupe « Formation » s'inscrit dans une approche structurée du changement tel que nous l'avons présentée dans notre chapitre 1. Dans ce groupe, les enseignants ont reçu l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* dont les activités sont inspirées et adaptées de recherches empiriques (Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué, & Raguideau, 2012; Graham & Hebert, 2011; Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009) avec l'invitation de mettre en œuvre ces nouvelles pratiques dans leur classe telles que décrites dans le guide méthodologique. Les enseignants de ce groupe ont également été formés en amont de l'intervention à l'usage de l'outil.

Le groupe « Accompagnement », quant à lui, s'inscrit à la fois dans une logique de changement fondée sur des preuves et dans une logique de changement initiée par du développement professionnel. Tout comme le groupe « Formation », les enseignants de ce groupe ont reçu l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* et la formation à son usage (logique de changement fondée sur des preuves), avec en plus des séances d'accompagnement basées sur des principes issus de la logique de développement professionnel. En effet, certaines études ont montré que la collaboration entre enseignants (Kennedy, 2016; Postholm, 2018), favorisée au travers de séances d'accompagnement (Stormont, Reinke, Newcomer, Marchese, & Lewis, 2015), permettait de faciliter la mise en œuvre de nouvelles pratiques, augmentant ainsi l'impact de ces pratiques sur les apprentissages des élèves.

La question sous-jacente au design « Lirécrire » était de savoir si la mise en œuvre des pratiques proposées par l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*, et par conséquent l'amélioration des apprentissages des élèves, serait plus marquée dans le groupe « Accompagnement » par rapport au groupe « Formation ». En d'autres termes, nous nous demandions si les changements de pratiques seraient plus importants dans le groupe « Accompagnement » grâce au soutien fourni au travers des séances d'accompagnement que dans le groupe « Formation ».

Les résultats mis en avant dans nos études empiriques ne permettent pas de confirmer cette hypothèse. En effet, dans le chapitre 3 au sein duquel nous testons l'efficacité de l'outil et du dispositif « Lirécrire » au terme de la première année d'intervention, nous ne trouvons pas de différence entre les performances des élèves du groupe « Formation » et celles des élèves du groupe « Accompagnement ». La plus-value d'avoir formé et accompagné les enseignants durant l'année scolaire n'est pas non plus confirmée dans le chapitre 4 qui s'intéresse aux résultats des élèves ayant bénéficié de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* au CE1D en fin de deuxième année secondaire. Les résultats ont même tendance à montrer que les différences observées entre les deux groupes expérimentaux seraient en

faveur du groupe « Formation » et non du groupe « Accompagnement ». Contrairement aux recherches citées précédemment (Ford & Youngs, 2018; Honingh & Hooge, 2014), notre tentative de favoriser la collaboration entre les enseignants du groupe « Accompagnement » n'a donc pas permis d'améliorer davantage les performances en compréhension à la lecture des élèves de ce même groupe par rapport aux performances des élèves du groupe « Formation » dans lequel la collaboration n'a pas été encouragée, que ce soit au terme de la première année d'intervention ou lors des épreuves externes organisées par le Ministère de l'Éducation (CE1D). Avoir accompagné les enseignants ne les a pas non plus conduits à atteindre des niveaux d'implantation plus élevés que leurs collègues du groupe « Formation » aussi bien en termes d'intensité qu'en termes de conformité. Nous pouvons également nous demander, à la lecture du chapitre 6, si le dispositif « Lirécrire » conduit à de réelles différences en termes d'appropriation entre les enseignants des groupes expérimentaux « Formation » et « Accompagnement ». Il nous semble dès lors intéressant d'approfondir la construction du score d'appropriation utilisé dans nos analyses pour voir si le dispositif « Lirécrire » favorise l'appropriation dans l'un ou l'autre groupe expérimental. Pour rappel, ce score est construit sur base de l'analyse qualitative d'informations recueillies de manière ponctuelle auprès des enseignants. D'autres recherches pourraient envisager de construire des questionnaires de mesure quantitative ou bien de recourir à des observations répétées en classe. Il semble également intéressant de se pencher sur la construction d'un score d'appropriation continu pour dépasser les limites liées à une variable ordinale ne comportant que trois modalités (pas d'appropriation, appropriation partielle, appropriation totale).

Plusieurs pistes peuvent être soulevées pour expliquer l'absence de différence entre le groupe « Formation » et le groupe « Accompagnement ». Tout d'abord, la première explication est liée au nombre d'écoles dans chacune des conditions expérimentales (six écoles dans le groupe « Formation » et cinq dans le groupe « Accompagnement »). Ce petit nombre peut avoir influencé notre capacité à trouver des effets significatifs (avec une *p*-valeur de .05). Une deuxième explication peut se trouver au niveau de la structure des séances d'accompagnement : dans les écoles qui ont bénéficié des séances d'accompagnement, les enseignants ont participé à trois séances de trois heures et ont indiqué qu'ils avaient attendu ces séances pour se rencontrer et discuter de leurs pratiques, alors que les enseignants du groupe « Formation » face à l'insécurité générée par le dispositif de recherche se sont autoorganisés collectivement. Par conséquent, la fréquence des séances d'accompagnement peut ne pas avoir été suffisante pour avoir un effet significatif sur les performances en compréhension à la lecture des élèves et sur la mise en œuvre des nouvelles pratiques. Par exemple, dans le cadre du programme *Success for All* aux États-Unis, les enseignants ont bénéficié de huit jours de suivi au cours de l'année scolaire (Borman, et al., 2005). Dans d'autres recherches, l'accompagnement des enseignants se fait au moyen de séances hebdomadaires (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005). Le manque de participation des enseignants (seuls 60 % des enseignants ont assisté à toutes les séances d'accompagnement) peut également avoir conduit à une réduction de l'efficacité de l'accompagnement bien que — rappelons-le — le taux de présence aux séances ne permette pas de prédire les performances des élèves.

De plus, l'accompagnement dont ont bénéficié les enseignants dans le cadre du projet « Lirécrire » s'est inscrit dans la logique « découvrir un nouveau chemin » définie par De Ketele (2018). Dans cette logique, l'accompagnateur amène les personnes qu'il accompagne à découvrir des moyens de dépasser les difficultés qu'ils rencontrent. Cependant, De Ketele (2018) met aussi en avant l'existence d'autres logiques d'accompagnement qui pourraient, selon les écoles, les enseignants, et les pratiques ciblées être plus pertinentes.

Les conclusions esquissées jusqu'ici rejoignent les travaux de Matsumura, Garnier et Resnick (2010) qui ont mis en évidence qu'il existait des résultats mitigés de l'effet de l'accompagnement sur la mise en œuvre de nouvelles pratiques et l'amélioration des apprentissages. Selon eux, peu d'études fournissent des preuves réelles de l'efficacité de l'accompagnement (Matsumura, Garnier, & Resnick, 2010). Il nous apparait donc pertinent que de futures recherches se penchent sur ces questions pour comprendre sous quelle forme et à quelle fréquence, la collaboration et l'accompagnement des enseignants peuvent avoir des bénéfices substantiels sur la mise en œuvre de nouvelles pratiques et les apprentissages des élèves.

Enfin, discuter du design de la recherche « Lirécrire » ne peut se faire sans revenir sur une autre limite importante du dispositif : la constitution du groupe « Contrôle ». En effet, comme nous l'avons précisé en présentant l'intervention « Lirécrire » dans le chapitre 2, le dispositif et les objectifs de la recherche ont été présentés aux directions et aux écoles avant qu'ils ne décident d'adhérer ou non au le projet. Par conséquent, les enseignants étaient non seulement volontaires pour participer à la recherche, mais en plus étaient conscients que celle-ci portait sur l'apprentissage de la compréhension en lecture de textes informatifs. D'après nos observations au moment de la passation des épreuves de compétences en début et en fin d'année scolaire et suite à des échanges informels avec certains enseignants du groupe « Contrôle », nous savons que ces derniers, sachant qu'ils allaient bénéficier de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* lors de la seconde année d'intervention, ont commencé à remettre au centre de leur enseignement les textes informatifs. De ce fait, le groupe « Contrôle » s'apparente sans doute plus à un groupe « Mise en projet » qu'à un réel groupe contrôle avec comme conséquence sur les résultats le risque de voir les différences observées entre ce groupe « Contrôle » et les groupes expérimentaux amoindries.

L'idée défendue dans le paragraphe précédent soulève donc de nouvelles questions. Si le fait que les enseignants se mettent simplement en projet de changer leurs pratiques suffit pour réduire les effets d'une intervention fournissant un outil fondé sur des preuves d'efficacité combiné avec une logique de développement professionnel, nous pouvons nous demander à juste titre si l'investissement de ressources dans le développement d'outils et de dispositifs de soutien aux changements de pratiques est réellement pertinent. Ou si mettre les enseignants en projet de modifier leurs pratiques n'est pas la première étape indispensable à tout processus de changement. D'autres recherches pourraient d'ailleurs étudier les effets sur le changement de pratiques pédagogiques et les apprentissages des élèves d'un groupe « Mise en projet » dans lequel les enseignants seraient uniquement conscients de faire partie d'une recherche par rapport à un groupe qui ne le serait pas. Une autre modalité de groupe expérimental pourrait également être envisagée pour compléter les résultats présentés dans

cet ouvrage. Il s'agirait de créer un groupe « Outil » où les enseignants recevraient l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre,* mais sans bénéficier d'une formation ou d'un accompagnement à son usage et à sa mise en œuvre. Bien que la recherche ait montré que fournir un outil seul aux enseignants n'entrainait que peu de changement (Letor, Enthoven, & Dupriez, 2016), ce dernier groupe expérimental permettrait cependant d'affiner notre compréhension des mécanismes de changement de pratiques initiés par l'outil *Lirécrire pour apprendre*.

Enfin, le fait de travailler avec des enseignants volontaires pour participer à la mise en œuvre de nouvelles pratiques pose également des questions quant à la diffusion de ces pratiques à l'ensemble du système éducatif. En effet, nous pouvons raisonnablement supposer que les enseignants ayant choisi de participer au projet de recherche « Lirécrire » sont intéressés par les pratiques proposées et sont motivés pour les mettre en œuvre. Or nos résultats ont mis en avant une variation relativement large dans les niveaux d'intensité et de conformité d'implantation atteints par ces enseignants ainsi que dans l'appropriation qu'ils ont eue de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*. Nous pouvons donc logiquement nous demander ce qu'il se passerait en termes d'implantation et d'appropriation si l'outil *Lirécrire pour apprendre* et son dispositif d'accompagnement se voyaient confrontés à des enseignants peu intéressés par ce type de pratiques ou peu enclins à changer leurs pratiques habituelles.

4. Quelles places laisser aux adaptations des pratiques proposées aux enseignants ? Entre implantation et appropriation

Avant de conclure notre travail de thèse en mettant en avant ce que l'on peut en retenir, nous allons revenir dans les paragraphes qui suivent sur un débat, au cœur de la littérature scientifique (Elliott & Mihalic, 2004), qui a émaillé notre parcours de thèse de nombreuses discussions, parfois intenses : quelle place faut-il laisser aux adaptations des pratiques proposées aux enseignants dans un processus de changement pédagogique ?

Comme le souligne notre cadre théorique, il existe, dans la littérature scientifique, deux perceptions distinctes du rôle que peuvent jouer les adaptations dans un processus de mise en œuvre de nouvelles de pratiques (Quinn & Kim, 2017) :

(1) soit les adaptations sont perçues négativement, car elles empêchent d'atteindre une implantation fidèle des nouvelles pratiques. Par conséquent, les adaptations déforcent ces pratiques et les rendent moins efficaces ;
(2) soit les adaptations sont considérées comme nécessaires, à condition d'être pensées avec les concepteurs des outils à mettre en œuvre, pour que les nouvelles pratiques s'intègrent mieux dans l'environnement dans lequel elles s'implantent, assurant ainsi une plus grande efficacité des outils.

Dans le cadre de notre thèse, ces deux perspectives se traduisent au travers des définitions que nous avons choisies pour le concept d'implantation et d'appropriation. En effet, nous avons défini l'implantation à partir de la première perspective en considérant les adaptations comme un risque de réduire l'efficacité de l'outil. Le concept de l'implantation de nouvelles

pratiques, basé sur les travaux de Durlak et Dupré (Durlak & DuPré, 2008), est donc essentiellement centré sur la mise en œuvre fidèle des pratiques proposées par l'outil *Lirécrire pour apprendre*. L'implantation a d'ailleurs été mesurée au travers de ces deux dimensions principales, l'intensité (Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003; Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2006) et la conformité (Fortin, 2012; Resnicow, et al., 1998).

Partant du principe qu'une implantation fidèle à 100 % n'a jamais été observée en sciences de l'éducation (Durlak & DuPré, 2008), nous nous sommes tourné vers le concept d'appropriation que nous avons défini comme étant le processus par lequel les enseignants intègrent dans leurs routines de classe les nouvelles pratiques qui leur sont proposées par des étapes progressives d'interprétation et de transformation (Bélanger, et al., 2012; Duthoit & Metz, 2012; Theureau, 2011). Dans une telle perspective, les adaptations que peuvent faire les enseignants, pour autant que ces adaptations respectent les principes au cœur de l'outil qui leur est fourni (Lee, Altschul, & Mowbray, 2008), sont supposées rendre plus efficaces les pratiques qui leur sont proposées.

Les concepts d'implantation et d'appropriation, dans nos études empiriques, nous ont donc permis d'adopter les deux points de vue en tension dans la littérature sur la place qu'il faudrait ou non accorder aux adaptations. Nos résultats ont montré qu'il y avait de la variabilité entre les enseignants, aussi bien du côté de l'implantation que de l'appropriation. En effet, tous les enseignants n'atteignent pas les mêmes niveaux d'intensité ou de conformité d'implantation, tout comme ils ne s'approprient pas tous pleinement les nouvelles pratiques. En nous intéressant plus précisément aux facteurs influençant les processus d'implantation et d'appropriation, nous avons découvert qu'il y avait de grandes similitudes entre les deux concepts. Le tableau ci-dessous (*cf*. Tableau 34) résume d'ailleurs les facteurs qui influencent positivement et négativement l'implantation et l'appropriation. Ces facteurs sont issus des analyses présentées dans les chapitres 5 et 6 de notre thèse.

Tableau 34. Facteurs influençant les processus d'implantation et d'appropriation

	Implantation	**Appropriation**
Influence positive	- Perception de la clarté et la précision des consignes ; - La perception d'un écart avec les pratiques habituelles ; - Le sentiment d'efficacité personnelle à mettre en œuvre les activités de l'outil ; - La collaboration dans la mise en œuvre des activités.	- Un guide méthodologique détaillé ; - La collaboration entre les enseignants.
Influence négative	- La valeur subjective que les enseignants accordent à leur cours de français.	- La perception d'un écart avec les pratiques habituelles.

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 34, les facteurs qui semblent soutenir une implantation réussie, à l'exception de la perception d'un écart entre les pratiques habituelles des enseignants et les nouvelles pratiques à mettre en œuvre, sont globalement les

mêmes que ceux qui semblent soutenir les enseignants dans le processus d'appropriation. Ce qui tend à rapprocher ces deux notions plutôt qu'à les éloigner l'une de l'autre. Bien que l'influence de la perception d'un écart entre les nouvelles pratiques et les pratiques habituelles des enseignants devrait faire l'objet de recherches supplémentaires, il nous parait intéressant de revenir sur le rôle ambigu de ce critère de proximité. En effet, lors de la première année de mise en œuvre de l'outil, il semblerait que la perception d'un écart avec les pratiques habituelles des enseignants amène les enseignants à mettre en œuvre les nouvelles pratiques conformément à ce qui attendu. Alors qu'on terme de la deuxième année de mise œuvre (le score d'appropriation ayant été construit sur les deux années de mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre*), cette perception d'un écart joue un rôle négatif. Ce constat soulève l'hypothèse suivante : lors de la première année de mise en œuvre, les enseignants qui se conforment aux pratiques de l'outil *Lirécrire pour apprendre* vont probablement réduire leur perception d'un écart avec leurs pratiques habituelles et aller vers une plus grande appropriation de l'outil lors de la deuxième année de mise en œuvre de l'outil. Cependant, si la perception d'un écart persiste au terme de la première année de mise en œuvre, les enseignants vont probablement retourner vers leurs pratiques habituelles sans chercher à s'approprier les nouvelles pratiques. Ce qui permettrait de réduire la charge cognitive liée à la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Cette hypothèse devrait faire l'objet de recherches supplémentaires.

Nous avons également tenté d'aller plus loin que cette comparaison entre les facteurs pouvant influencer les processus d'implantation et d'appropriation. Nous avons observé, de manière exploratoire, quels pouvaient être les effets de l'appropriation et des adaptations faites par les enseignants sur l'efficacité de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* par rapport aux apprentissages en compréhension à la lecture des élèves. Ces analyses n'ont rien révélé[35]. Le niveau d'appropriation des enseignants, ou les adaptations qu'ils ont faites, ne permettent pas de prédire une plus grande ou une plus faible mise en œuvre de l'outil. Cela n'influence pas non plus les performances des élèves. Bien qu'il semble important de poursuivre les analyses sur la notion d'appropriation (comment la mesurer ? Comment construire un indicateur fiable ?…), nos observations rejoignent les conclusions d'Elliott et Mihalic (2004) qui montrent que la nécessité d'adapter localement les nouvelles pratiques et l'efficacité de ces adaptations sont surévaluées. Sur la trentaine d'études empiriques qu'ils ont consultée, aucune ne permet d'étayer l'idée que des adaptations locales sont nécessaires pour s'assurer de l'efficacité des nouvelles pratiques proposées aux enseignants. Elliott et Mihalic (2004) vont même plus loin en se demandant si la question la plus intéressante ne serait de se demander comment l'environnement local (c'est-à-dire l'école) peut-il ou doit-il évoluer pour accueillir les nouvelles pratiques plutôt que de se demander comment adapter ces nouvelles pratiques à l'environnement dans lequel elles doivent s'inscrire.

[35] Ces analyses ont été réalisées sur base des modèles multiniveaux présentés dans le chapitre 3 de notre thèse. Au vu de leur caractère purement exploratoire et du manque de fiabilité du score d'appropriation construit sur base des résultats des analyses qualitatives présentées dans le chapitre 6, ces analyses n'ont pas été rapportées en détail dans notre thèse. Les résultats repris dans ce paragraphe sont donnés à titre informatif et invitent à poursuivre le travail d'analyse.

Pour terminer, le débat entre la nécessité de mettre en œuvre les pratiques telles que pensées par leurs concepteurs et le besoin de les adapter pour qu'elles s'accordent avec l'environnement local est loin d'être clos. Cependant, nos résultats tendent à montrer que l'appropriation que les enseignants font des nouvelles pratiques et les adaptations qu'ils y apportent n'ont pas une importance aussi grande qu'il n'y parait pour assurer l'efficacité d'un dispositif ciblant les apprentissages des élèves.

5. Que retenir de notre recherche doctorale en sciences de l'éducation ?

Pour clôturer notre travail de thèse, nous allons mettre en avant dans ces derniers paragraphes ce qu'il nous semble important d'en retenir d'un point de vue scientifique et d'un point de vue sociétal.

5.1 D'un point de vue scientifique

Pour commencer, notre recherche souligne l'intérêt de fournir un outil spécifique et détaillé pour soutenir les apprentissages des élèves. Bien que les analyses et les résultats mis en avant dans la partie empirique de notre travail insistent à nouveau sur la complexité de faire évoluer les pratiques enseignantes en vue d'améliorer les apprentissages des élèves, ils montrent également qu'il est possible de les faire évoluer et d'améliorer les apprentissages des élèves. En effet, nous avons montré que fournir un outil aux enseignants, et les soutenir dans sa mise en œuvre, notamment via une formation et/ou un accompagnement, ne garantit pas sa mise œuvre dans toutes les classes (à la fois du point de vue de l'intensité et de la conformité) ni son appropriation par les enseignants. Nous avons également montré que, même avec un niveau de mise en œuvre élevé, les effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* restent relativement faibles. Il faudrait dès lors cibler, d'une part, des pratiques plus précises pour voir leurs effets sur les apprentissages, et d'autre part, continuer à étudier les liens entre l'implantation de nouvelles pratiques (intensité, conformité, appropriation) et les apprentissages des élèves, car les liens ne sont pas si évidents que cela.

Enfin d'autres questions restent également en suspens quant à la forme et la fréquence du soutien à fournir aux enseignants afin de faciliter la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Ici aussi, il s'agirait de poursuivre le travail de définition de la notion d'accompagnement entamé dans notre thèse. Il faudrait aller vers une définition plus spécifique de l'accompagnement et vers une étude plus fine des dimensions qui le caractérisent. Faire varier les modalités de l'accompagnement serait également une façon de faire avancer les connaissances sur ce sujet. Ces recherches sur le soutien des enseignants qui font face à un changement de pratiques pédagogiques gagneraient également à se tourner vers la psychologie cognitive. Par exemple, Feldon (2007) a montré qu'une formation s'inspirant d'approches cognitives qui mettent l'accent sur le développement d'automatismes pour enseigner permet de minimiser la charge cognitive de l'enseignant et d'augmenter son efficience.

Notre thèse pousse également à poursuivre les discussions menées sur la place qu'il faut accorder aux adaptations des pratiques et des outils proposés aux enseignants. En effet, nous ne pouvons conclure à ce stade si les modifications apportées par les enseignants, réfléchies ou non avec les concepteurs des outils, sont à favoriser ou non pour soutenir leur efficacité. Il nous semble pertinent de poursuivre ce travail au travers de recherches longitudinales. Nos résultats nous poussant à croire que les adaptations réalisées par les enseignants sont influencées par le rapport qu'ils entretiennent avec les nouvelles pratiques lorsqu'ils les découvrent au cours de la première année de mise en œuvre.

Notre travail de thèse contribue également à y voir plus clair sur les facteurs qui influencent ou non le processus de mise en œuvre de nouvelles pratiques bien qu'il faille poursuivre l'étude et la définition de ces facteurs. En effet, nos résultats proposent un premier tri par rapport à l'ensemble des facteurs théoriques pouvant influencer ce processus, mais l'absence de modèle théorique stable rend complexe l'identification des variables à inclure dans des modèles d'analyses complexes. Tout comme le manque de données probantes n'aide pas à alimenter les discussions théoriques sur l'élaboration de modèles à tester. Les prochaines recherches sur le changement pédagogique devraient dès lors se focaliser sur la définition de l'implantation de nouvelles pratiques afin de déterminer comment mesurer cette notion, tout en continuant à identifier les facteurs qui l'influencent au travers d'approches multivariées. Plus largement, ces recherches devraient contribuer à répondre aux questions suivantes : quels sont les facteurs qui comptent réellement pour soutenir l'implantation de nouvelles pratiques ? Sont-ils les mêmes, quelles que soient les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre ? Ont-ils tous la même influence ?

Enfin, notre thèse soulève également une autre question plus générale sur le changement de pratiques pédagogiques : sur quoi faut-il agir en premier pour améliorer les faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignants en vue d'améliorer les apprentissages des élèves ? Faut-il d'abord modifier les perceptions des enseignants pour qu'ensuite ils changent leurs pratiques ou bien faut-il faire agir les enseignants, comme le propose le dispositif « Lirécrire », car c'est en mettant en œuvre d'autres pratiques que les enseignants vont progressivement modifier leur perception et améliorer durablement leurs pratiques, voire les apprentissages des élèves ?

5.2 D'un point de vue sociétal

Notre thèse montre qu'il est possible de soutenir les élèves dans l'apprentissage de la compréhension à la lecture. Nous avons ainsi souligné que le recours à des pratiques d'enseignement explicite des stratégies de lecture combinées à des pratiques de métacognition et de collaboration entre élèves est un bon point de départ bien que cela ne constitue pas un remède universel aux difficultés rencontrées par les élèves. Il nous semble donc pertinent que ces pratiques soient incluses dans la formation initiale des enseignants comme autant de pratiques qu'ils pourront mobiliser en fonction des contextes dans lesquels ils enseignent et des difficultés éprouvées par leurs élèves. Nos résultats invitent également les enseignants à inclure des textes informatifs comme support de cours lorsqu'ils enseignent la compréhension à la lecture.

Il nous parait également important de rapporter ici une observation que nous avons faite en marge de notre thèse. Un résultat massif qui est apparu en filigrane de nos analyses est l'impact négatif du redoublement sur les performances des élèves. Non seulement 20 % des élèves de notre échantillon rapportent avoir doublé au moins une année scolaire, mais en plus, le fait d'avoir doublé peut expliquer, dans certains cas, jusqu'à 50 % des différences de score par rapport à un élève qui n'aurait jamais doublé, en tenant compte notamment du niveau initial en lecture, des encouragements à lire reçus à la maison et des ressources pour la lecture disponible à domicile. Il nous semble donc essentiel de se pencher sur cette question afin de promouvoir des pratiques permettant de réduire l'échec scolaire, sans pour autant entrer dans une logique de « nivèlement par le bas » (argument populaire régulièrement relayé dans les médias).

Enfin, d'un point de vue plus politique, notre thèse souligne, auprès des concepteurs de réformes, l'importance de réfléchir aux pratiques à mettre en œuvre et à la manière de les mettre en œuvre pour soutenir les enseignants et améliorer les apprentissages des élèves. En effet, améliorer les apprentissages des élèves en agissant sur les pratiques enseignantes est un processus qui prend du temps. Temps qui n'est pas toujours laissé aux enseignants et aux élèves, car le temps de l'école et de l'apprentissage ne cadre pas souvent avec le temps du politique et des réformes. Ces questions nous paraissent particulièrement importantes à l'heure où deux réformes majeures (la réforme de la formation initiale des enseignants et le Pacte pour un Enseignement d'excellence) se mettent progressivement en place dans le système éducatif belge francophone.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

American Psychological Association. (2002). Criteria for evaluating treatment guidelines. *American Psychologist*(57), 1052-1059.

American Psychological Association. (2006). Evidence-Based Practice in Psychology. *American Psychologist, 61*(4), 271-285.

Anderson, E. R. (2017). Accommodating Change: Relating Fidelity of Implementation to Program Fit in Educational Reforms. *American Educational Research Journal, 54*(6), 1288-1315. doi:10.3102/0002831217718164

Andreassen, R., & Braten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction, 21*, 520-537. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.08.003

Arrègle, J.-L. (2003). Les modèles linéaires hiérarchiques : 1. principes et illustration. *M@n@gement, 6*, 1-28. doi: 10.3917/mana.061.0001

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, 148*, 89-100.

Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires.* Paris: PUF.

Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites: des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*(45), 63-79. doi: 10.4000/reperes.136

Baye, A., Lafontaine, D., & Vanhulle, S. (2003). *Lire ou ne pas lire. Etat de la question. Rapport de synthèse sur les pratiques et les attitudes des jeunes Belges francophones.* Bruxelles: Centre de Lecture publique de la Communauté française de Belgique.

Baye, A., Lake, C., Inns, A., & Slavin, R. (2016). *Effective Reading Programs for Secondary Students.* Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research and Reform in Education.

Bélanger, S., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I., & Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire: Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Education et francophonie, 40*(1), 56-75.

Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science, 12*(1), 22-33. doi:10.1007/s11121-010-0186-1

Berman, P. (1980). Thinking about programmed and adaptive implementation: Matching strategies to situations. Dans H. M. Ingram, & D. E. Mann, *Why policies succeed or fail* (pp. 205-228). Beverly Hills, CA: Sage.

Bérubé, A., Coutu, S., Dubeau, D., Lafantaisie, V. et Devault, A. (2012). Propositions théoriques et pratiques pour l'évaluation de programmes en négligence. *Canadian Journal of Program Evaluation, 27*(1), 93-115.

Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York (2nd ed.).* Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit.* Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.

Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maitre dans l'enseignement primaire: vers un enseignement efficace de la compréhension? Dans X. Dumay, & V. Dupriez, *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Bruxelles: De Boeck.

Bianco, M., Megherbi, H., Sénéchal, M., & Colé, P. (2014). Reading comprehension development: Presentation of the special issue. *L'Année psychologique, 4*(114), 613-621. doi: 10.4074/S0003503314004011

Biesta, G. (2007). Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory, 57*(1), 1-22.

Biesta, G. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education, 29*, 491-503. doi:10.1007/s11217-010-9191-x

Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*(150), 87-142.

Bonnéry, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires.* Paris: La dispute.

Boer (de), H., Donker, A. S., & van der Werf, M. P. C. (2014). Effects of the Attributes of Educational Interventions on Students' Academic Performance: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, 84 (4), 509-545. DOI: 10.3102/0034654314540006

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain . *Educational Researcher, 33*(8), 3-15. doi: 10.3102/0013189X033008003

Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. Dans P. L. Peterson, E. Baker, & B. McGaw, *Third international encyclopaedia of education* (pp. 548– 556). Amsterdam: Elsevier.

Borman, G., Hewes, G., Overman, L., & Brown, S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 2*(73), 125-230. doi: 10.3102/00346543073002125

Borman, G., Slavin, R., Cheung, A., Chamberlain, A., Madden, N., & Chambers, B. (2005). Sucess for All: First-Year Results From the National Randomized Field Trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 27*(1), 1-22. doi: 10.3102/01623737027001001

Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Students' transition form elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European journal of psychology of education, 15*, 589-604.

Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention science, 10*(2), 100-115.

Bredeson, P. V. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education, 26*, 385-401. doi:10.1080/13674580000200114

Bressoux, P. (2017). Practice-based research : une aporie et des espoirs Une revue critique de l'article d'Anthony S. Bryk. *Education et didactique, 11*(3), 123-134.

Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revuefrançaise de pédagogie*(126), 97-110.

Bryk, A. (2015). Accelerating How We Learn to Improve. *Educational Researcher, 44*(9), 467-477.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture: vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée.* Paris: Retz.

Buckley, P., Moore, B., Boardman, A. G., Arya, D. J., & Maul, A. (2017). Validating a Fidelity Scale to Understand Intervention Effects in Classroom-Based Studies. *American Educational Research Journal, 54*(6), 1378-1413. doi:10.3102/0002831217726522

Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quaterly, 37*(4), 408-426. doi: 10.1598/RRQ.37.4.4

Cain, K. (2009). Children's reading comprehension difficulties: A consideration of the precursors and consequences. Dans C. Wood, & V. Connelly, *Contemporary Perspectives on Reading and Spelling* (pp. 59-75). New-York: Routledge.

Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *The British Psychological Society, 76*, 683-696. doi: 10.1348/000709905X67610

Cain, K., & Oakhill, J. (2012). Reading comprehension development from seven to fourteen years: implications for assessment. Dans J. P. Sabatini, E. R. Albro, & T. O'Reilly, *Measuring Up* (pp. 59-76). Lanham: Rowman & Littlefield.

Cantrell, S. C., & Hughes, H. K. (2008). Teacher efficacy and content literacy implementation: An exploration of the effects of extended professional development with coaching. *Journal of Literacy Research, 40*(1), 95-127.

Caretti, B., Re, A. M., & Rafè, B. (2013). Reading comprehension and expressive writing: a comparison between good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities, 46*, 87-96. doi:10.1177/0022219411417876

Cartier, S. C., Contant, H., & Janosz, M. (2012). Appropriation des pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec. *Repères, 45*, 97-115. doi: 10.4000/reperes.145

Cavanagh, M. (2010). *Stratégies pour écrire un texte explicatif.* Montréal: Chenelière.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahier Alfred Binet, 661*(4), 49-68.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*(35), 185-208. doi: 10.3406/reper.2007.2756

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs.* Paris: Retz.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui, 179*(4), 21-36. doi:10.3917/lfa.179.0021

Cèbe, S., Goigoux, R., Perez-Bacqué, M., & Raguideau, C. (2012). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes-Collège.* Paris: Retz.

Charlier, E., & Biémar, S. (2012). *Accompagner. Un agir professionnel.* . Bruxelles: De Boeck.

Charlier, E., & Donnay, J. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif.* Namur: Presses universitaires de Namur.

Chartier, A.-M. (2000). Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: Le cas de l'enseignement de la lecture. *Recherche & Formation, 34*(1), 41-56.

Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading comprehension difficulties: a randomized controlled trial. *Psychological Science, 21*, 1106-1116. doi:10.1177/0956797610375449

Coleman, J. S. (1996). *Equality of Educational Opportunity.* Whashington: National Center for Educational Statistic.

Colognesi, S., Beausaert, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beausaert, *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation intiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 5-14). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.

Corriveau, L., Letor, C., & Bagnoud, D. P. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation: processus, stratégies, paradoxes.* Bruxelles: De Boeck.

Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue française de pédagogie, 148*, 11-23.

Crawford, L., Carpenter, D. M., Wilson, M. T., Schmeister, M., & McDonald, M. (2012). Testing the Relation Between Fidelity of Implementation and Student Outcomes in Math. *Assessment for Effective Intervention, 37*(4), 224–235. doi: 10.1177/1534508411436111

Crinon, J., & Marin, B. (2008). Apprendre à écrire des textes explicatifs en situation de révision collaborative. *Papier présenté dans le cadre du Colloque International "De la France au Québec: L'Ecriture dans tous ses états"*. Poitiers.

Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire.* Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain.

Dancey, C. P., & Reidy, J. (2013). *Statistiques sans maths pour psychologues.* Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control. *Clinical Psychology Review*(18), 23-45.

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters? *Research Review, 66*(5), 46-53.

Datnow, D., Borman, G., Stringfield, S., Overman, L. T., & Castellano, M. (2003). Comprehensive school reform in culturally and linguistically diverse contexts: implementation and outcomes from a four-year study. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 25*(2), 143-170.

De Croix, S. (2010, Février 08). *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire, thèse de doctorat défendue le 8 février 2010 à Louvain-la-Neuve.* Louvain-la-Neuve, Belgique: Université catholique de Louvain.

De Croix, S., & Ledur, D. (2016). *Nouvelles lectures en JEux. Comprendre et accompagner les lecteurs adolescents.* Bruxelles: FESec et Fonds Social Européen.

De Croix, S., & Penneman, J. (2014). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs.* Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain et Fondation Louvain.

De Croix, S., Penneman, J., & Wyns, M. (2017a). Concevoir un outil didactique pour enseigner la lecture des textes informatifs au début du secondaire. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, & E. Falardeau, *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (pp. 217-245). Namur: Presses universitaires de Namur.

De Croix, S., Penneman, J., & Wyns, M. (2017b). Entre outil didactique structuré et observation de l'activité des élèves : comment les enseignants du début du secondaire planifient-ils les apprentissages relatifs à la lecture des textes informatifs ? Dans M. Brunel, J. Emery-Bruneau, J.-L. Dufays, & E. Falardeau, *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (pp. 247-271). Namur: Presses universitaires de Namur.

De Ketele, J.-M. (2018). Former et accompagner les pratiques professionnelles des enseignants en formation intiale, en insertion et en cours de carrière. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beausaert, *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation intiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 15-25). Bruxelles: De Boeck.

de Vaujany, F. X. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion: vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management & Avenir, 3*(9), 109-126.

Décret Missions. (1997). Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. *Moniteur belge*, 24653.

Dellisse, S., Dumay, X., Galand, B., Dupriez, V., Dufays, J.-L., Coertjens, L., De Croix, S., & Penneman, J. (2020). Does the treatment integrity of a literacy instruction program foster student reading comprehension? A field experiment. *European Journal of Psychology of Education*, 1-27. doi: 10.1007/s10212-020-00499-w

Dellisse, S. & Galand, B. (In press). Comment concevoir le changement de pratiques pédagogiques ? B. Galand, & M. Janosz (Eds.), Quels sont les verrous à l'amélioration des pratiques éducatives, et comment les débloquer ? Presses Universitaires de Louvain.

Dellisse, S., Galand, B., & Dumay, X. (Soumis). Program, Teacher and School Characteristics Associated with the Implementation of an Evidence-based Program. *Journal of Educational Change*, X-XX.

Desimone, L. (2002). How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? *Review of Educational Research, 72*(3), 433-479. doi: 10.3102/00346543072003433

Desmet, L., Dupriez, V., & Galand, B. (2017). Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués? Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié. *Les cahiers de recherche du Girsef*, 1-95.

Diakidoy, I. A., Mouskounti, T., Fella, A., & Ioannides, C. (2016). Comprehension process and outcomes with refutation and expository texts and their contribution to learning. *Learning and Instruction, 41*, 60-69. doi: 10.1016/j.learninstruc.2015.10.002

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.

Domitrovitch, C., Bradshaw, C., Poduska, J., Hoagwood, K., Buckley , J., Olin, S., . . . Ialongo, N. (2008). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in School Mental Health Promotion, 1*(3), 6-28.

Draelants, H., Dupriez, V., & Maroy, C. (2011). Le système scolaire. *Dossier du CRISP*(76), 7-126.

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher, 4*(44), 237–251. doi:10.3102/0013189X15584327

Dumas, J., Lynch, A., Laughlin, J., Smith, E., & Prinz, R. (2001). Promoting Intervention Fidelity: Conceptual Issues, Methods, and Preliminary Results from the EARLY

ALLIANCE Prevention Trial. *American Journal of Preventive Medicine, 20*(1S), 38-47. doi: 10.1016/S0749-3797(00)00272-5

Dumay, X. (2009a). Efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements. *Revue française de pédagogie, 167*, 101-129.

Dumay, X. (2009b). Origins and Consequences of Schools' Organizational Culture for Student Achievement. *Educational Administration Quarterly, 45*(4), 523-555.

Dumay, X., & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre.* Bruxelles: De Boeck.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. Psychological Science in the Public Interest, 14(1), 4–58. doi: 10.1177/1529100612453266

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13*(2), 159-176.

Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique.* Bruxelles: De Boeck.

Dupriez, V., & Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique.* Bruxelles: De Boeck université.

Durlak, J., & DuPré, E. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*(41), 327-350. doi: 10.1007/s10464-008-9165-0

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research, 18*(2), 237-256. doi: 10.1093/her/18.2.237

Duthoit, E., & Metz, S. (2012). Analyse de l'appropriation d'un parcours pédagogique numérique par un formateur : le cas du dispositif Pairformance. *Activité, 1*(9), 106-126.

Elliott, D. S., & Mihalic, S. (2004). Issues in Disseminating and Replicating Effective Prevention Programs. *Prevention Sciences, 5*(1), 47-53.

Enders, C. K. (2003). Using the Expectation Maximization Algorithm to Estimate Coefficient Alpha for Scales With Item-Level Missing Data. *Psychological Medicine, 8*(3), 322-337. doi:10.1037/1082-989X.8.3.322

Falardeau, E., & Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture: des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, 91-120.

Faure, M.-F. (2014). *Lire au collège. Savoir interpréter les textes et savoir en parler.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Fayol, M., Morais, J., & Rieben, L. (2007). Le développement cognitif et la lecture, au collège . Dans Observatoire de la lecture, *La lecture au début du collège* (pp. 89-105). Paris: Ministère de l'Education nationale.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). *Un Plan Lecture pour la Fédération Wallonie-Bruxelles.* Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles.

Feldon, D. F. (2007). Cognitive Load and Classroom Teaching: The Double-Edged Sword of Automaticity. *Educational Psychologist, 42*(3), 123-137. doi:10.1080/00461520701416173

Fenwick, T. (2011). Reading educational reform with actor network theory: Fluid spaces, otherings, and ambivalences. *Educational Philosophy and Theory, 43*, 114-134.

Ferrara, D. L., & Repa, J. T. (1993). Measuring Shared Decision Making. *Educational Leadership, 51*(2), 71-72.

Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th edition). London: Sage publication.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature.* Tampa, Florida, US: University of South Florida.

Flake, J. K., & & Petway Li, K. T. (2019). Methodologies for Investigating and Interpreting Student–Teacher Rating Incongruence in Noncognitive Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice, 38*(1), 63-77. doi:10.1111/emip.12201

Ford, T. G., & Youngs, P. A. (2018). Creating organizational stuctures to facilitate collegial interaction among teachers: Evidence from a high-performing urban Midwestern US district. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(3), 424-440. doi:10.1177/1741143216682501

Fortin, L. (2012). *Trait d'Union : Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire.* Université de Sherbrooke. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change.* New-York: Teacher's College Press.

Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Cahier de Recherche en Education et Formation*(71), 3-24.

Galand, B., Lafontaire, D., Baye, A., Dachet, D., & Monseur, C. (2019). Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire. *Les Cahiers des Sciences de l'Education*(38), 1-33.

Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professionaldisengagement. *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 465-477.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2009). Réussite scolaire et réformes éducatives. *Revue de recherche appliquee sur l'apprentissage, 2*(1), 1-15.

Geijsel, F., Sleegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large scale innovation programs in schools: Teachers » Perspectives. *Educational Administration Quarterly, 37*(1), 130-166.

Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. Educational Research Review, 6(3), 153-168.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279-320. doi: 10.3102/00346543071002279

Gerstenblith, S. A., Soule, D. A., Gottfredson, D. C., Lu, S., Kellstrom, M. A., Womer, S. C., & Byner, S. L. (2005). After-school programs, antisocial behavior, and positive youth development: An exploration of the relationship between program implementation and changes in youth behavior. Dans J. L. Mahoney, J. S. Eccles, & R. W. Larson , *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Giasson, J. (2012). *La lecture. Apprentissage et difficultés.* Bruxelles: De Boeck.

Glazer, E. M., & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education, 22*(2), 179-193.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique, 1*(3), 47-69.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2011). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant.* Paris: Retz.

Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2002). Quality of School-Based Prevention Programs: Results from a National Survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 39*(1), 3-35.

Goulet, M. (2016). *Évaluation de l'implantation, des processus et des effets différentiels de Check & Connect : un programme de prévention de l'abandon scolaire (Doctoral dissertation).* Montréal: Université de Montréal.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*(4), 710-744. doi: 10.1016/j.geoforum.2009.09.006

Greenberg, L. S., & Newman, F. L. (1996). An approach to psychotherapy change process research: Introduction to the special section. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*(64), 435-438.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). *The study of implementation in school-based preventative interventions: Theory, research, and practice* . Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services Substance Abuse.

Greenwood, C. R., Terry, B., Arreaga-Mayer, C., & Finney, R. (1992). The classwide peer tutoring program: Implementation factors moderating students' achievement. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 101-116.

Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review, 15*(2), 147-179.

Griffith, C. A., Lloyd, J. W., Lane, K. L., & Tankersley, M. (2010). Grade retention of students during grades K–8 predicts reading achievement and progress during secondary schooling. *Reading & Writing Quarterly, 26*(1), 51-66. doi: 10.1080/10573560903396967

Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31*, 627-643.

Haataja, A., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2015). A Process View on Implementing an Antibullying Curriculum: How Teachers Differ and What Explains the Variation. *School Psychology Quarterly, 30*(4), 564–576. doi: 10.1037/spq0000121

Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective.* (éd. 7th). Upper Sadle River: Pearson Education.

Hall, C. S. (2015). Inference Instruction for Struggling Readers: a Synthesis of Intervention Researh. *Educational Psychology Review, 28*(1), 1-22. doi: 10.1007/s10648-014-9295-x

Hamilton, L. S., McCaffrey, D. F., Stecher, B. M., Klein, S. P., Robyn, A., & Bugliari, D. (2003). Studying Large-Scale Reforms of Instructional Practice: An Example from Mathematics and Science. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 25*(1), 1-29.

Hanley, P., Cambers, B., & Haslam, J. (2016). Reassessing RCTs as the 'Gold Standard': Synergy not Separatism in Evaluation Designs. *International Journal of Research & Method in Education, 39*(3), 287-298. doi:10.1080/ 1743727X.2016.1138457

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professionnal Capital: Transforming Teaching in Every School.* New-York: Teachers College Press.

Haruthaithanasan, T. (2017). Effects of educational reforms in the 2nd decade (2009-2018) on teacher motivation and student achievement among schools in Southern Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 1-8. doi: 10.1016/j.kjss.2017.06.008

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New-York: Routledge.

Hepburn, L., & Beamish, W. (2019). Towards Implementation of Evidence-Based Practices for Classroom Management in Australia: A Review of Research. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(2), 82-98. doi: 10.14221/ajte.2018v44n2.6

Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R., & Lipsey, M. W. (2008). Empirical Benchmarks for Interpreting Effect Sizes in Research. *Child Development Perspectives, 2*(3), 172-177.

Honig, M. I. (2009). What works in defining « what works » in educational improvement ? Dans G. Sykes, B. Schneider, & D. N. Plank, *Handbook of education policy research* (pp. 333-347). New-York: Routledge.

Honingh, M., & Hooge, E. (2014). The effect of school-leader support and participation in decisionmaking on teacher collaboration in Dutch schools. *Educational Management Administration and Leadership, 42*(1), 75-98.

Hopkins, D., & Levin, B. (2000). Educational Reform and School Improvement. *NIRA Review*, 21-26.

Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to Problems of Practice : Routines and Ressources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal, 47*(1), 181-227. doi: 10.3102/0002831209345158

Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2016). A Taxonomy of instructional learning opportunities in teachers workgroup conversations. *Journal of Teacher Educaion, 68*(1), 51-54. doi: 10.1177/0022487116676315

Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction, 41*(no issue), 1-10. doi:10.1016/j.learninstruc.2015.09.001

IEA. (2018, 02 21). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Récupéré sur TIMSS & PIRLS: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/about-pirls-2016/

Jacob, R. T., Doolittle, F., Kemple, J., & Somers, M.-A. (2019). A Framework for Learning From Null Results. *Educational Researcher, 48*(9), 580–589. doi: 10.3102/0013189X19891955

Jacobs, V. A., & Ippolito, J. (2015). Improving Comprehension of Informational Texts in the Secondary Classroom. Dans S. R. Parris, & K. Headley, *Comprehension Instruction: Research-Based Practices* (pp. 278-290). London: The Guilford Press.

Janosz, M., & Deniger, M. (2001). *Evaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescent de milieux défavorisés.* Montréal: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS).

Janosz, M., Belanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P., Cartier, S., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L., & Turcotte, L. (2011). Accroître la réussite scolaire en milieu défavorisé. Faits saillants de l'évaluation de la stratégie québécoise d'intervention. Agir autrement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 4*(56), 203-212. doi: 10.3917/nras.056.0203

Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation, 27*(2), 285-306.

Judd, C. M., McClelland, G. H., Ryan, C. S., Muller, D., & Yzerbit, V. (2010). *Analyse des données. Une approche par comparaison de modèles.* Bruxelles: De Boeck Université.

Kallery, M. (2018). Early-Years Teachers' Professional Upgrading in Science: a Long-Term Programme. *Research in Science Eudcation, 48*, 437 - 464. doi:10.1007/s11165-016-9575-1

Kam, C.-M., Greenberg, M., & Walls, C. (2003). Examining the Role of Implementation Quality in School-Based Prevention Using the PATHS Curriculum. *Society for Prevention Research, 4*(1), 55 - 63.

Kegler, M. C., & Wyatt, V. H. (2003). A Multiple Case Study of Neighborhood Partnerships for Positive Youth Development. *American Journal of Health Behavior, 27*(2), 156-169.

Kennedy, M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research, 86*(4), 945-980. doi:10.3102/0034654315626800

Kennedy, M. (2019). How We Learn About Teacher Learning. *Review of Research in Education, 43*(1), 138-162. doi: 10.3102/0091732X19838970

Klingner, J., Cramer, E., & Harry, B. (2006). Challenges in the Implementation of Success for All in Four High-Need Urban Schools. *The Elementary School Journal, 106*(4), 333-349.

Kruse, S. D., Louis, K. S., & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing schoolbased professional community. Dans K. S. Louis, & S. D. Kruse, *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 23-42). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Kunter, M., & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings instruction. *Learning Environ Research*(9), 231-251. doi: 10.1007/s10984-006-9015-7

Lafontaine, D., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A., & Quittre, V. (2019). *Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles.* Univertisé de Liège.

La Velle, L., & Assunção Flores, M. (2018). Perspectives on evidence-based knowledge for teachers: acquisition, mobilisation and utilisation. *Journal of Education for Teaching*, 1-14.

Lamote, C., Pinxten, M., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2014). Is the cure worse than the disease? A longitudinal study on the effect of grade retention in secondary education on achievement and academic self-concept. *Educational Studies, 40*(5), 496-514. doi: 10.1080/03055698.2014.936828

Langenberg, D. N. (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups.* Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Lee, S. J., Altschul, I., & Mowbray, C. T. (2008). Using Planned Adaptation to Implement Evidence-Based Programs with New Populations. *American Journal of Community Psychology*(41), 290-303. doi:10.1007/s10464-008-9160-5

Lessard, C., Canisius Kamanzi, P., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et sociétés, 1*(23), 59-77.

Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe dans les établissements scolaires?* Bruxelles: De Boeck.

Letor, C., Enthoven, S., & Dupriez, V. (2016). L'influence conjointe des outils pédagogiques et du travail collaboratif sur le changement de représentations et de pratiques des enseignants. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 35*, 37-55. doi:10.4000/dse.1253

Linstead, E., Dixon, D. R., Hong, E., Burns, C. O., French, R., Novack, M. N., & Granpeesheh, D. (2017). An evaluation of the effects of intensity and duration on outcomes across treatment domains for children with autism spectrum disorder. *Translational Psychiatry, 7*(e1234), 1-6. doi:10.1038/tp.2017.207

Little, J. W. (2006). *Professional developement and professional community in the learner-centered school.* Washington, DC: National Education Association.

Liu, T. (2018). *Les formations à l'innovation entre tradition et rupture. Thèse de doctorat de l'Université Paris-Saclay.* Paris: Université Paris-Saclay.

Lohman, M. C. (2005). A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly*(16), 501-527. doi: 10.1002/hrdq.1153

Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(2), 121-148.

Lovett, M. W., Lacerenza, L., De Palma, M., Benson, J., Steinbach, K. A., & Frijters, J. C. (2008). Preparing teachers to remediate reading disabilities in high schools: What is needed for effective professional development? *Teaching and Teacher Education, 24*, 1083-1097. doi: 10.1016/j.tate.2007.10.005

Mangez, C. (2010). Les évaluations externes des acquis des élèves : descriptions de dispositifs existants en Belgique francophone. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, 80*, 1-36.

Mangez, E., & Cattonar, B. (2010). À quoi servent les enquêtes PISA ? Réflexions sur le cas de la Belgique francophone. *Sciences de la société, 79*, 29-41.

Marin, B., Crinon, J., Legros, D., & Avel, P. (2007). Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? *Revue française de pédagogie*(160), 119-131.

Maroy, C. (2008). Vers une régulation postbureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés, 40*(1), 31-55.

März, V. (2014). *I takes two to tango. Structuring actors and acting structures in the implementation of educational innovations.* Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

März, V., Kelchtermans, G., & Vermeir, K. (2017). Artifacts as authoritative actors in educational reform: routines, institutional pressures, and legitimacy in student data systems. *Journal of Educational Change*(18), 439-434. doi:10.1007/s10833-017-9309-9

Masson, J. (2011). *Buts d'accomplissement, Sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ? Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation non publiée.* Nanterre: Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Massonnié, J., Bianco, M., Lima, L., & Bressoux, P. (2019). Longitudinal predictors of reading comprehension in French at first grade: Unpacking the oral comprehension component of the simple view. *Learning and Instruction, 60*, 166–179.

Matsumura, L. C., Garnier, H. E., & Resnick, L. B. (2010). Implementing Literacy Coaching: The Role of School Social Resources. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 32*(2), 249-272. doi:10.3102/0162373710363743

McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). Self-explanation and metacognition. Dans J. D. Hacher, J. Dunlosky, & A. C. Graesser, *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 60-81). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education, 40*(2), 161-181. doi: 10.1080/0305764X.2010.481256

Meyers, D., Durlak, J., & Wandersman , A. (2012). The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology*(50), 462-480.

Mihalic, S., & Irwin, K. (2003). Blueprints for Violence Prevention: From Reseach to Real-World Settings - Factors Influencing the Successful Replication of Model Programs. *Youth Violence and Juvenile Justice, 1*(4), 307-329.

Mihalic, S., Irwin, K., Fagan, A., Ballard, D., & Elliott, D. (2004). Successful Program Implementation: Lessons From Blueprints. *Juvenil Justice Bulletin*, 1-12.

Ministère de la Communauté française - Service général de l'inspection. (2018, November 6th). *Rapport établi par le Service général de l'Inspection au terme de l'année scolaire 2010-2011.* Récupéré sur Enseignement.be: http://www.enseignement.be/index.php?page=24234

Ministère de la Communauté française - Service général du pilotage du système éducatif. (2011). *Evaluation externe non certificative. Lecture et production d'écrit. 2e année de l'enseignement secondaire. Résultats et commentaires.* Bruxelles: A.G.E.R.S.

Muijselaar, M., Swart, N., Steenbeek-Planting, E., Droop, M., Verhoeven, L., & de Jong, P. (2017). Developmental Relations Between Reading Comprehension and Reading Strategies. *Scientific Studies of Reading, 21*(3), 194-209. doi:10.1080/10888438.2017.1278763

Muthèn, L. K., & Muthèn, B. (2009). Multilevel modeling with laten variables using Mplus: Cross-sectional analysis. *Mplus short courses 2009*.

Nonnon, E. (2007). L'école et ses "mauvais" lecteurs . *Repères*(35), 5-30. doi: 10.3406/reper.2007.2745

Nonnon, E. (2012). Dimension épistémiques de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit: enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères, 45*, 7-37.

Normand, R. (2006). Les qualités de la recherche ou les enjeux du travail de la preuve en éducation. *Education et sociétés, 2*(18), 73-91.

Nunnery, J. A., Ross, S. M., & McDonald, A. (2006). A Randomized Experimental Evaluation of the Impact of Accelerated Reader/Reading Renaissance Implementation on Reading Achievement in Grades 3 to 6. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 11*(1), 1-18. doi:10.1207/s15327671espr1101_1

Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four years longitudinal study. *Scientific Studies of Reading, 16*, 91- 121. doi:10.1080/10888438.2010.529219

O'Donnell, C. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in k-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research , 78*(33), 33-84.

OECD. (2010). *PISA 2009 Results : What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I).* Paris: OECD.

OECD. (2012). *PISA 2009 Technical Report.* Paris: OECD.

Olivier, E., Galand, B., Hospel, V. and Dellisse, S. (2020), Understanding behavioural engagement and achievement: The roles of teaching practices and student sense of competence and task value. Br J Educ Psychol. doi:10.1111/bjep.12342

Ouellette, G., & Shaw, E. (2014). Oral vocabulary and reading comprehension: An intricate affair. *L'Année psychologique, 4*(114), 623-645. doi:10.4074/S0003503314004023

Ozer, E. J. (2006). Contextual effects in school-based violence prevention programs: A conceptual framework and empirical review. *The Journal of Primary Prevention, 27*, 315-340.

Pagani, L., Tremblay, R., Vitaro, F., Boulerice, B., & McDuff, P. (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology, 13*(2), 297-315.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing : a review of the litterature. *Reading and Writing quaterly, 19*, 139-158.

Pampaka, M., Williams, J., & Homer, M. (2016). Is the educational "what works" agenda working? Critical methodological developments. *International Journal of Research & Method in Education, 39*(3), 231-236. doi:10.1080/1743727X.2016.1170476

Pao, L. S., & Williams, J. P. (2015). Improving Comprehension of Informational Texts in the Elementary Classroom. Dans S. R. Parris, & K. Headley, *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices* (pp. 238-252). London: The Guilford Press.

Payne, A., Gottfredson, D., & Gottfredson, G. (2006). School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study. *Prevention Sciences, 7*(2), 225-227. doi: 10.1007/s11121-006-0029-2

Penneman, J. (2018). *Lirécrire pour apprendre : entre appropriation par les enseignants et effets sur les apprentissages des élèves. Thèse de doctorat en langues et lettres (non publiée).* Université catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain.

Pérez, A., Potocki, A., Stadtler, M., Macedo-Rouet, M., Paul, J., Salmerón, L., & Rouet, J.-F. (2018). Fostering teenagers' assessment of information reliability: Effects of a classroom intervention focused on critical source dimensions. *Learning and Instruction*(58), 53-64. doi: 10.1016/j.learninstruc.2018.04.006

Pfost, M., Hattie, J., Dorfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual Differences in Reading Development: A Review of 25 Years of Empirical Research on Matthew Effects in Reading. *Review of Educational Research, 84*(2), 203-244. doi: 10.3102/0034654313509492

Portes, P. R. (2005). *Dismantling Educational Inequality: A Cultural-Historical Apporach to Closing the Achievement Gap.* New-York: Peter Lang.

Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 1-22. doi:10.1080/2331186X.2018.1522781

Quinn, D. M., & Kim, J. S. (2017). Scaffolding Fidelity and Adaptation in Educationnal Program Implementation: Experimental Evidence From a Literacy Intervention. *American Educational Research Journal, 54*(6), 1187 - 1220. doi: 10.3102/0002831217717692

Ransford, C. (2007). *The Role of School and Teacher Characteristics on Teacher Burnout and Implementation Quality of a Social-Emotional Learning Curriculum. Doctoral these in Philosophy (non published), The Pennsylvania State University, State College.* State College: The Pennsylvania State University.

Reed, D. K., Cummings, K. D., Schaper, A., & Biancarosa, G. (2014). Assessment Fidelity in Reading Intervention Research: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research, 84*(2), 275 –321.

Resnicow, K., Davis, M., Smith, M., Lazarus-Yaroch, A., Baranowski, T., Baranowski, J., Doyle, C., Wang, D. T. (1998). How best to measure implementation of school health curricula: a comparison of three measures. *Health Education Research, 13*(2), 239-250. doi: 10.1093/her/13.2.239

Richardson, V. (1998, September). *How Teacher Change?* Consulté le September 19, 2017, sur National Center for the Study of Adult Learning and Literacy: http://www.ncsall.net/index.html@id=395.html

Ridde, V., & Dagenais, C. (2012). Introduction générale à l'évaluation de programmes. Dans V. Ridde, & C. Dagenais, *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (éd. 2e). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A., Baroody, A. E., Curby, T. W., Ko, M., Thomas, J. B., . . . DeCoster, J. (2014). Efficacy of the Responsive Classroom Approach: Results From a 3-Year, Longitudinal Randomized Controlled Trial. *American Educational Research Journal, 51*(3), 567-603. doi:10.3102/0002831214523821

Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A., & Thorne, J. (2003). Factors Associated With Fidelity to Substance Use Prevention Curriculum Guides in the Nation's Middle Schools. *Health Education & Behavior, 30*(3), 375-391.

Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement.* Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Roehrig, G. H., Kruse, R. A., & Kern, A. (2007). Teacher and School Characteristics and Their Influence on Curriculum Implementation. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(7), 883-907.

Rohrbach, L. A., Graham, J. W., & Hansen, W. B. (1993). Diffusion of a School-Based Substance Abuse Prevention Program: Predictors of Program Implementation. *Preventive Medicine, 22*(2), 237-260.

Rowan, B., & Miller, R. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change: implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform providers. *American Educational Research Journal, 44*(2), 252-297. doi: 10.3102/0002831207302498

Rowan, B., Barnes, C., & Camburn, E. (2004). Benefiting from Comprehensive School Reform : A Review of Research on CSR Implementation. Dans C. T. Cross, *Putting the Pieces Together : Lessons from Comprhensive School Reform* (pp. 1-52). Whasington: The National Clearinghouse for Comprehensive School Reform.

Rowan, B., Correnti, R., Miller, R., & Camburn, E. (2009). *School Improvement by Design: Lesson from a Study of Comprehensive School Reform Programs (CPRE Research Report).* CPRE. Philadelphia, PA: CPRE.

Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective Reading Instruction for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching. *Readind & Writing Quarterly, 25*, 125-138. doi:10.1080/10573560802683523

Sailors, M., & Price, L. (2015). Support for the Improvement of Practices through Intensive Coaching (SIPIC): A model of coaching for improving reading instruction and reading achievement. *Teaching and Teacher Education, 45*, 115-127. doi: 10.1016/j.tate.2014.09.008

Savoie-Zjac, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Education et Formation, 293*, 9-20.

Schillings, P., Dupont, V., & Hindryckx, G. (2016). Pratiques scolaires et compétences en lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles : l'éclairage des données de l'enquête internationale PIRLS 2011. Dans E. Falardeau, J. Dolz, J.-L. Dumortier, & P. Lefrançois, *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (pp. 155-175). Namur: PUN.

Schillings, P., Dupont, V., Dejaegher, c., Géron, S., Matoul, A., & Lafontaine, D. (2018). *PIRLS 2016. Étude internationale sur les compétences en lecture.* Liège: Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe).

Schoenwald, S. K., Garland, A. F., Chapman, J. E., Frazier, S. L., Sheidow, A. J., & Southam-Gerow, M. (2011). Toward the effect and efficient measurement of implementation fidelity. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 38*(1), 32-43. doi:10.1007/s10488-010-0321-0

Schultes, M.-T., Jöstl, G., Finsterwald, M., Schober, B., & Spiel, C. (2015). Measuring intervention fidelity from different perspectives with multiple methods: The Reflect program as an example. *Studies in Educational Evaluation*(47), 102-112. doi:10.1016/j.stueduc.2015.10.001

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2005). Self-Efficacy Developpement in Adolescence. Dans F. Pajares, & T. Urdan, *Self-Efficacy Beliefs of Adolescent* (pp. 71-96). Charlotte: Information Age Publishing.

See, B. H. (2018). Evaluating the evidence in evidence-based policy and practice: Examples from systematic reviews of literature. *Research in Education, 102*(1), 37-61.

Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development, 73*(2), 445-460. doi: 10.1111/1467-8624.00417

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première.* Bruxelles: De Boeck.

Slavin, R. (2008). Perspectives on Evidence-Based Research in Education. What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researcher, 37*(1), 4-14. doi: 10.3102/0013189X08314117

Slavin, R., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best evidence synthesis. *Reading Research Quaterly, 43*(3), 290-322.

Slavin, R., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. (2010). Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis. *Educational Research Review*(6), 1-26. doi: 10.1016/j.edurev.2010.07.002

Sleeter, C. (2014). Toward Teacher Education That Informs Policy. *Educational Researcher, 43*(3), 146-153. doi:10.3102/0013189X1458752

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension.* Santa Monica: Rand Corporation.

Spiel, C., Schober, B. & Strohmeier, D. (2018) Implementing Intervention Research into Public Policy—the "I3-Approach". *Prevention Sciences, 19*, 337–346. doi: 10.1007/s11121-016-0638-3

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. (2000). Toward a theory of leadership practice: A distributed leadership perspective. *Papier présenté dans le cadre de la Conférence annuelle de l'Association américaine de recherche en éducation*. New Orleans.

Spillane, J. P., Parise, L. M., & Sherer, J. Z. (2011). Organizational Routines as Coupling Mechanisms: Policy, School Administration, and the Technical Core. *American Educational Research Journal, 48*(3), 586-619. doi:10.3102/0002831210385102

Spillane, J., Reiser, B., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition : Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research, 72*(3), 387-431.

Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction, 19*, 272-286. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.05.003

St. Pierre, T., & Kaltreider, L. (2001). Reflections on implementing a community agency-school prevention program. *Journal of Community Psychology, 29*(2), 107-116.

Stevens, V., Van Oost, P., & De Bourdeaudhuij, I. (2001). Implementation Process of the Flemish Antibullying Intervention and Relation with Program Effectiveness. *Journal of School Psychology, 39*(4), 303-317.

Stormont, M., Reinke, W. M., Newcomer, L., Marchese, D., & Lewis, C. (2015). Coaching teachers' use of social behavior interventions to improve children's outcomes: A review of the literature. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(2), 69-82. doi: 10.1177/1098300714550657

Talbot, L. (2014). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives, 6*(18), 1-13. doi:10.4000/questionsvives.1234

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien.* Bruxelles: De Boeck.

Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture.* Bruxelles: De Boeck.

Theureau, J. (2011). Appropriation 1, 2 & 3 ou Appropriation, Incorporation, 'Inculturation'. *Communication présentée dans le cadre de la Journée de l'Ergo-Idf intitulée "Appropriation & Ergonomie"* (pp. 1-31). Paris: CNAM.

Thoonen, E., Sleegers, P., Oort, F., Peetsma, T., & Geijsel, F. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices . *Educational Administration Quarterly*, 1-41.

Timperley, H. S., Parr, J. M., & Bertanees, C. (2009). Promoting professional inquiry for improved outcomes for students in New Zealand. *Professional Development in Education, 35*(2), 227-245. doi:10.1080/13674580802550094

Topping, K. J., Samuels, J., & Paul, T. (2007). Computerized assessment of independent reading: Effects of implementation quality on achievement gain. *School Effectiveness and School Improvement, 18*(2), 191-208. doi:10.1080/09243450601104834

Troyer, M. (2017). Teacher implementation of an adolescent reading intervention. Teaching and Teacher Education, 65, 21-33. doi: 10.1016/j.tate.2017.03.005

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.

Tyack, D., & Cuban, L. (1997). *Tinkering towards utopia: A century of public school reform.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal, 31*(3), 453-479.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 133-155. doi:10.7202/012361ar

van den Broek, P., White, M. J., Kendeou, P., & Carlson, S. (2009). Reading between the lines: Developmental and individual differences in cognitive processes in reading comprehension. Dans R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sen, *Beyond Decoding: The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension* (pp. 107-123). New York: Guilford Press.

Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Chouinard, R., & Cartier, S. (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire.* Montréal: Université de Montréal.

Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research In Reading, 29*(4), 367-382. doi: 10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*(15), 17-40. doi:10.1016/j.edurev.2015.04.002

Vaughn, S., Roberts, G., Wexler, J., Vaughn, M. G., Fall, A.-M., & Schnakenberg, J. (2015). High School Students With Reading Comprehension Difficulties: Results of a Randomized Control Trial of a Two-Year Reading Internvetion. *Journal of Learning, 48*(5), 546-558. doi:10.1177/0022219413515511

Vermeir, K., Kelchtermans, G., & März, V. (2017). Implementing artifacts: An interactive frame analysis of innovative educational practices. *Teaching and Teacher Education, 63*, 116-125. doi: 10.1016/j.tate.2016.12.006

Vikaraman, S. S., Mansor, A. N., & Hamzah, M. I. (2017). Mentoring and Coaching Practices for Beginner Teachers - A Need for Mentor Coaching Skills Training and Principal's Support. *Creative Education, 8*(1), 156-169.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly, 21(1), 1-19. doi: 10.2307/2391875

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité.* Québec: Presses de l'Université Laval.

Yoon, K., Duncan, T., Lee, S. W., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, RFL 2007-No.033)* . Whasington, DC, USA: Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

Annexes

Annexe 1. Prétest de l'épreuve « Lirécrire »

Épreuve initiale partie 1 : Comprendre un texte unique

COMPRENDRE UN TEXTE

CONSIGNE GÉNÉRALE

PREMIÈRE ÉTAPE

1) **Lis** le texte que tu as reçu.
2) **Réponds** aux 11 questions qui te sont posées sur ce texte.
   - ✓ Certaines questions sont suivies par quelques propositions de réponses. Tu dois alors cocher (*faire une croix dans le cercle*) la bonne réponse.
   - ✓ D'autres questions te demandent de produire une réponse écrite. Écris alors ta réponse sur les lignes ou dans le tableau.

DEUXIÈME ÉTAPE

3) **Écris** un petit texte explicatif pour répondre à une question qui te sera posée. Cette question est en rapport avec le texte lu dans la première étape.

QUELQUES RAPPELS UTILES

- ✓ Lis bien les consignes et ne va pas trop vite pour répondre.
- ✓ Fais de ton mieux pour répondre à toutes les questions. Si tu ne trouves pas une réponse, passe à la suivante.
- ✓ Tout au long de l'épreuve, tu peux utiliser des **feuilles de brouillon**.

Nom de l'école : _____

Nom de ton professeur de français : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Classe : _____

DOCUMENTS À LIRE

Le document que tu vas lire est issu d'un dossier « À quoi pensent les animaux ? » (*Science & Vie Junior*, n° 294, mars 2014, pages 28-29 et 36-37). Tu trouveras la double page de présentation et le sommaire de ce dossier ci-dessous.

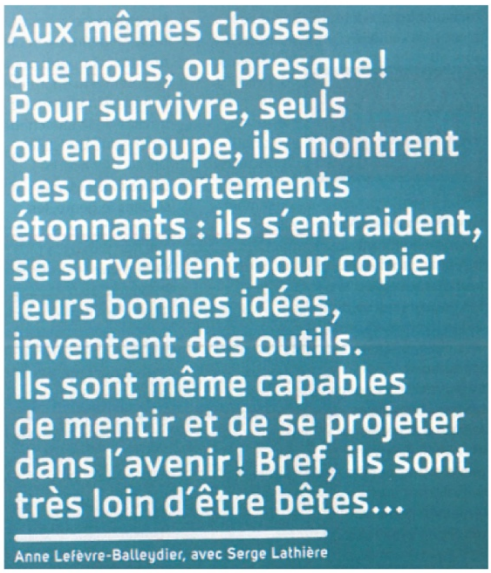
Double page de présentation du dossier

Voici **la double page de présentation** du dossier « À quoi pensent les animaux ? » (pages 28 et 29, en réduction).

Source : *Science & Vie Junior* (n° 294), mars 2014, pages 28 et 29.

Zoom sur la présentation du dossier « À quoi pensent les animaux ? »

Voici un zoom sur **la présentation du dossier** « À quoi pensent les animaux ? » qui figure à la page 29 de la revue. Il te servira à comprendre le document qui suit.



Sommaire du dossier « À quoi pensent les animaux ? »

Voici une copie de la **table des matières** du dossier dans lequel se trouve le document que tu vas devoir lire.

DOSSIER **À quoi pensent les animaux ?**

- À se filer des coups de main – pages 30 et 31
- À dissimuler la vérité – pages 32 et 33
- À observer ce que font leurs congénères – pages 34 et 35
- À anticiper les problèmes – pages 36 et 37
- À innover et inventer – pages 38 et 39

Le document à lire : « À anticiper les problèmes »

DOSSIER LES ANIMAUX PENSENT...

Si son barrage fuit, le bruit de l'eau qui s'écoule alerte le castor et le pousse à combler la brèche avec des branches. La solidité du barrage est en effet capitale pour la survie du rongeur...

À anticiper les problèmes

Vous ne vous en rendez pas compte tant c'est naturel, mais vous passez votre temps à vous projeter dans l'avenir. Un exemple ? Votre prof d'histoire vous a donné un devoir à rendre dans une semaine. Ça vous barbe mais vous anticipez les embrouilles si vous le bâclez ou le rendez en retard. À la clé, c'est une mauvaise note, une réprimande du prof et peut-être une engueulade des parents ! Vous n'avez pas le choix : il va falloir vous y coller...

Autre exemple : quel métier ferez-vous dans dix ans ? On vous a sûrement déjà posé la question ou vous y avez réfléchi un jour ou l'autre, ne serait-ce que quelques minutes. Rien là d'extraordinaire. Mais les animaux sont-ils capables d'un tel voyage mental dans le temps ? Aussi loin dans le futur, sans doute pas. En revanche, anticiper un événement de quelques heures ou quelques jours, ça oui !

Et pour un animal comme le castor, ça vaut mieux, comme l'a mis en évidence Hope Ryder. Quatre années de suite, la naturaliste américaine a observé une colonie de ces mammifères dans le parc naturel d'Harriman (États-Unis). Un après-midi de juin, elle découvre qu'un vandale a ouvert une large brèche dans le barrage qu'ont bâti les rongeurs. Alerté par le bruit de l'eau qui s'écoule à gros bouillons, l'« inspecteur en chef » des castors ne tarde pas à rappliquer et découvre le trou béant dans l'édifice.

MIEUX VAUT PRÉVENIR QUE GUÉRIR : MÊME LES BÊTES LE SAVENT

Une vraie catastrophe : il anticipe que toute l'eau va s'engouffrer par l'ouverture, vidant le réservoir et mettant ainsi toute la colonie en danger. Car pour se protéger de leurs ennemis, ces rongeurs planquent l'entrée de leur tanière sous la surface ; laisser le réservoir s'assécher, c'est ouvrir en grand la porte aux prédateurs.

Comment éviter le pire ?

Alors, l'inspecteur castor commence à rapporter des branchages pour combler l'ouverture. Mais très vite, raconte Hope Ryder, il se rend compte qu'il n'y a pas assez de brindilles disponibles sur les berges (des campeurs avaient tout ramassé pour faire du feu) et qu'il n'arrivera jamais à colmater la brèche avec ce matériau.

Alors il change de stratégie et, avec trois de ses congénères, se met à arracher des nénuphars (feuilles, tiges et mêmes racines), qu'ils vont durant une bonne partie de la nuit caler entre les pierres charriées par la rivière. Au petit matin, Hope constate qu'une digue précaire a ralenti le flot. « Dès 6 heures, se souvient-elle, j'ai vu arriver au loin l'inspecteur en chef avec des branches

GERRY ELLIS / MINDEN PICTURES

... car si le niveau du réservoir vient à baisser, l'entrée de sa tanière sera exposée à l'air libre, donc aux prédateurs. Voilà pourquoi il doit anticiper la rupture de son ouvrage.

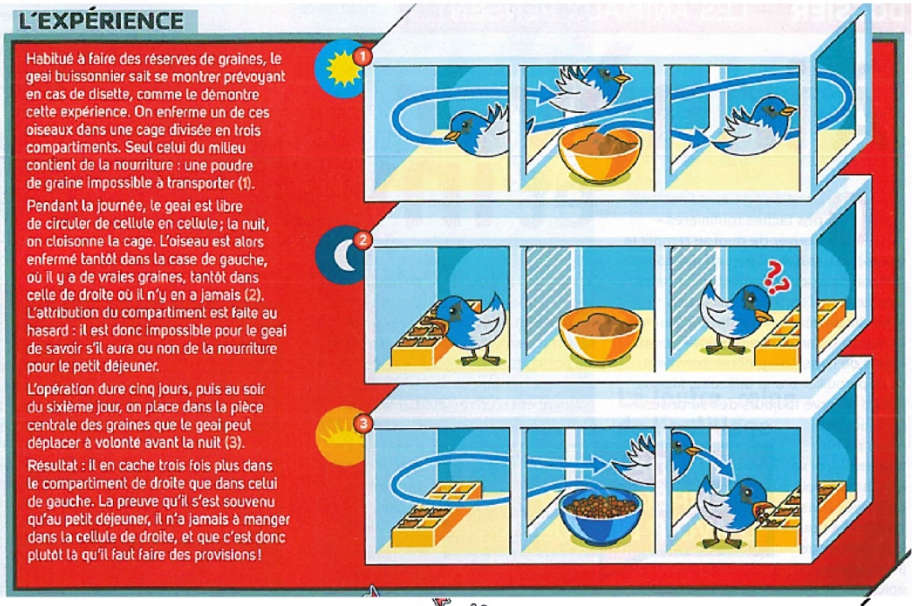
L'EXPÉRIENCE

Habitué à faire des réserves de graines, le geai buissonnier sait se montrer prévoyant en cas de disette, comme le démontre cette expérience. On enferme un de ces oiseaux dans une cage divisée en trois compartiments. Seul celui du milieu contient de la nourriture : une poudre de graine impossible à transporter (1).

Pendant la journée, le geai est libre de circuler de cellule en cellule ; la nuit, on cloisonne la cage. L'oiseau est alors enfermé tantôt dans la case de gauche, où il y a de vraies graines, tantôt dans celle de droite où il n'y en a jamais (2). L'attribution du compartiment est faite au hasard : il est donc impossible pour le geai de savoir s'il aura ou non de la nourriture pour le petit déjeuner.

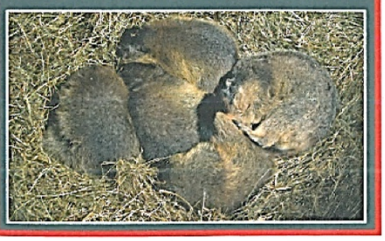
L'opération dure cinq jours, puis au soir du sixième jour, on place dans la pièce centrale des graines que le geai peut déplacer à volonté avant la nuit (3).

Résultat : il en cache trois fois plus dans le compartiment de droite que dans celui de gauche. La preuve qu'il s'est souvenu qu'au petit déjeuner, il n'a jamais à manger dans la cellule de droite, et que c'est donc plutôt là qu'il faut faire des provisions !



L'EXEMPLE TROMPEUR

Tous les automnes, après avoir engraissé pendant l'été, les marmottes des Alpes observent le même rituel. Elles commencent par barricader l'entrée de leur terrier avec de la terre, des graviers, des poils et de l'herbe, histoire de pouvoir ensuite s'y mettre en boule à plusieurs et ne plus en bouger jusqu'au printemps. En se comportant ainsi, elles se préparent à affronter les rigueurs de l'hiver en montagne car, pendant cette saison, il fait très froid et elles ne trouvent rien à manger. Alors autant ralentir au maximum leurs dépenses d'énergie, autrement dit hiberner. Mais elles ne le font pas sciemment. Ce comportement est en effet déclenché par la baisse de température et peut être reproduit en labo chez tous les individus de cette espèce, même chez les tout-petits qui n'ont jamais passé d'hiver en montagne et ne savent pas qu'il existe une longue période de froid sans rien à manger.



Se souvenir des expériences passées, voyager mentalement dans le temps.

dans la bouche. Il les avait prélevées sur sa hutte. » Ce qui ne pouvait signifier qu'une chose : le castor n'avait pas oublié que son barrage était fragile, qu'il fallait le consolider, et qu'il ne trouverait pas les matériaux nécessaires à proximité. Qu'il fallait donc emporter des branches de son logis pour renforcer l'ouvrage au plus vite, quitte à affaiblir provisoirement son propre abri. Ce comportement prévoyant lui a sans doute évité, à lui et à sa colonie, bien des ennuis...

Ils s'organisent en fonction de la météo !

Le castor n'est pas le seul à savoir tirer le meilleur parti de son environnement grâce à une connaissance très fine du milieu naturel. Pendant plusieurs mois, des chercheurs écossais ont ainsi suivi une vingtaine de mangabeys à joues grises, dans la forêt de Kibale, en Ouganda (Afrique de l'Est). En les regardant se déplacer jour après jour sur leur vaste territoire (plusieurs kilomètres carrés), ils ont fait une découverte : ces singes sont capables de prévoir, en se basant sur la météo, dans quelles zones de la forêt ils ont les meilleures chances de trouver des figues mûres.
Bien sûr, les mangabeys n'ont jamais mesuré les variations de température, ni noté leurs effets sur le développement des fruits dont ils raffolent. Mais ils ont appris que lorsqu'il fait chaud plusieurs jours durant, les figues mûrissent, alors que si le ciel est resté gris, elles ne seront pas comestibles. Du coup, quand le baromètre est au beau fixe, les singes ne manquent pas de retourner visiter les figuiers dont les fruits n'étaient pas mûrs quelques jours plus tôt. Ce qu'ils ne font pas si le temps est mauvais...

POUR VOIR +

L'ingéniosité des castors bâtisseurs et leur prévoyance sont illustrées par un reportage vidéo *(en anglais)* à voir sur YouTube.
Liens directs sur svlesite.fr

Source : *Science & Vie Junior* (n° 294), mars 2014, page 37.

QUESTIONNAIRE DE LECTURE

À l'aide de la page de présentation du dossier, de la table des matières et du document que tu viens de lire, réponds aux questions qui suivent.

QUESTION 1

Identifie les éléments de la situation de communication en **cochant**, pour chaque question, la case OUI ou la case NON. **Une seule réponse** par question est possible.

Si tu as répondu **OUI, recopie** le ou les mot(s) qui t'a (ont) permis de répondre.

Questions	OUI	NON	Le(s) mot(s) qui prouve(nt) ta réponse
L'auteur ou les auteurs du texte est-il (sont-ils) indiqué(s) dans le document ?			
Le public ciblé par le document est-il précisé ?			

QUESTION 2

Identifie les éléments de la situation de communication en **cochant**, pour chaque question, **la seule bonne réponse.**

✓ Quelle est l'intention principale de l'auteur de ce document (*ce que recherche l'auteur en écrivant ce texte*) ?

○ Convaincre	○ Raconter	○ Justifier
○ Informer, expliquer	○ Faire agir le lecteur	○ Faire consommer/acheter
○ Sensibiliser		

✓ Quel type d'informations le document donne-t-il ?

○ Politiques	○ Sociales	○ Scientifiques
○ Sportives	○ Économiques	○ Culturelles

✓ D'où provient l'information principale donnée par le document ?

○ D'une expérience scientifique	○ D'une nouvelle brève
○ D'un reportage	○ D'un débat
○ D'une entrevue, d'une rencontre	○ D'une critique

✓ Quel est le sujet principal du document ?

○ La nécessité de penser aux animaux et de prendre soin d'eux	○ La construction par l'animal de son habitation
○ La capacité de certains animaux à prévoir les événements	○ Le voyage dans le temps

QUESTION 3

Réponds aux questions suivantes en **recopiant** le mot ou le groupe de mots du texte.
ATTENTION : ne recopie pas une phrase ou un passage entier du texte !

Question	Mot(s) du texte qui donnent la réponse
Outre le mangabey, le geai, la sèche, le chimpanzé et l'orang-outan, quel animal est capable de prévoir les problèmes à l'avance ?	
À quelle famille d'animaux appartient l'animal présenté dans l'expérience sur les réserves de graines ?	
Dans quel pays se trouve le parc naturel d'Harriman ?	
Que sont les mangabeys à joues grises ?	

QUESTION 4

« L'inspecteur en chef » désigne le castor.

Recopie deux autres noms communs **différents** qui désignent également le castor dans le document.

Nom commun n° 1 _____

Nom commun n° 2 _____

QUESTION 5

Certains animaux arrivent à se projeter (*penser à l'avance*) dans le temps. Sur quelle durée sont-ils capables de se projeter dans l'avenir?

✓ **Entoure** la/les bonne(s)réponse(s).

quelques minutes – quelques heures – quelques jours – quelques mois

✓ Justifie ta réponse en **recopiant** la phrase du texte qui prouve que ta réponse est bonne. Recopie l'entièreté de la phrase.

Phrase du texte qui justifie ta réponse : _____

QUESTION 6

Chaque hiver, certains animaux comme les ours, les marmottes, les hérissons ou les grenouilles doivent hiberner.
Pourquoi ce phénomène arrive-t-il chez ces animaux?

Complète la phrase suivante avec tes propres mots en te basant sur les informations données par le document.

Les animaux doivent hiberner parce que _____

_____

_____

QUESTION 7

Voici ce que dit l'auteur de l'expérience sur le geai buissonnier :

Habitué à faire des réserves de graines, le geai buissonner sait se montrer prévoyant en cas de **disette**, comme le démontre cette expérience.

Que veut dire le mot « disette » ?

Donne un synonyme (*un mot qui signifie la même chose*) ou explique avec tes propres mots.

_____

_____

QUESTION 8

Observe le schéma et le commentaire sur le geai buissonnier.

Coche, parmi les quatre propositions ci-dessous, celle qui décrit l'expérience de la façon la plus juste.

- ○ Le geai buissonnier est très prévoyant : il déplace sa nourriture et la répartit dans plusieurs endroits de la cage compartimentée car il ne sait pas encore dans quel compartiment il s'installera définitivement.
- ○ Le geai buissonnier ne déplace jamais sa nourriture pendant la nuit car il se trouve enfermé dans un compartiment de la cage et ne peut pas en sortir. Comme il ignore s'il aura assez de nourriture pour le lendemain, le geai mange moins de graines.
- ○ Placé plusieurs jours dans une cage compartimentée qu'il mémorise, le geai buissonnier se montre prévoyant : il fait des réserves de nourriture de façon à rendre les graines disponibles à tout moment dans chaque compartiment de la cage.
- ○ Le geai buissonnier peut transporter des graines, mais pas la poudre de graines. C'est pour cela que, lorsqu'il a des graines à sa disposition, il en place une partie dans le compartiment de la cage où se trouve uniquement la poudre. Ainsi, il équilibre la quantité de nourriture dans les trois compartiments de la cage.

QUESTION 9

Quel est le rapport entre le titre du dossier et le titre du document ?

Examine **tous** les documents qui t'ont été donnés. **Coche la seule bonne réponse**.

- ○ Le titre du document répond complètement à la question posée par le titre du dossier.
- ○ Le titre du document répond en partie à la question posée par le titre du dossier.
- ○ Le titre du document ne répond pas à la question posée par le titre du dossier.

QUESTION 10

Sur la page de présentation du dossier, l'auteur termine son introduction par **« Bref, ils sont très loin d'être bêtes… »**.

✓ Qui/que désigne le « **ils** » de la phrase ?

Écris ta réponse sur la ligne ci-dessous.

_____

✓ L'auteur joue sur deux sens possibles du mot « bête ». Lesquels ?

Donne un synonyme (*un mot qui signifie la même chose*) ou explique avec tes mots chaque sens possible.

Sens 1 : _____

_____

Sens 2 : _____

_____

✓ Pourquoi l'auteur affirme-t-il cela ?

Complète la phrase ci-dessous en énonçant, avec tes mots, deux des raisons pour lesquelles l'auteur a écrit cette phrase.

L'auteur affirme : « Bref, ils sont très loin d'être bêtes… » parce que _____

_____

_____

_____

QUESTION 11

Le castor construit son logis de manière à se protéger de ses ennemis.

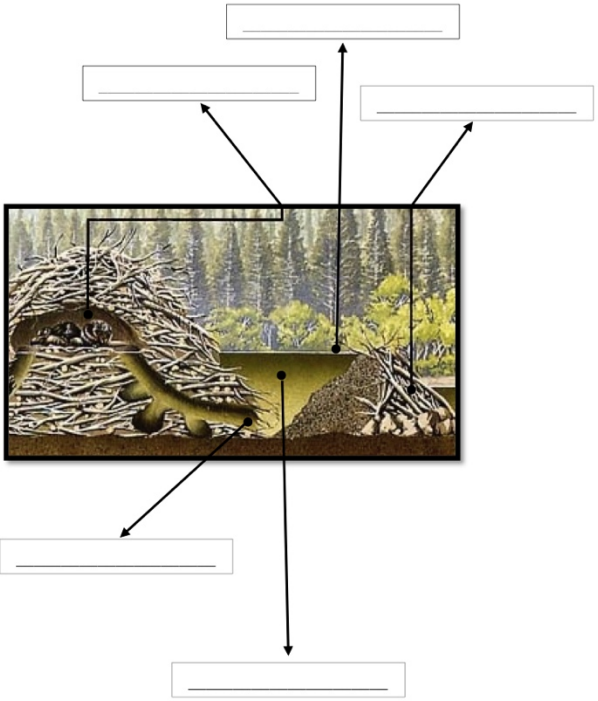
✓ **Entoure**, dans la liste de mots ci-dessous, les cinq éléments qui caractérisent le lieu de vie du castor.

brèche – tanière – réservoir – fuite – campeur – barrage – feu – surface – colonie – entrée

✓ Le dessin ci-dessous illustre le lieu de vie des castors.

Replace, sur ce dessin, les cinq éléments que tu as entourés en **écrivant** chaque mot dans la bonne case.

Comment les castors se protègent-ils de leurs ennemis ?



Épreuve initiale partie 2 : Comprendre un dossier de documents

COMPRENDRE UN DOSSIER DE DOCUMENTS

CONSIGNE GÉNÉRALE

1) **Lis** le dossier de cinq documents que tu as reçu.
2) **Réponds** aux 10 questions qui te sont posées sur ce texte.
   - ✓ Certaines questions sont suivies par quelques propositions de réponses. Tu dois alors cocher (*faire une croix dans le cercle*) la bonne réponse.
   - ✓ D'autres questions te demandent de produire une réponse écrite. Écris alors ta réponse sur les lignes ou dans le tableau.

QUELQUES RAPPELS UTILES

- ✓ Lis bien les consignes et ne va pas trop vite pour répondre.
- ✓ Fais de ton mieux pour répondre à toutes les questions. Si tu ne trouves pas une réponse, passe à la question suivante.
- ✓ Tout au long de l'épreuve, tu peux utiliser des **feuilles de brouillon**.

Nom de l'école : _____

Nom de ton professeur de français : _____

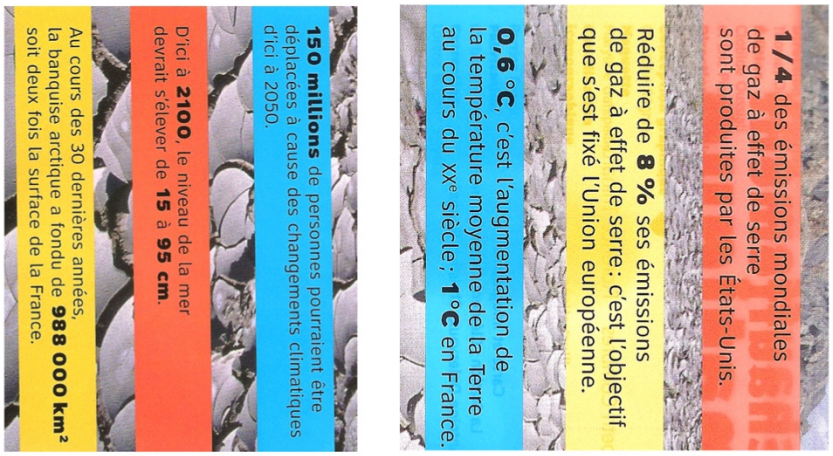
Nom : _____

Prénom :_____

Classe :_____

DOSSIER DE DOCUMENTS À LIRE

DOCUMENT 1



Le réchauffement climatique

Les gaz polluants émis depuis le début de l'ère industrielle, il y a plus de 200 ans, provoquent aujourd'hui un réchauffement du climat qui perturbe le monde vivant. Si ce phénomène se poursuit, de nombreuses espèces animales et végétales disparaîtront. Les déserts gagneront du terrain. La fonte des calottes polaires fera monter le niveau des mers, et des îles et des régions côtières seront noyées. Des hommes et des femmes viendront grossir les rangs d'un nouveau type de réfugiés, les « réfugiés climatiques ». Enfin, les courants marins seront perturbés et renforceront encore les changements climatiques.

Ces scénarios sont aujourd'hui envisagés par une majorité de scientifiques, qui ne relient pas pour autant toutes les catastrophes climatiques à la hausse des températures.

Le protocole de Kyoto oblige depuis 2005 les pays industrialisés à réduire leurs émissions de gaz à effet de serre. Mais il ne sera pas suffisant. Un nouveau traité est en préparation, avec l'engagement des États-Unis depuis l'élection du président Obama. Les pays en développement, dont l'industrialisation progresse, seront amenés eux aussi à participer à l'effort contre le réchauffement du climat.

Source : Combres, E. & Thinard, F. (2009). *Le réchauffement climatique.* La Documentation française, Ed. Gallimard Jeunesse, pages 4-5 et 7.

DOCUMENT 2 **Page 1**

Décrypter

Doutes et débats sur le climat

Depuis plus d'un siècle, la Terre se réchauffe à un rythme sans précédent dans l'histoire des hommes. Les scientifiques s'interrogent sur l'importance des activités humaines dans l'apparition de ce phénomène et sur ses conséquences pour l'avenir de la planète.

Des variations naturelles

Le climat à la surface de la Terre est notamment lié à la présence dans l'atmosphère de gaz dits à « effet de serre ». Il s'agit principalement de gaz carbonique (CO_2) et de vapeur d'eau. Présents en petite quantité à l'état naturel, ces gaz permettent de garder la chaleur du soleil : sans eux, la température moyenne à la surface de la planète serait de - 18 °C au lieu de + 15 °C actuellement. Les variations du climat et de la composition de l'atmosphère sont des phénomènes naturels anciens : la Terre a connu dans son passé lointain de longues ères glaciaires suivies de forts réchauffements. Plus récemment, une période chaude a marqué le Moyen Âge, entre le XI[e] et le XIII[e] siècle, tandis que les années 1450 à 1850 ont vu l'installation d'un « petit âge glaciaire ».

Des scientifiques extraient des « carottes » glaciaires en Antarctique pour analyser les bulles d'air piégées dans la glace depuis des centaines de milliers d'années. Ils peuvent ainsi étudier la composition de l'air d'autrefois, sa teneur en gaz carbonique notamment, et mieux comprendre les liens entre l'atmosphère* et les variations du climat.

Le carbone de l'ère industrielle

Au cours du XX[e] siècle, le climat s'est réchauffé plus rapidement que jamais et les gaz à effet de serre se sont concentrés dans l'atmosphère. Le CO_2 par exemple n'a cessé d'augmenter depuis le XIX[e] siècle, marqué par la révolution industrielle. Les températures ont grimpé régulièrement de 1900 à 1940, puis à partir de 1975 pour atteindre des records durant les années 1990 et 2000. La température des océans s'est progressivement élevée, en particulier depuis les années 1950. La majorité des scientifiques estime aujourd'hui que ces changements récents sont dus aux activités humaines qui

12

DOCUMENT 2 **Page 2**

émettent des gaz à effet de serre, du CO_2 en particulier : transports, industrie, chauffage et agriculture.

L'urgence malgré les doutes

La difficulté est de distinguer les causes artificielles des causes naturelles du changement climatique, puis de faire des prévisions fiables. Des incertitudes demeurent notamment sur l'influence des océans et de la vapeur d'eau sur le climat. Cependant, la hausse des températures a déjà des conséquences visibles : fonte des glaces, réchauffement et élévation du niveau des océans, augmentation des pluies, des sécheresses, des tempêtes. Une part de ces phénomènes est causée par des gaz déjà présents dans l'atmosphère et qui s'y maintiendront durant des décennies. Même si la pollution aux gaz à effet de serre était totalement supprimée, ce qui paraît impossible car il faudrait renoncer à notre mode de vie moderne, le réchauffement du climat ne s'arrêterait pas subitement. Il est donc urgent de limiter cette pollution.

2 °C
C'est l'augmentation de la température globale au-delà de laquelle la planète serait gravement menacée.

« Les émissions de CO_2 ont augmenté de 25 % entre 1990 et 2004 ■

1 Américain émettrait autant de gaz à effet de serre* que **107** Bangladais.

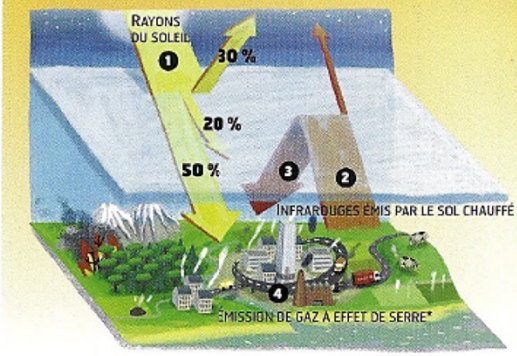
L'EFFET DE SERRE*

1) Les rayons du soleil sont composés de lumière visible, d'infrarouges et d'ultraviolets. L'atmosphère renvoie 30 % de ces rayons vers l'espace, les gaz à effet de serre de l'atmosphère en absorbent 20 %. Le reste des rayons du soleil (50 %) frappent la Terre et les infrarouges qu'ils contiennent chauffent sa surface.

2) Comme tous les corps chauffés, le sol, les plantes et les océans émettent alors des rayons infrarouges (différents de ceux du soleil). Une grande partie de ces rayons est absorbée par les gaz à effet de serre de l'atmosphère ; le reste s'échappe vers l'espace.

3) Réchauffée par ces rayons infrarouges venant du sol, l'atmosphère émet, à son tour, des rayons infrarouges. La chaleur est ainsi maintenue à la surface de la Terre.

4) Ce cycle naturel est perturbé par les activités humaines qui émettent des gaz à effet de serre : elles augmentent la concentration de ces gaz dans l'atmosphère et participent au réchauffement du climat.



Source : Combres, E. & Thinard, F. (2009). *Le réchauffement climatique.* La Documentation française, Ed. Gallimard Jeunesse, pages. 12-13.

DOCUMENT 3

Katrina, un ouragan de souvenirs

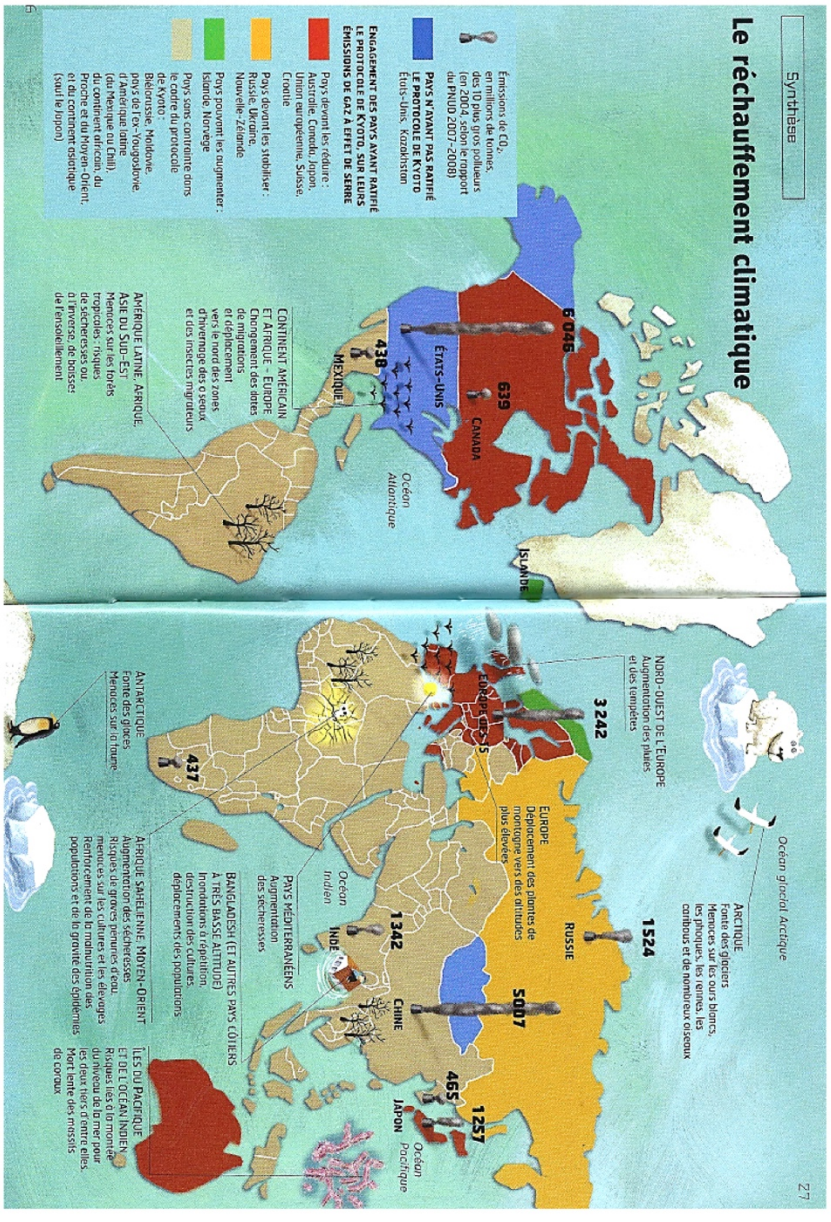
Le 29 août 2005, Katrina, l'un des plus violents ouragans à avoir frappé les États-Unis, toucha les côtes de la Louisiane, précipitant sa capitale La Nouvelle-Orléans dans le chaos. Plus de 1.800 personnes périrent dans cette catastrophe qui plongea plusieurs États du pays sous les eaux…

Des milliers d'habitants de La Nouvelle-Orléans sont hébergés provisoirement dans l'Astrodome à Houston, Texas, le 2 septembre 2005.

Une route inondée à La Nouvelle-Orléans, le 4 septembre 2005.

Source : Photos de presse extraites du site Internet : http://www.slate.fr/grand-format/katrina-un-ouragan-de-souvenirs-26607#/photo-1.

DOCUMENT 4



Source : Combres, E. & Thinard, F. (2009). *Le réchauffement climatique*. La Documentation française, Éd. Gallimard Jeunesse, pages 26 et 27.

DOCUMENT 5 **Page 1**

C'est quoi, le protocole de Kyoto ?

Tu le sais sans doute, les glaciers fondent, les températures sont en hausse et notre planète aurait tendance à se réchauffer. Pour lutter contre ce réchauffement climatique, en 1997, un accord international a vu le jour : le protocole de Kyoto. En signant cet accord, des pays se sont engagés à réduire leurs émissions de gaz à effet de serre d'ici à 2012. Mais c'est quoi, au juste, ce protocole de Kyoto ?

La fumée qui sort de cette cheminée provient d'une usine de papier située en Finlande. Les usines rejettent une grande partie des gaz qui sont responsables du réchauffement climatique.(© AFP PHOTO OLIVIER MORIN)

C'est quoi le protocole de Kyoto ?

Tu as sûrement entendu parler du **CO2**, qu'on appelle aussi « dioxyde de carbone » ou « gaz carbonique ». Ce gaz à effet de serre est responsable du réchauffement climatique. Ce gaz provient en grande partie de **l'activité humaine** : des usines, des voitures, du chauffage, etc. Notre façon de vivre fait exploser le compteur des émissions de CO2.

En 1997, pour trouver des solutions au réchauffement climatique, un accord a été signé portant sur la réduction de ces **gaz à effet de serre**. Depuis, 193 pays se sont engagés à réduire leurs émissions de gaz à effet de serre entre 2008 et 2012, par rapport au niveau de 1990. L'accord a été signé dans la ville de **Kyoto au Japon**, c'est pourquoi il porte le nom de « protocole de Kyoto » (voir le mot du jour).

DOCUMENT 5 **Page 2**

Que peuvent faire les pays pour limiter leurs émissions de gaz à effet de serre ?

Les pays industrialisés (souvent les plus riches) doivent faire le maximum d'efforts, car ils sont les plus gros « producteurs » de CO_2. Ils possèdent beaucoup d'usines, consomment **beaucoup d'énergie** pour se chauffer et pour se déplacer .

Le but du **protocole de Kyoto** est de rejeter moins de CO_2. Les pays qui ont signé cet accord peuvent par exemple favoriser le développement des transports en commun plutôt que la voiture.

Pourquoi certains pays refusent-ils de participer à ce protocole ?

Certains pays estiment que les mesures exigées par cet accord sont trop strictes. En effet, quand un pays ne respecte pas son engagement, il doit **verser de l'argent** à l'Organisation des Nations unies (ONU) qui le reverse à des pays pauvres.

Ces pays-là ne sont pas prêts à changer leurs habitudes. Car pour rejeter moins de CO_2, l'idéal est de moins produire. Et cela revient à perdre beaucoup d'argent : un pays qui produit moins, vend moins et donc gagne moins d'argent. Par conséquent, certains pays ont refusé de signer cet accord, comme les **États-Unis**, l'un des pays les plus polluants au monde. Le **Canada** a décidé cette semaine de sortir du protocole. Le gouvernement estime qu'il ne pourra jamais respecter ses engagements, et qu'il devra trop payer...

La **France** a signé le protocole de Kyoto en 1998, elle s'est engagée à réduire ses émissions de gaz à effet de serre d'ici à 2012.

POURQUOI EN PARLE-T-ON ?

Les pays du monde se sont réunis à Durban en Afrique du Sud lors d'une grande réunion sur le réchauffement du climat de la Terre.

LE MOT DU JOUR : ATHLÈTE

Un « protocole » est un ensemble de règles établies pour que la vie en société se déroule bien. Respecter un protocole, c'est respecter les bonnes manières. Le terme vient du grec « prôtokollon » qui veut dire « ce qui est collé en premier ». Mais quel rapport avec la définition du mot du jour ? L'étiquette ! Et oui, sache que pour parler des bonnes manières, on utilise aussi le terme « étiquette » ! Bien se tenir à table et dire bonjour à la maitresse font partie de l'étiquette. Et une étiquette, en général, ça se colle.

Source : www.1jour1actu.fr, 15 décembre 2011.

QUESTIONNAIRE DE LECTURE

QUESTION 1

Quel titre résume le mieux le dossier de documents ?

Coche la seule bonne réponse.

- ○ Coup de chaud sur la planète !
- ○ Gaz à « effet de serre » : un vrai danger pour la planète !
- ○ Le protocole de Kyoto : pour ou contre ?
- ○ Effets négatifs des industries sur notre planète

QUESTION 2

Examine tous les documents du dossier. Parmi les cinq documents, lequel choisirais-tu pour illustrer ton exposé oral sur une catastrophe naturelle ?

Indique **le numéro du document** que tu choisirais. **Justifie** ensuite ta réponse avec tes propres mots.

Document n° : _____ parce que _____

QUESTION 3

Quel document montre à la fois les conséquences du réchauffement climatique à travers le monde, l'émission de CO_2 par les différents pays et l'engagement des pays dans le protocole de Kyoto ?

Indique **le numéro du document**.

Document n° : _____

QUESTION 4

D'après le dossier de documents, les propositions suivantes sont-elles des causes ou des conséquences du réchauffement climatique ?

Coche la seule possibilité de réponse pour chaque proposition.

	Cause	Conséquence
Exemple : *Déplacement de millions de personnes.*		X
Exemple : *Gaz déjà présents dans l'atmosphère.*	X	
L'augmentation du nombre de catastrophes naturelles.		
L'augmentation de la surface du désert.		
Les gaz polluants.		
La disparition de certaines espèces animales ou végétales.		
L'activité humaine.		
La perturbation des courants marins.		

QUESTION 5

Quand on parle d'« émission de gaz à effet de serre », que veut dire le mot « émission » ?

Coche la seule bonne réponse.

- ○ Programme télévisé
- ○ Production de CO_2 issue de l'activité industrielle ou humaine
- ○ Diffusion forte des rayons du soleil

QUESTION 6

La légende du document 4 fait la liste des pays qui ont « ratifié le protocole de Kyoto ». Dans ce contexte, que veut dire le verbe « ratifier » ?

Coche la seule bonne réponse.

○ Accepter ○ Refuser ○ Obliger

QUESTION 7

Réponds à la question ci-dessous en **expliquant** avec tes propres mots.

Pourquoi le protocole de Kyoto concerne-t-il principalement les pays industrialisés, c'est-à-dire les pays les plus riches ?

Parce que _____

QUESTION 8

Voici quatre affirmations. Chaque affirmation est illustrée par un document du dossier.

Indique le **numéro du document** qui illustre chaque affirmation.

L'affirmation :	est illustrée par le document n°
« Les carottes glaciaires donnent de précieux renseignements sur la composition de l'air. »	
« Le réchauffement climatique oblige certaines populations à changer de région à cause d'un manque d'eau ou de nourriture. »	
« Les conséquences de l'ouragan Katrina ont duré plusieurs jours. »	
« Les deux pays considérés comme les plus gros pollueurs de la planète sont les États-Unis et la Chine. »	

QUESTION 9

Cinq chiffres tirés des titres, sous-titres, encadrés et chapeaux des documents du dossier se trouvent dans le tableau de gauche. Les significations de ces cinq chiffres se trouvent dans le tableau à côté (à droite).

À quelle signification correspond chaque chiffre ?

Associe chaque chiffre à sa signification en indiquant, **dans la colonne « réponse »**, la lettre correspondante.

Chiffre	Réponse
1997	
3242	
1800	
8%	
30%	

Lettre	Signification
A	Millions de tonnes d'émissions de CO_2 que l'Europe émet par an
B	Rayons du soleil renvoyés vers l'espace
C	Émissions de CO_2 que l'Union européenne doit diminuer dans les prochaines années
D	Année de la première signature de l'accord de Kyoto
E	Nombre de personnes décédées lors de l'ouragan Katrina

QUESTION 10

D'après le dossier de documents, les affirmations suivantes sont-elles vraies ou fausses ?

Coche la bonne réponse. **Justifie** ta réponse si tu as coché **FAUX.**

Affirmation 1 : D'après les scientifiques, si l'homme n'agit pas rapidement pour limiter la pollution, le niveau de la mer aura augmenté de 95 centimètres avant 2100.

○ Vrai ○ Faux

Justifie ta réponse **si tu as coché FAUX**.

Affirmation 2 : Seule l'activité des hommes est responsable du réchauffement climatique.

○ Vrai ○ Faux

Justifie ta réponse **si tu as coché FAUX**.

Annexe 2. Posttest de l'épreuve « Lirécrire »

Épreuve finale partie 1 : Comprendre un texte unique

COMPRENDRE UN TEXTE

CONSIGNE GÉNÉRALE

PREMIÈRE ÉTAPE

1) **Lis** le texte que tu as reçu.
2) **Réponds** aux 11 questions qui te sont posées sur ce texte.
   - ✓ Certaines questions sont suivies par quelques propositions de réponses. Tu dois alors cocher (*faire une croix dans le cercle*) la bonne réponse.
   - ✓ D'autres questions te demandent de produire une réponse écrite. Écris alors ta réponse sur les lignes ou dans le tableau.

DEUXIÈME ÉTAPE

3) **Écris** un petit texte explicatif pour répondre à une question qui te sera posée. Cette question est en rapport avec le texte lu dans la première étape.

QUELQUES RAPPELS UTILES ⚠

- ✓ Lis bien les consignes et ne va pas trop vite pour répondre.
- ✓ Fais de ton mieux pour répondre à toutes les questions. Si tu ne trouves pas une réponse, passe à la suivante.
- ✓ Ne détache pas le texte du questionnaire, mais n'hésite pas à surligner ou à souligner dans le texte.
- ✓ Tout au long de l'épreuve, tu peux utiliser des **feuilles de brouillon**.

Nom de l'école : _____

Nom de ton professeur de français : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Classe : _____

DOCUMENT À LIRE

100 % SCIENCE

Pourquoi le paresseux fait-il caca par terre ?

Ne riez pas, la question est sérieuse ! Pour quitter sa branche et déposer ses crottes au sol, l'aï prend tous les risques. S'il le fait, c'est donc qu'il a une bonne raison. Oui, mais laquelle ?

Carine Peyrières

Généralement, quand il s'agit de faire la grosse commission, les animaux ne se posent pas de questions. Ils se soulagent là où ils sont. Mais le paresseux à trois doigts, ou « aï », mammifère poilu qui vit dans les forêts tropicales d'Amérique centrale et du Sud, en fait toute une affaire ! Le plus simple serait qu'il lâche ses crottes du haut de la >canopée< où il passe tout son temps. Mais non. Une fois par semaine, il descend jusqu'au pied de son arbre et fait ses besoins à même le sol. Pour les chercheurs, ce comportement est aberrant. En effet, si ces animaux passent près de 14 heures par jour à dormir et bougent très lentement, ce n'est pas pour rien. Les feuilles qu'ils mangent sont peu nourrissantes, donc tout leur mode de vie est organisé pour économiser au maximum le peu d'énergie qu'elles leur fournissent. Pourquoi alors la gaspiller pour une activité aussi futile qu'aller au petit coin ? Car il faut près de 45 minutes au paresseux pour franchir les 20 ou 30 m qui le séparent du sol. Le temps d'un aller-retour, il consomme plus de 8 % de l'énergie dépensée en une journée ! Pire, en quittant son arbre, l'aï se met en danger. Au sol, il est en effet très vulnérable : les muscles de ses membres ne pouvant pas le porter, il est obligé de ramper. Il devient alors une cible facile pour les jaguars et autres prédateurs terrestres.

ZOOM

La **canopée** est la partie supérieure des arbres d'une forêt. Cette voûte végétale très dense forme un environnement à part, abritant bon nombre d'espèces animales.

SUZI ESZTERHAS/MINDEN PICTURES

< Au sol, l'aï se déplace en rampant et est particulièrement vulnérable aux prédateurs.

Beaucoup de dangers pour une petite crotte

Et pourtant, tous les aïs respectent ce rituel épuisant et périlleux. Il doit donc leur apporter un bénéfice. Mais lequel ? Certains chercheurs ont avancé que cela permettrait à ces animaux plutôt solitaires de rencontrer leurs congénères, notamment de l'autre sexe. Ou encore de fertiliser leurs arbres... Mais le profit semble assez minime par rapport aux risques pris !

Ce que l'on sait en revanche, c'est qu'une autre espèce tire avantage de ce comportement étrange : les cryptoses. Adultes, ces papillons de la famille des mites vivent exclusivement dans la fourrure du paresseux. Mais leurs larves ne peuvent se développer que dans des excréments. Aussi, pendant que l'aï fait ses besoins, les futures mamans mites en profitent pour pondre

MICHAEL & PATRICIA FOGDEN/MINDEN PICTURES

Le couleur verte de cette maman paresseux et de son bébé est due à la présence d'une algue dans leur pelage.

ROLAND SEITRE / LOOK-BRASIL

Cette mite vit dans la fourrure des paresseux à trois doigts et pond ses œufs dans leurs excréments.

45 MINUTES POUR DESCENDRE DE SON ARBRE !

Sachant cela, Jonathan Pauli, de l'université du Wisconsin aux États-Unis, a émis une hypothèse originale : si les paresseux défèquent sur la terre ferme, c'est que ce comportement favorise la prolifération de mites. En retour, ces insectes leur rendraient un service essentiel qui justifierait de prendre de gros risques pour l'obtenir.

Quel service ? Pour tenter de le savoir, le chercheur a passé la toison des paresseux à la loupe. Outre les mites, cette forêt de poils abrite plus d'une centaine d'espèces : des microbes, des champignons et même des algues qui colorent en vert la fourrure du paresseux. En comparant le contenu du pelage de seize individus, Pauli a constaté qu'il existait un lien direct entre le nombre de mites hébergées par un aï et la quantité d'algues poussant sur sa toison. Comme si la présence d'insectes stimulait la croissance des algues.

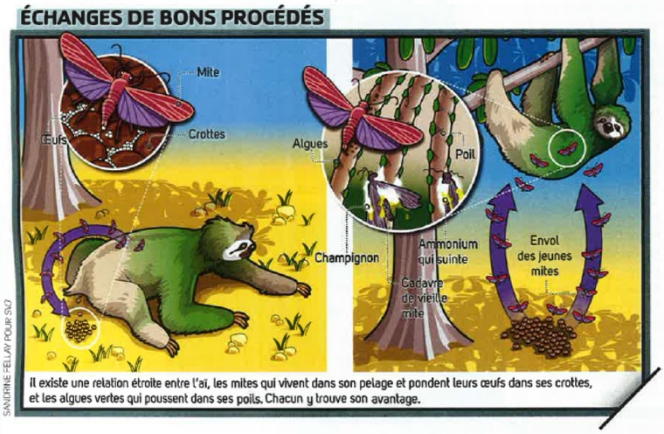
Un extra au menu

Pour le chercheur, la seule explication possible, c'est que les mites fournissent de l'« engrais » aux algues. Il a en effet retrouvé de l'ammonium dans le pelage des paresseux. Et ce composé chimique aux propriétés fertilisantes était présent en plus grande quantité chez les individus qui avaient plus de mites sur eux. « Les papillons peuvent apporter cet engrais de plusieurs façons, explique Pauli. Quand les jeunes mites colonisent la fourrure d'un aï, elles apportent avec elles des particules de crottes bourrées d'ammonium et autres fertilisants. Et puis ces papillons, dont les ailes s'émiettent en vieillissant, meurent souvent sur le dos de leur hôte. À mon avis, ils doivent faire le bonheur des champignons détritivores qui pullulent dans la toison du paresseux et décomposent les cadavres en produisant aussi de grandes quantités d'ammonium. »

En résumé, les crottes du paresseux permettent aux mites de se reproduire, les mites servent de plat à des champignons qui, eux, produisent de l'engrais pour les algues... Mais le paresseux, dans tout ça, il y gagne quoi ? Un menu amélioré : en analysant le contenu du tube digestif de ces animaux, Pauli a en effet retrouvé les mêmes algues que sur leur fourrure !

« On sait que les paresseux se grattent souvent, précise le chercheur. C'est peut-être ainsi qu'ils récupèrent ces aliments, ou en léchant leur pelage. » L'intérêt de ces algues vertes est qu'elles se digèrent facilement et sont très énergétiques. Elles pourraient donc compléter le régime alimentaire des aïs. Autre avantage, la couleur verte qu'elles confèrent à la fourrure permettrait de camoufler les paresseux dans les feuillages. Donc les protéger de leur plus terrible prédateur : l'aigle harpie. On comprend mieux pourquoi l'aï prend grand soin de ses locataires !

ÉCHANGES DE BONS PROCÉDÉS



Il existe une relation étroite entre l'aï, les mites qui vivent dans son pelage et pondent leurs œufs dans ses crottes, et les algues vertes qui poussent dans ses poils. Chacun y trouve son avantage.

SANDRINE FELAY POUR SVJ

QUESTIONNAIRE DE LECTURE

À l'aide du texte que tu viens de lire, réponds aux questions qui suivent.

QUESTION 1

Identifie les éléments de la situation de communication en **cochant**, pour chaque question, la case OUI ou la case NON. **Une seule réponse** par question est possible.

Si tu as répondu **OUI, recopie** le ou les mot(s) du texte qui t'a (ont) permis de répondre.

ATTENTION : ne recopie pas une phrase ou un passage entier du texte !

Questions	OUI	NON	Le(s) mot(s) qui prouve(nt) ta réponse
L'auteur ou les auteurs du texte est-il (sont-ils) indiqué(s) dans le document ?			
Le public ciblé par le document est-il précisé ?			

QUESTION 2

Identifie les éléments de la situation de communication en **cochant**, pour chaque question, **la seule bonne réponse.**

✓ Quelle est l'intention principale de l'auteur de ce document (*ce que recherche l'auteur en écrivant ce texte)* ?

○ Convaincre	○ Raconter	○ Sensibiliser
○ Informer, expliquer	○ Faire agir le lecteur	○ Faire consommer/acheter

✓ Quel type d'informations le document donne-t-il ?

○ Politiques	○ Sociales	○ Scientifiques
○ Sportives	○ Économiques	○ Culturelles

✓ D'où provient l'information principale donnée par le document ?

○ D'une recherche scientifique	○ D'une entrevue, rencontre	○ D'un débat
○ D'un reportage	○ D'une nouvelle brève	○ D'une critique

✓ Quel est le sujet principal du document ?

○ La chaine alimentaire du paresseux à trois doigts	○ La relation étroite entre le paresseux à trois doigts et les mites vivant dans son pelage
○ L'habitat du paresseux à trois doigts	○ La protection du paresseux à trois doigts

QUESTION 3

Réponds aux questions suivantes en **recopiant** le mot ou le groupe de mots du texte.

ATTENTION : ne recopie pas une phrase ou un passage entier du texte !

Question	Mot(s) du texte qui donne(nt) la réponse
Comment s'appelle la partie supérieure des arbres d'une forêt ?	
Quel animal vit dans la fourrure des paresseux à trois doigts ?	
Combien de temps le paresseux à trois doigts met-il pour descendre de son arbre ?	
Quel est le nom scientifique du paresseux à trois doigts ?	

QUESTION 4

« **Cette forêt de poils** » désigne la fourrure du paresseux à trois doigts.

Recopie deux autres noms communs **différents** qui désignent également la fourrure du paresseux à trois doigts dans le document.

Nom commun n° 1 _____

Nom commun n° 2 _____

QUESTION 5

L'algue colore le pelage du paresseux à trois doigts. De quel prédateur cette algue verte lui permet-elle de se protéger ?

✓ **Entoure** la/les bonne(s) réponse(s).

L'aigle harpie – Le jaguar – La mite – L'être humain

✓ Justifie ta réponse en **recopiant** le passage du texte qui prouve que ta réponse est bonne. Recopie **l'entièreté du passage**.

Passage du texte qui justifie ta réponse : _____

_____

_____

_____

QUESTION 6

Le paresseux à trois doigts ne fait ses besoins qu'une fois par semaine. Pourquoi descend-il si peu au sol ?

Complète la phrase suivante avec tes **propres mots** en te basant sur une des informations données par le document.

Le paresseux à trois doigts descend si peu au sol parce que _____

_____

_____

QUESTION 7

Voici ce que dit l'auteur du comportement du paresseux à trois doigts :

(…) l'aï se met en danger. Au sol, il est en effet très **vulnérable** : les muscles de ses membres ne pouvant pas le porter, il est obligé de ramper. Il devient alors une cible facile pour les jaguars et autres prédateurs terrestres.

Que veut dire le mot « vulnérable » ?

Donne un synonyme (*un mot qui signifie la même chose*) ou explique avec tes propres mots.

_____

_____

QUESTION 8

Pourquoi l'auteur a-t-il choisi le sous-titre « **Un extra au menu** » ?

Coche, parmi les quatre justifications ci-dessous, celle qui exprime les raisons du choix de ce sous-titre.

- ○ Car le paresseux à trois doigts se nourrit des feuilles des arbres et des mites qui se trouvent dans son pelage.
- ○ Car les algues apportent au paresseux un complément à son alimentation de base.
- ○ Car les algues vertes se digèrent facilement.
- ○ Car les mites servent de plat aux champignons.

QUESTION 9

Le texte répond-il à la question posée par le titre principal de l'article ?

Coche la seule bonne réponse.

- ○ Le texte répond complètement à la question posée par le titre du document.
- ○ Le texte répond en partie à la question posée par le titre du document.
- ○ Le texte ne répond pas à la question posée par le titre du document.

QUESTION 10

L'auteur termine son article par **« On comprend pourquoi le paresseux prend soin de ses locataires »**.

✓ Donne deux exemples de « locataires » dont il est question **dans cette phrase.**

Écris ta réponse sur les lignes ci-dessous.

Exemple de locataire 1 : _____

Exemple de locataire 2 : _____

✓ Pourquoi l'auteur affirme-t-il cela ?

Choisis un des deux locataires que tu viens de citer et **explique**, **avec tes mots**, la raison pour laquelle l'auteur a écrit cette phrase.

L'auteur affirme : « **On comprend pourquoi le paresseux prend soin des** _____

(cite le locataire que tu as choisi) » parce que _____

_____

_____

QUESTION 11

Lorsque le paresseux à trois doigts dépose ses excréments sur le sol, un enchainement d'évènements se met en route.

Rétablis l'ordre de ces évènements en notant un chiffre (de 1 à 7) à côté de chacun de ces évènements.

	Les mites pondent leurs œufs dans les excréments du paresseux à trois doigts.
	Le paresseux à trois doigts se gratte et se nourrit des algues qui recouvrent son pelage.
	Le paresseux à trois doigts fait ses besoins sur le sol.
	Les champignons présents dans le pelage du paresseux à trois doigts alimentent des algues vertes.
	Une fois adultes, les mites se réfugient dans le pelage du paresseux à trois doigts.
	L'ammonium dégagé par les cadavres de mites alimente des champignons.
	Les mites meurent sur le dos du paresseux à trois doigts et, en se décomposant, dégagent de l'ammonium.

QUESTIONS SUPPLÉMENTAIRES

Que penses-tu du sujet du texte que tu as lu ?

Réponds aux questions suivantes en **cochant** la réponse qui te correspond le mieux.

✓ Avais-tu déjà lu un document, vu un reportage ou assisté à une exposition sur le comportement étrange de certains animaux ?

○ Oui ○ Non

✓ Avais-tu déjà lu un document, vu un reportage ou assisté à une exposition sur les paresseux à trois doigts ?

○ Oui ○ Non

✓ As-tu déjà parlé de ces sujets à la maison ?

○ Jamais ○ Une seule fois ○ Plusieurs fois

✓ As-tu déjà parlé de ces sujets à l'école ?

○ Jamais ○ Une seule fois ○ Plusieurs fois

✓ Es-tu intéressé(e) par ces sujets ?

○ Oui ○ Non

TÂCHE D'ÉCRITURE

QUESTION 12

Sur la page suivante, **écris avec tes propres mots** un petit **texte explicatif** de 80 à 130 mots[1] qui répond à la question suivante :

Pourquoi le paresseux à trois doigts va-t-il déposer ses crottes sur le sol malgré les risques qu'il prend ?

CONSIGNES

- ✓ Parle **des <u>avantages</u> que trouve le paresseux à trois doigts à faire ses besoins par terre**.
- ✓ Réponds clairement à la question qui t'est posée.
- ✓ Précise ta réponse par au moins **trois explications** que tu as comprises en lisant le texte.
- ✓ Utilise la bonne **personne** et le bon **temps verbal**.
- ✓ Emploie des **mots justes et précis**.
- ✓ **Organise** les idées de ton texte de façon claire en utilisant des connecteurs et des mots-liens.
- ✓ Évite les **répétitions**.
- ✓ Écris entre **80 et 130 mots**.
- ✓ Utilise tes **propres mots** (**ne recopie pas des passages du texte** !).
- ✓ Relis ton texte pour vérifier l'**orthographe** et la **ponctuation**.

QUELQUES RAPPELS UTILES

- ✓ Lis bien les consignes et ne va pas trop vite pour répondre.
- ✓ N'hésite pas à utiliser des **feuilles de brouillon**.
- ✓ Dès que tu as terminé d'écrire ton texte, compte le nombre de mots de ta production. Note ce nombre dans la case qui se trouve sous le texte.

[1] On entend par mots tous les éléments séparés par un espace.
Dans la phrase : « <u>J'ai</u> <u>compté</u> <u>le</u> <u>nombre</u> <u>de</u> <u>mots</u> », il y a 7 mots.
1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi le paresseux à trois doigts va-t-il déposer ses crottes sur le sol malgré les risques qu'il prend ?

Indique le nombre de mots que tu as écrits :

Épreuve finale partie 2 : Comprendre un dossier de documents

COMPRENDRE UN DOSSIER DE DOCUMENTS

CONSIGNE GÉNÉRALE

1) **Lis** le dossier de six documents que tu as reçu.
2) **Réponds** aux 10 questions qui te sont posées sur ce texte.
   - ✓ Certaines questions sont suivies par quelques propositions de réponses. Tu dois alors cocher (*faire une croix dans le cercle*) la bonne réponse.
   - ✓ D'autres questions te demandent de produire une réponse écrite. Écris alors ta réponse sur les lignes ou dans le tableau.

QUELQUES RAPPELS UTILES

- ✓ Lis bien les consignes et ne va pas trop vite pour répondre.
- ✓ Fais de ton mieux pour répondre à toutes les questions. Si tu ne trouves pas une réponse, passe à la question suivante.
- ✓ Ne détache pas les documents du questionnaire, mais n'hésite pas à surligner ou à souligner dans les textes.
- ✓ Tout au long de l'épreuve, tu peux utiliser des **feuilles de brouillon**.

Nom de l'école : _____

Nom de ton professeur de français : _____

Nom : _____

Prénom : _____

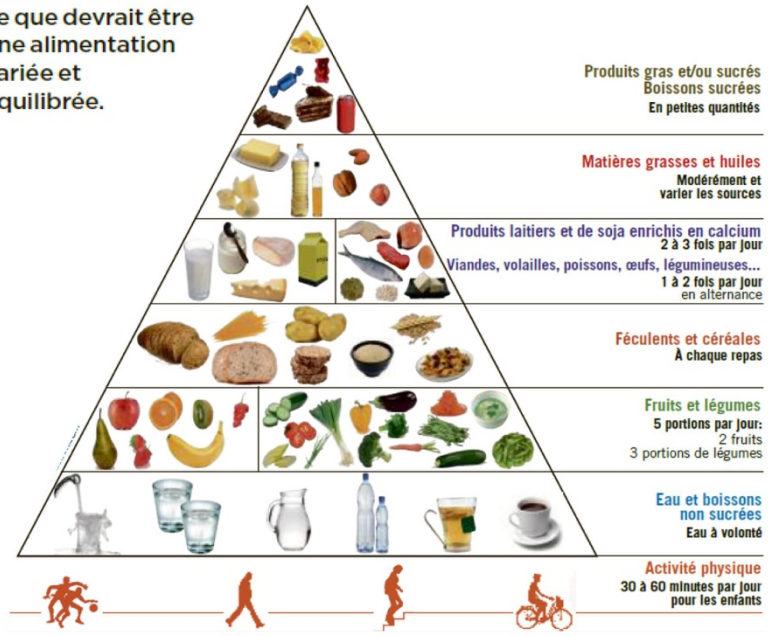
Classe : _____

DOSSIER DE DOCUMENTS À LIRE

DOCUMENT 1

La pyramide de l'équilibre alimentaire

La pyramide alimentaire montre ce que devrait être une alimentation variée et équilibrée.



Wardenier, R., « La pyramide de l'équilibre alimentaire », dans *Supplément au Journal des Enfants*, 5 avril 2013, page 2.

DOCUMENT 2

ALIMENTATION

L'insecte sélectionné pour ces burgers est le ver Buffalo, qui contient beaucoup de protéines. © DR

Un burger à base de vers, ÇA VOUS TENTE ?

Une société belge va lancer une gamme de produits alimentaires à base de vers

La société de nutrition belge *Damhert* lancera, à partir du 1er octobre, une gamme de produits à base de vers qui portera le nom de *Insecta*. Au premier abord, l'idée peut paraître repoussante. Pourtant, l'entreprise basée à Heusden-Zolder, près de Genk, a décidé de prendre le risque. Trois produits seront ainsi disponibles dans les rayons frais de vos Delhaize, Carrefour, Match ou Intermarché habituels pour un prix relativement raisonnable. 3,95 € pour les burgers et nuggets, et 4,50 € pour une escalope. L'entreprise y croit dur comme fer, et il faut dire qu'elle a des arguments de choc !

L'INSECTE SÉLECTIONNÉ pour la conception de ces burgers est le ver Buffalo. *"C'est l'insecte qui contient la plus forte teneur en protéines"*, déclare Karolien Servaes, responsable du Développement Produit. *"Et puis, avouons-le, c'est également celui qui a le meilleur goût !"* Ce choix est le résultat de 2 ans de recherches et de sélections afin d'optimiser la qualité des produits. Les vers sont en fait lyophilisés puis moulus, afin d'obtenir une pâte. Il n'y a donc aucun risque que vous retrouviez une patte ou un bout de carapace coincé entre vos dents !

Le burger a l'avantage de ne contenir que très peu de graisse

CÔTÉ NUTRITIF, en plus d'une forte teneur en protéines, ce burger a également l'avantage de ne contenir que très peu de graisse car il est composé à la fois de vers, mais aussi de la pâte utilisée par l'entreprise dans la conception de ses produits végétariens. En lançant cette gamme, *Damhert* souhaite apporter une alternative à la (sur) consommation de viande. *"Manger des insectes est une pratique quotidienne dans toutes les cultures du monde, excepté dans les pays occidentaux. Nous espérons pouvoir changer la donne ! Nous sommes persuadés que la consommation de produits à base d'insectes pourra répondre au problème de l'alimentation de la population mondiale"*, explique Karolien Servaes.

De plus, la production de produits alimentaires à base de vers a l'avantage d'occuper moins d'espace que la culture bovine ou porcine. Les vers Buffalo requièrent également moins de nourriture. Ces éléments ont donc pour effet de réduire considérablement la production de gaz à effet de serre.

Clément Bacq

Malgré une certaine appréhension, on s'est régalé ! © LE COCQ

On a testé pour vous...

La Dernière Heure a pu tester en exclusivité ce qui sera peut-être le burger de demain !

C'est non sans appréhension que nous nous sommes donc rendus au siège de la société Damhert, créatrice du burger au ver Buffalo. La faim au ventre tout de même, c'est parti pour une séance de dégustation !

■ **L'aspect :** Ce burger ressemble à s'y méprendre à un steak de soja ou à un burger de poulet. L'extérieur est recouvert de chapelure. L'intérieur est de couleur blanche, uniforme. Et surtout, pas de trace de morceaux d'insectes... Ouf ! Ne dit-on pas que l'on mange aussi avec les yeux ?

■ **Le goût :** Passé les premières secondes, où l'on réalise que l'on a des vers dans la bouche, le goût est réellement agréable. Le burger est peu salé, légèrement relevé avec quelques épices et bien accompagné par la fraîcheur des légumes. On s'est régalé... Si personne ne nous avait dit qu'il s'agissait d'un burger à base de vers, on aurait aisément pu confondre avec du soja, ou même du poulet.

■ **La texture :** peut-être le point le plus spécifique de ce burger aux vers. En bouche, cela paraît tendre, mais il y a également un côté légèrement caoutchouteux.

■ **En conclusion :** ce burger à base de vers est une petite découverte qui a tout à fait sa place dans les rayons végétariens des supermarchés. Le mieux reste encore de vous faire votre propre idée !

C. B.

La Dernière Heure – Les Sports, 18 septembre 2014, page 15.

DOCUMENT 3

La chasse aux mauvaises habitudes est ouverte !

De mauvaises habitudes alimentaires combinées à un manque d'exercices physiques et les kilos en trop s'installent.

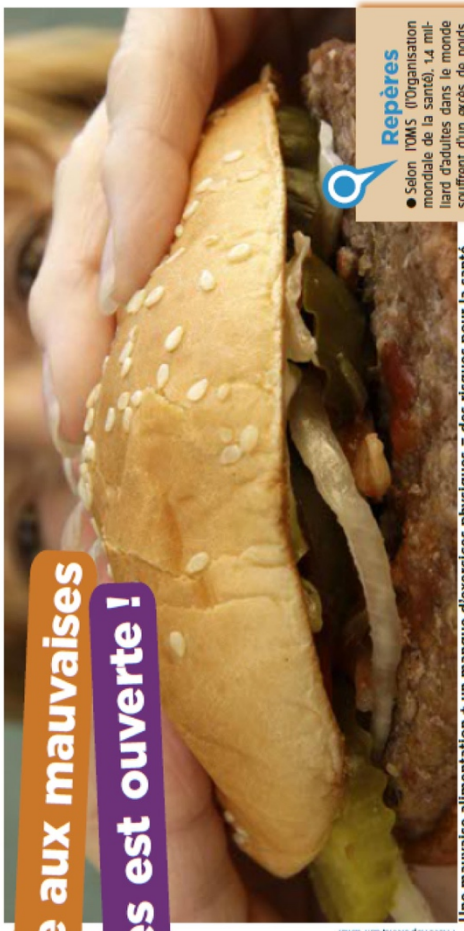


Photo Reporters/Gl Prisma

Une mauvaise alimentation + un manque d'exercices physiques = des risques pour la santé.

En Belgique, 18 % des jeunes (18 %, c'est presque 2 jeunes sur 10) âgés de 2 à 17 ans sont en surpoids (ont du poids en excès, en trop). Parmi eux, une partie souffre d'obésité (ont un fort excès de poids par augmentation de leur masse de graisse).

Cette situation inquiète les spécialistes de la santé. Une personne obèse risque de développer certaines maladies : le diabète (quand on a trop de sucre dans le sang), des maladies du cœur et des veines, certains cancers... Les enfants qui ont de graves problèmes de poids risquent, une fois adultes, de souffrir de maladies liées à l'excès de poids.

Et puis, dans notre société où la minceur est mise en valeur, on se moque facilement de ceux qui ont des kilos en trop. Être obèse n'est pas facile à vivre tous les jours.

Pourquoi prend-on du poids ?

La nourriture, c'est de l'énergie pour le corps. Il l'utilise pour bouger, respirer, digérer, penser... En mangeant, on fait le plein d'énergie et on la consomme quand on respire, digère... mais surtout quand on bouge. Il arrive que le corps n'utilise pas toute l'énergie prise en mangeant parce que l'on ne fait pas assez d'exercices physiques. L'énergie inutilisée est mise en réserve sous forme de graisse. Résultat : on grossit.

De mauvaises habitudes favorisent la prise de poids. En général, l'excès de poids est le résultat d'un manque d'exercices physiques combiné avec une alimentation déséquilibrée : on mange trop, trop gras et trop sucré. Il faut un équilibre entre ce que l'on mange et ce que l'on dépense.

Il existe des familles où l'on grossit facilement. C'est une caractéristique que l'on hérite de ses parents. Dans ce cas, ceux-là doivent faire encore plus attention que d'autres à leur manière de vivre.

Que faire ?

Pour vaincre l'obésité et le surpoids, mieux vaut agir avant que les kilos soient bien installés. C'est plus facile de ne pas prendre de poids que d'être obligé d'en perdre. Comme l'explique Kellie Gilliard, diététicienne-nutritionniste : *« Le corps a une mémoire du poids. Les personnes qui ont été minces toute leur vie et qui grossissent un peu n'auront pas trop de difficultés pour retrouver le bon poids. Par contre, celles qui ont toujours été en surpoids et qui maigrissent en faisant des efforts devront se surveiller toute leur vie. Ces personnes reprennent plus facilement du poids que celles qui ont toujours été minces. »*

Pour éviter le surpoids ou pour perdre des kilos en trop, il n'y a pas de recette miracle. La seule qui fonctionne tient en 6 mots : bougez plus, mangez varié et équilibré.

Repères

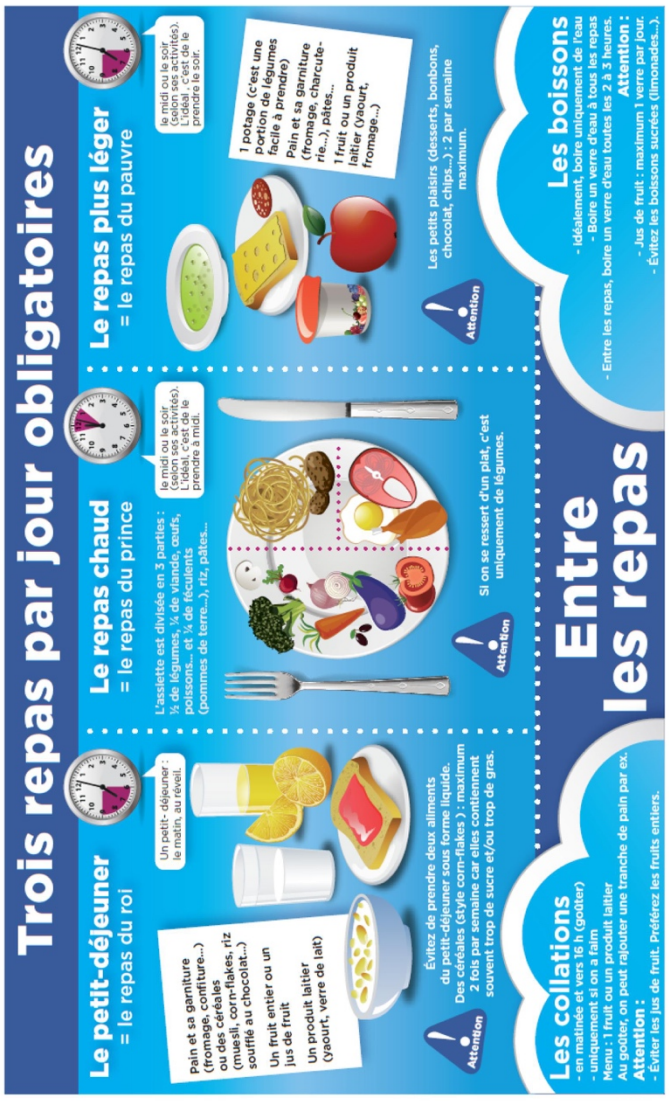
- Selon l'OMS (l'Organisation mondiale de la santé), 1,4 milliard d'adultes dans le monde souffrent d'un excès de poids. Parmi ces personnes, plus de 200 millions d'hommes et près de 300 millions de femmes sont obèses.
- Dans le monde, 42 millions d'enfants ont un excès de poids.
- À l'échelle mondiale, 2,8 millions de personnes meurent chaque année des conséquences d'un excès de poids ou d'une obésité. L'OMS estime que 44 % des cas de diabète, 23 % des maladies du cœur telles que les infarctus et 7 à 41 % de certains cancers sont causés par le surpoids et l'obésité.
- En Belgique, 54 % des hommes et 40 % des femmes sont en surpoids. Environ 14 % des Belges sont obèses (chiffres de 2010).

Wardenier, R., « La chasse aux mauvaises habitudes est ouverte ! », dans *Supplément au Journal des Enfants*, 5 avril 2013, page 3.

DOCUMENT 4

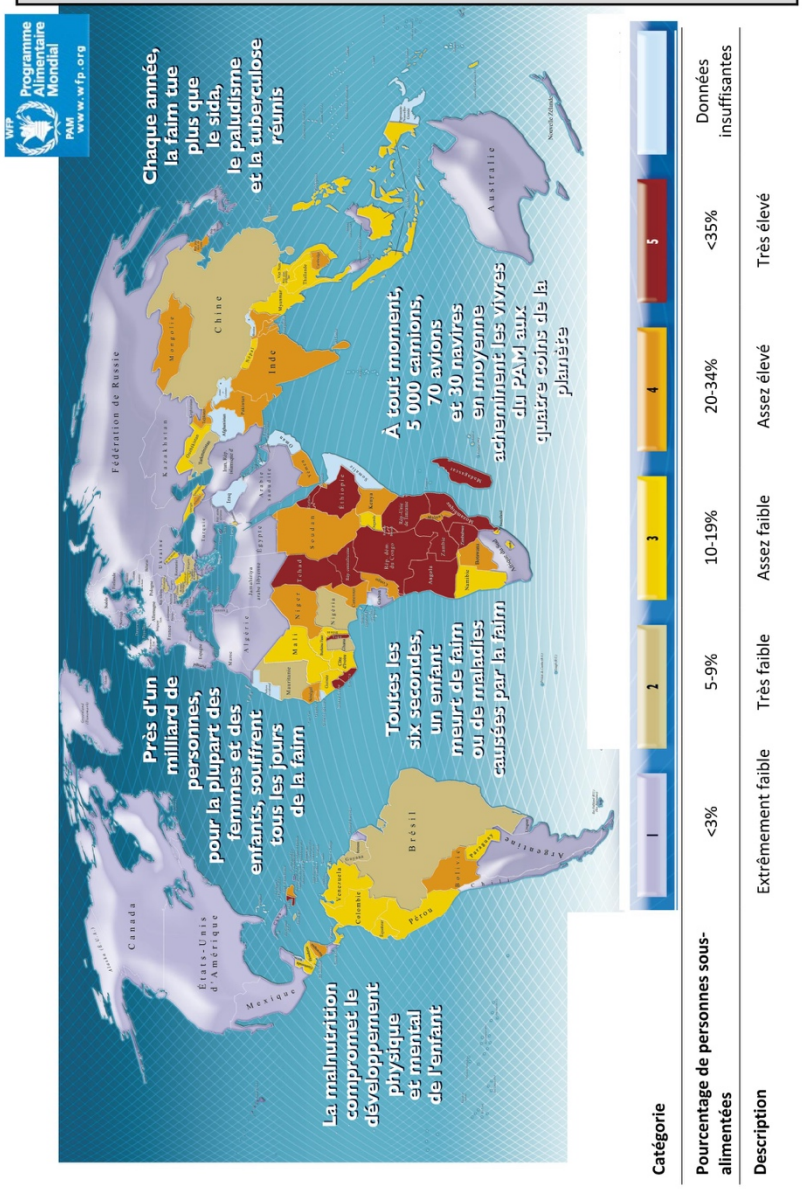
Des repas équilibrés: comment faire?

Kellie Gilliard est diététicienne-nutritionniste (spécialiste de l'alimentation). Elle nous explique comment manger équilibré au cours d'une journée. Mode d'emploi.



Wardenier, R., « Des repas équilibrés : comment faire ? », dans *Supplément au Journal des Enfants*, 5 avril 2013, page 2.

DOCUMENT 5


Programme Alimentaire Mondial
PAM
www.wfp.org
Chaque année, la faim tue plus que le sida, le paludisme et la tuberculose réunis
Près d'un milliard de personnes, pour la plupart des femmes et des enfants, souffrent tous les jours de la faim
Toutes les six secondes, un enfant meurt de faim ou de maladies causées par la faim
À tout moment, 5 000 camions, 70 avions et 30 navires en moyenne acheminent les vivres du PAM aux plus de cinq millions de personnes
La malnutrition compromet le développement physique et mental de l'enfant
Fédération de Russie
Canada
États-Unis d'Amérique
Mexique
Chine
Inde
Brésil
Australie
Catégorie
1
2
3
4
5
Pourcentage de personnes sous-alimentées
<3%
5-9%
10-19%
20-34%
<35%
Données insuffisantes
Description
Extrêmement faible
Très faible
Assez faible
Assez élevé
Très élevé

DOCUMENT 6

Bonne nouvelle : la faim dans le monde recule

http://www.geoado.com - Jeudi 18 septembre 2014 à 07h00 par Nicolas Martelle

Distribution de nourriture du Programme alimentaire mondial à Bangui, en République centrafricaine, juillet 2014 (© AFP photo / Pacome Pabandji).

Entre 2012 et 2014, le nombre de personnes souffrant de la faim a diminué de 35 millions par rapport à la période 2009-2011. Mais la malnutrition ne recule pas de la même façon dans tous les pays.

Selon les dernières estimations publiées mardi 16 septembre par l'Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), le Programme alimentaire mondial (PAM) et le Fonds international de développement agricole (FIDA), **le nombre de personnes victimes de la faim dans le monde a sensiblement diminué ces 2 dernières années.** En effet, sur la période 2012-2014, 805 millions de personnes ont souffert de la faim de façon régulière, soit 35 millions de moins qu'entre 2009 et 2011. En une vingtaine d'années, la proportion des personnes sous-alimentées est passée de 18,7 % à 11,3 % de la population mondiale, et de 23,4 % à 13,5 % dans les pays en développement.

1 Terrien sur 9 souffre encore de la faim

Selon les 3 organisations de l'ONU dédiées à la lutte contre la faim, si des efforts immédiats et efficaces sont engagés, **l'Objectif du millénaire pour le développement pourrait être "à portée de main".** Voté en 2000 par 193 États membres de l'ONU, celui-ci consiste à réduire de moitié, d'ici à 2015, la part de la population mondiale souffrant de la faim. Soixante-trois nations en développement l'auraient déjà atteint. Toutefois, les auteurs du rapport se gardent bien de crier victoire : *"En dépit des progrès,* notent-ils, *le nombre de personnes souffrant de sous-alimentation dans le monde reste encore à un niveau inacceptable :* ***805 millions d'individus, soit 1 sur 9, ne mangent pas à leur faim****".* De plus, *"la tendance globale au recul masque des disparités entre les régions".*

L'Asie du Sud et l'Afrique toujours dans le rouge

C'est dans les Caraïbes et en Amérique latine que les plus grands progrès ont été réalisés, grâce aux politiques de lutte contre l'insécurité alimentaire mises en place par les gouvernements, notamment au Brésil et en Bolivie. Dans cette région, depuis 1990, la population souffrant de la faim a ainsi baissé des 2/3. En Asie également, la faim a reculé: en 25 ans, 217 millions d'Asiatiques sont sortis de la malnutrition. L'Asie de l'Est et du Sud-Est a déjà atteint l'Objectif du millénaire. Mais les pays d'Asie du Sud restent à la traine. **Au global, l'Asie abrite toujours les 2/3 de la population sous-alimentée de la planète.** Logique, car c'est également le continent le plus peuplé…

L'autre "zone rouge" se situe en Afrique subsaharienne : **avec près d'une personne sur 4 victime de la faim, la région a le taux de malnutrition le plus élevé du monde**. Les conflits armés, l'instabilité politique et la sécheresse empêchent des progrès notables d'être réalisés. Pourtant, depuis le début des années 1990, la population en sous-nutrition y a reculé de 33,3 % à 23,8 %. Certains pays comme le Cameroun, l'Angola et le Nigeria sont en effet parvenus à des résultats encourageants. Conclusion des experts de l'ONU : c'est bien la volonté politique qui fait la différence en matière de lutte contre la faim. En juin dernier, les chefs d'État et de gouvernement africains se sont justement engagés à en finir totalement avec la malnutrition d'ici 2025.

QUESTIONNAIRE DE LECTURE

QUESTION 1

Quel titre résume le mieux le dossier de documents ?

Coche la seule bonne réponse.

- ○ Les ados et la malbouffe
- ○ Les insectes envahissent nos assiettes
- ○ La faim dans le monde : trouvons des solutions !
- ○ Se nourrir aujourd'hui… et demain ?

QUESTION 2

Examine tous les documents du dossier. Parmi les six documents, lequel choisirais-tu pour illustrer un article sur la question : « De quels aliments notre corps a-t-il besoin pour bien fonctionner ? »

Indique **le numéro du document** que tu choisirais. **Justifie** ensuite ta réponse avec tes propres mots.

Document n° : _____ parce que _____

_____

QUESTION 3

Quel document propose des pistes de solutions pour manger plus équilibré, diminuer la faim dans le monde et économiser des espaces de culture ?

Indique **le numéro du document**.

Document n° : _____

QUESTION 4

D'après le dossier de documents, les propositions suivantes sont-elles des causes ou des conséquences d'une alimentation déséquilibrée ?

Coche la seule possibilité de réponse pour chaque proposition.

	Cause	Conséquence
Exemple : *L'arrivée des insectes dans nos assiettes.*		X
Exemple : *L'augmentation des besoins alimentaires dans le monde.*	X	
Grignoter entre les repas.		
Les risques pour la santé (cancer, diabète).		
Le ralentissement du développement physique et mental de l'enfant.		
Vivre dans un pays pauvre, en guerre et/ou touché par la sécheresse.		
La consommation excessive d'aliments gras.		
L'obésité.		

QUESTION 5

Quand on parle d'« alimentation équilibrée », que veut dire le mot « équilibrée » ?

Coche la seule bonne réponse.

- ○ Légère, peu calorique.
- ○ Variée, qui contient tous les nutriments nécessaires à notre corps.
- ○ Calculée, où chaque aliment est systématiquement pesé.

QUESTION 6

L'auteur du document 6 affirme dans son article : « **La malnutrition ne recule pas de la même façon dans tous les pays** ». Dans ce contexte, que veut dire le mot « malnutrition » ?

Coche la seule bonne réponse.

○ Le surpoids ○ La sous-alimentation ○ La diététique

QUESTION 7

Choisis le document du dossier qui te parait le plus adéquat pour répondre à la question suivante :

Pourquoi le burger d'insectes nous dégoute-t-il a priori ?

En te basant sur les informations livrées par ce document, réponds à la question ci-dessus avec **tes mots.**

Le burger d'insectes nous dégoute a priori parce que _____

_____

_____

_____

QUESTION 8

Voici quatre affirmations. Chaque affirmation est illustrée par un document du dossier.

Indique le **numéro du document** qui illustre chaque affirmation.

L'affirmation :	**est illustrée par le document n°**
« La Belgique se lance dans la production d'aliments à base d'insectes. »	
« L'Europe est un continent peu exposé aux problèmes de la faim. »	
« Le petit-déjeuner est un repas essentiel de la journée. »	
« L'hérédité est également à l'origine d'un excès de poids. »	

QUESTION 9

Cinq chiffres tirés des titres, sous-titres, légende, encadrés et chapeaux des documents du dossier se trouvent dans le tableau de gauche. Les significations de ces cinq chiffres se trouvent dans le tableau à côté (à droite).

À quelle signification correspond chaque chiffre ?

Associe chaque chiffre à sa signification en indiquant, **dans la colonne « réponse »**, la lettre correspondante.

Chiffre	Réponse
3	
2,8	
30 à 60	
5	
1	

Lettre	Signification
A	Minute(s) d'activité physique conseillée(s) par jour.
B	Personne(s) sur neuf souffrant de la faim dans le monde.
C	Repas obligatoire(s) par jour.
D	Fruit(s) et légume(s) consommés par jour.
E	Million(s) de personnes qui meurent chaque année des conséquences d'un excès de poids.

QUESTION 10

D'après le dossier de documents, les affirmations suivantes sont-elles vraies ou fausses ?

Coche la bonne réponse. **Justifie** ta réponse si tu as coché **FAUX.**

Affirmation 1 : Faire de l'exercice physique tous les jours est bon pour la santé.

○ Vrai ○ Faux

Justifie ta réponse **si tu as coché FAUX**.

Affirmation 2 : Pour accompagner une alimentation équilibrée, il est recommandé de choisir le jus de fruits comme boisson principale.

○ Vrai ○ Faux

Justifie ta réponse **si tu as coché FAUX**.

Annexe 3. Questionnaire de mesure des covariées (Prétest – Version élève)

EvaSys	Quel lecteur es-tu ? - Élèves - Septembre 2015	

Lirécrire

Mark as shown: ☐☒☐☐☐ Exemple de réponse valide
Correction: ☐■☐☒☐ Voici un modèle de correction d'une réponse (Une seule correction possible)

1. Identification

1.1 **École - Classe - Nom, prénom.**

1.2 **À remplir par les chercheurs** (Ne coche pas de case)

1 ☐☐☐☐☐☐
2 ☐☐☐☐☐☐
3 ☐☐☐☐☐☐
4 ☐☐☐☐☐☐
5 ☐☐☐☐☐☐
6 ☐☐☐☐☐☐
7 ☐☐☐☐☐☐
8 ☐☐☐☐☐☐
9 ☐☐☐☐☐☐
0 ☐☐☐☐☐☐

2. La lecture et l'écriture à l'école

Pendant le cours de français…

		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
2.1	Je lance des projectiles.	☐	☐	☐	☐	☐
2.2	Je tiens mon cours en ordre.	☐	☐	☐	☐	☐
2.3	Je pose des questions pour en savoir plus.	☐	☐	☐	☐	☐
2.4	Je rends mes devoirs à temps.	☐	☐	☐	☐	☐
2.5	Je fais des propositions ou j'apporte de nouvelles idées.	☐	☐	☐	☐	☐
2.6	Je fais semblant de travailler.	☐	☐	☐	☐	☐
2.7	Quand je ne comprends pas, je demande des explications.	☐	☐	☐	☐	☐
2.8	Je fais autre chose (envoyer des SMS, écouter de la musique, dessiner…).	☐	☐	☐	☐	☐
2.9	Je chahute (je bavarde, j'ennuie les autres, je fais le clown…).	☐	☐	☐	☐	☐

2. La lecture et l'écriture à l'école [Continue]

Pendant le cours de français...

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
2.10 Je fais attention à ne pas me laisser distraire.	☐	☐	☐	☐	☐
2.11 Je suis attentif/attentive à ce que dit la/le professeur(e) de français.	☐	☐	☐	☐	☐
2.12 Je fais des efforts pour suivre même lorsque nous voyons une matière qui ne m'intéresse pas.	☐	☐	☐	☐	☐
2.13 Lorsque je ne comprends pas quelque chose en français, je laisse tomber.	☐	☐	☐	☐	☐

2.14 **Au cours de français, lorsque je dois lire un texte, mon objectif principal est…** (*Choisis la réponse qui te correspond le mieux).*

☐ de comprendre ce que je lis. ☐ d'apprendre sur le sujet. ☐ de développer mes connaissances.

☐ de faire plaisir à ma/mon professeur(e) de français ☐ d'obtenir de bons résultats. ☐ de me divertir, me faire plaisir.

☐ d'accomplir la tâche scolaire demandée.

Au cours de français, avant de lire un texte que je découvre pour la première fois, j'essaye…

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
2.15 d'observer les titres, les sous-titres, les graphiques, les images…	☐	☐	☐	☐	☐
2.16 de déterminer le genre ou le type de texte que je dois lire.	☐	☐	☐	☐	☐
2.17 de trouver le thème ou le sujet abordé.	☐	☐	☐	☐	☐
2.18 de repérer la structure générale du texte.	☐	☐	☐	☐	☐
2.19 de repérer les passages importants du texte.	☐	☐	☐	☐	☐

Au cours de français, pour lire et comprendre un texte, il est essentiel…

	D'accord	Pas d'accord
2.20 de localiser une ou plusieurs information(s) précise(s).	☐	☐
2.21 de lire complètement le texte de haut en bas.	☐	☐
2.22 de reformuler dans ma tête l'idée principale du texte.	☐	☐
2.23 de prélever des informations importantes et les lier entre elles.	☐	☐
2.24 de mémoriser les mots du texte.	☐	☐
2.25 de mémoriser les idées du texte.	☐	☐

2. **La lecture et l'écriture à l'école** [Continue]

Au cours de français, lorsque j'ai une difficulté pour lire et comprendre un texte…

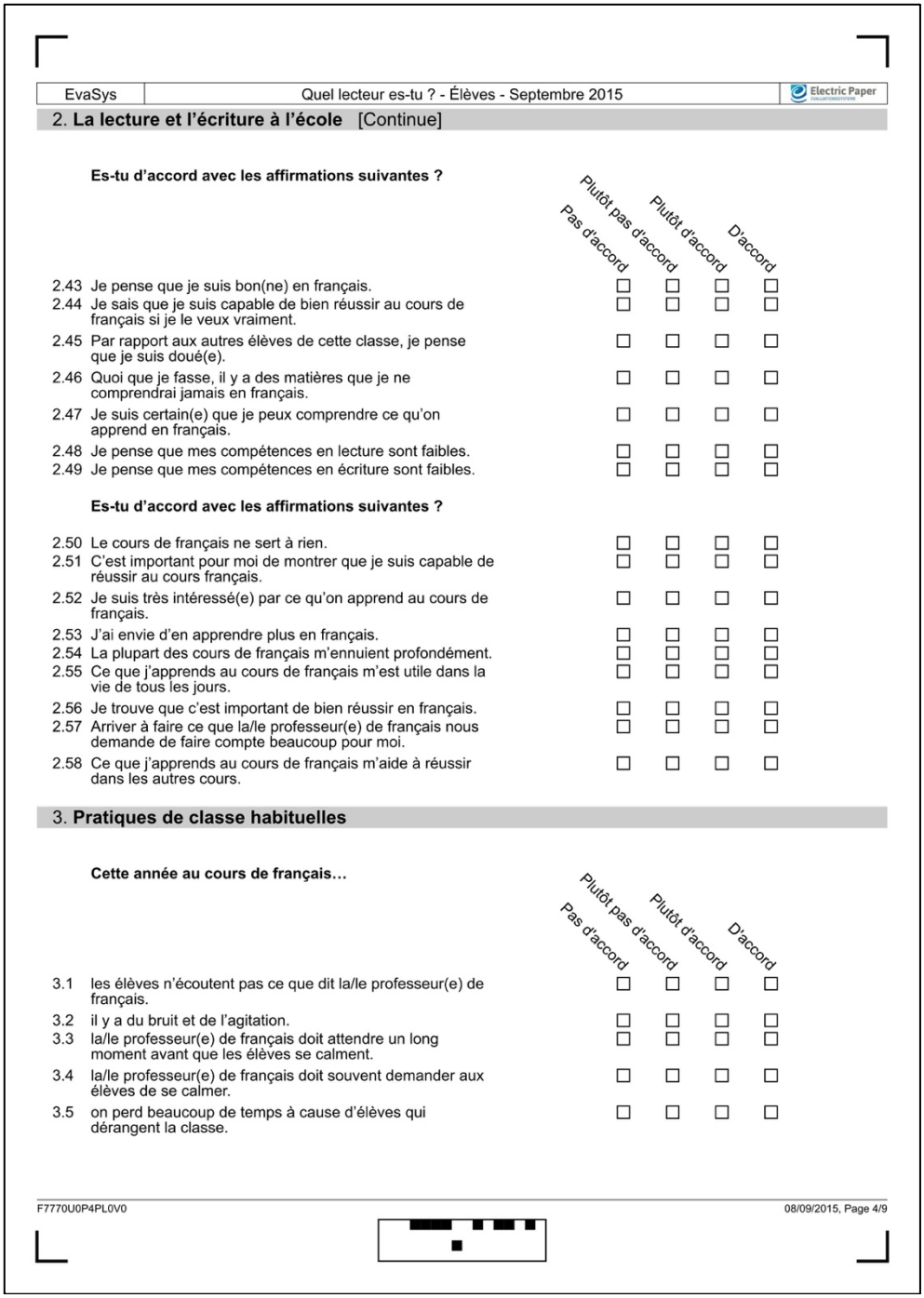
		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
2.26	Je relis les consignes de l'exercice pour être sûr(e) que je fais ce qui est demandé.	☐	☐	☐	☐	☐
2.27	J'essaye de trouver ce que je ne comprends pas.	☐	☐	☐	☐	☐
2.28	Je me fais confiance et je continue de lire (la suite du texte pourra peut-être m'aider).	☐	☐	☐	☐	☐
2.29	Je m'aide du contexte pour comprendre les mots ou le passage qui me bloque(nt).	☐	☐	☐	☐	☐
2.30	J'arrête de travailler et j'abandonne.	☐	☐	☐	☐	☐
2.31	Je fais des liens entre ce que je lis et ce que je connais sur le sujet.	☐	☐	☐	☐	☐

2.32 **Au cours de français, lorsque je dois écrire le résumé d'un texte, mon objectif principal est…** *Choisis la réponse qui te correspond le mieux).*

- ☐ d'accomplir la tâche scolaire demandée.
- ☐ de faire plaisir à ma/mon professeur(e) de français.
- ☐ d'obtenir de bons résultats.
- ☐ de mieux comprendre le texte à résumer.
- ☐ de mémoriser les idées principales.
- ☐ de remettre une production soignée et sans fautes.

Au cours de français, lorsque je dois écrire le résumé d'un texte…

		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
2.33	Je lis attentivement la consigne d'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐
2.34	Je me demande qui a écrit le texte et dans quel but.	☐	☐	☐	☐	☐
2.35	Je lis le texte à résumer en soulignant les passages importants.	☐	☐	☐	☐	☐
2.36	Je vérifie que j'ai bien compris le texte à résumer.	☐	☐	☐	☐	☐
2.37	Je rédige le plan de mon résumé (idées essentielles à reprendre).	☐	☐	☐	☐	☐
2.38	Je me base sur les informations essentielles du texte que je reformule avec mes propres mots.	☐	☐	☐	☐	☐
2.39	Je fais un brouillon que je recopie ensuite au propre.	☐	☐	☐	☐	☐
2.40	Je relis la ou les consigne(s) pour vérifier que mon résumé y correspond.	☐	☐	☐	☐	☐
2.41	Je relis d'abord mon résumé pour vérifier le contenu, puis pour vérifier la forme, l'orthographe et la langue.	☐	☐	☐	☐	☐
2.42	Je me fais confiance, je ne relis pas.	☐	☐	☐	☐	☐



EvaSys | Quel lecteur es-tu ? - Élèves - Septembre 2015 | Electric Paper

2. La lecture et l'écriture à l'école [Continue]

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

		Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
2.43	Je pense que je suis bon(ne) en français.	☐	☐	☐	☐
2.44	Je sais que je suis capable de bien réussir au cours de français si je le veux vraiment.	☐	☐	☐	☐
2.45	Par rapport aux autres élèves de cette classe, je pense que je suis doué(e).	☐	☐	☐	☐
2.46	Quoi que je fasse, il y a des matières que je ne comprendrai jamais en français.	☐	☐	☐	☐
2.47	Je suis certain(e) que je peux comprendre ce qu'on apprend en français.	☐	☐	☐	☐
2.48	Je pense que mes compétences en lecture sont faibles.	☐	☐	☐	☐
2.49	Je pense que mes compétences en écriture sont faibles.	☐	☐	☐	☐

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

2.50	Le cours de français ne sert à rien.	☐	☐	☐	☐
2.51	C'est important pour moi de montrer que je suis capable de réussir au cours français.	☐	☐	☐	☐
2.52	Je suis très intéressé(e) par ce qu'on apprend au cours de français.	☐	☐	☐	☐
2.53	J'ai envie d'en apprendre plus en français.	☐	☐	☐	☐
2.54	La plupart des cours de français m'ennuient profondément.	☐	☐	☐	☐
2.55	Ce que j'apprends au cours de français m'est utile dans la vie de tous les jours.	☐	☐	☐	☐
2.56	Je trouve que c'est important de bien réussir en français.	☐	☐	☐	☐
2.57	Arriver à faire ce que la/le professeur(e) de français nous demande de faire compte beaucoup pour moi.	☐	☐	☐	☐
2.58	Ce que j'apprends au cours de français m'aide à réussir dans les autres cours.	☐	☐	☐	☐

3. Pratiques de classe habituelles

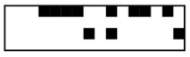
Cette année au cours de français…

		Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
3.1	les élèves n'écoutent pas ce que dit la/le professeur(e) de français.	☐	☐	☐	☐
3.2	il y a du bruit et de l'agitation.	☐	☐	☐	☐
3.3	la/le professeur(e) de français doit attendre un long moment avant que les élèves se calment.	☐	☐	☐	☐
3.4	la/le professeur(e) de français doit souvent demander aux élèves de se calmer.	☐	☐	☐	☐
3.5	on perd beaucoup de temps à cause d'élèves qui dérangent la classe.	☐	☐	☐	☐

F7770U0P4PL0V0 08/09/2015, Page 4/9

3. **Pratiques de classe habituelles** [Continue]

	Pendant le cours de français, ma/mon professeur(e)…	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
3.6	est prêt(e) à réexpliquer quelque chose si on le demande	☐	☐	☐	☐
3.7	vérifie si chaque élève a compris les erreurs qu'il (elle) a faites après une évaluation.	☐	☐	☐	☐
3.8	donne des règles claires et faciles à comprendre.	☐	☐	☐	☐
3.9	prend le temps de bien expliquer les règles à suivre.	☐	☐	☐	☐
	Pendant le cours de français, ma/mon professeur(e)…				
3.10	veut bien discuter avec nous des règles de la classe.	☐	☐	☐	☐
3.11	utilise dans le cours les idées que les élèves proposent.	☐	☐	☐	☐
3.12	nous propose de choisir entre plusieurs activités.	☐	☐	☐	☐
3.13	nous fait échanger nos idées avec les autres élèves.	☐	☐	☐	☐
	Pendant le cours de français, ma/mon professeur(e)…				
3.14	est prêt(e) à aider les élèves s'ils ont un problème personnel.	☐	☐	☐	☐
3.15	s'intéresse vraiment à ce que les élèves vivent.	☐	☐	☐	☐
3.16	fait son possible pour aider les élèves à apprendre.	☐	☐	☐	☐
3.17	est attentif/attentive à nos progrès personnels.	☐	☐	☐	☐
	Pendant le cours de français, ma/mon professeur(e)…				
3.18	demande surtout aux bons élèves de répondre quand elle/il pose des questions.	☐	☐	☐	☐
3.19	fait des comparaisons entre les élèves devant tout le monde.	☐	☐	☐	☐
3.20	passe plus de temps à punir les élèves qu'à les féliciter.	☐	☐	☐	☐
3.21	se moque parfois de certains élèves.	☐	☐	☐	☐
3.22	s'occupe surtout des bons élèves.	☐	☐	☐	☐
3.23	montre les meilleurs élèves comme exemples pour les autres.	☐	☐	☐	☐



3. **Pratiques de classe habituelles** [Continue]

Pendant le cours de français, ma/mon professeur(e)…

		Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
3.24	fait respecter les règles de vie comme prévu.	☐	☐	☐	☐
3.25	applique les règles de la même façon pour tout le monde.	☐	☐	☐	☐
3.26	intervient dès qu'il se rend compte qu'un élève ne respecte pas les règles.	☐	☐	☐	☐

Pendant le cours de français, ma/mon professeur(e)…

3.27	veille à ne jamais laisser un élève sans travail.	☐	☐	☐	☐
3.28	enchaine les activités pour maintenir les élèves actifs à tout moment.	☐	☐	☐	☐

Lors du cours de français, ma/mon professeur(e) de français me demande…

		Oui	Non
3.29	de rechercher une information précise dans un texte ou plusieurs textes.	☐	☐
3.30	d'expliquer ce qui est sous-entendu dans un texte.	☐	☐
3.31	de comparer des informations sélectionnées dans un ou plusieurs textes.	☐	☐
3.32	de relire un texte que j'ai écrit.	☐	☐
3.33	de réfléchir sur la manière dont je lis un texte.	☐	☐
3.34	d'exprimer mon opinion sur un texte ou à partir de celui-ci.	☐	☐
3.35	de faire des liens entre les textes lus et ma propre vie.	☐	☐

Lors du cours de français, ma/mon professeur(e) de français me demande…

3.36	de reformuler par écrit une information sélectionnée dans un texte.	☐	☐
3.37	de répondre à des questions sur un texte que j'ai lu.	☐	☐
3.38	de justifier mes réponses par écrit.	☐	☐
3.39	de résumer un texte que j'ai lu.	☐	☐
3.40	de réécrire un texte que j'ai déjà écrit en y apportant des modifications (ex. : corrections, améliorations…).	☐	☐
3.41	de réfléchir sur la manière dont je m'y prends pour écrire un texte.	☐	☐

EvaSys | Quel lecteur es-tu ? - Élèves - Septembre 2015 | Electric Paper

4. Données générales

4.1 **Tu es...** ☐ un garçon ☐ une fille

4.2 **Quel âge as-tu ?**
☐ 11 ans ou moins ☐ 12 ans ☐ 13 ans
☐ 14 ans ☐ 15 ans ou plus

4.3 **Quelle est la nationalité de ton papa ?**
☐ Belge ☐ D'un pays de l'Union européenne ☐ Hors de l'Union européenne
☐ Je ne sais pas

4.4 **Quelle est la nationalité de ta maman ?**
☐ Belge ☐ D'un pays de l'Union européenne ☐ Hors de l'Union européenne
☐ Je ne sais pas

4.5 **D'habitude, tu vis avec…**
☐ Tes deux parents ☐ Un seul de tes parents ☐ Un de tes parents et quelqu'un d'autre
☐ Ailleurs que chez tes parents

4.6 **À la maison, je parle…**
☐ Uniquement le français ☐ Le français et une autre langue ☐ Principalement une autre langue

4.7 **Quelle est la situation professionnelle de ton papa ?**
☐ Il travaille ☐ Il cherche un emploi ☐ Il est pensionné, malade ou invalide
☐ Autres

4.8 **Quelle est la situation professionnelle de ta maman ?**
☐ Elle travaille ☐ Elle cherche un emploi ☐ Elle est pensionnée, malade ou invalide
☐ Autres

4.9 **Quel est le dernier diplôme obtenu par ton papa ?**
☐ École primaire ☐ École secondaire ☐ Enseignement supérieur non universitaire (Haute École)
☐ Enseignement supérieur universitaire ☐ Je ne sais pas

4.10 **Quel est le dernier diplôme obtenu par ta maman ?**
☐ École primaire ☐ École secondaire ☐ Enseignement supérieur non universitaire (Haute École)
☐ Enseignement supérieur universitaire ☐ Je ne sais pas

4.11 **As-tu déjà redoublé une année scolaire ?**
☐ Non, jamais ☐ Oui, une fois ☐ Oui, deux fois ou plus

4.12 **L'année passée, tu étais en…**
☐ 6e primaire ☐ 1re différenciée ☐ 1re commune

4.13 **As-tu déjà été suivi par un(e) logopède ?** ☐ Oui ☐ Non

EvaSys | Quel lecteur es-tu ? - Élèves - Septembre 2015 | Electric Paper

4. **Données générales** [Continue]

À la maison, disposes-tu des choses suivantes ? (*Coche une réponse par ligne*)

		Oui	Non
4.14	Un bureau ou une table pour travailler.	☐	☐
4.15	Un endroit calme pour travailler.	☐	☐
4.16	Un ordinateur ou une tablette dont tu peux te servir pour ton travail scolaire.	☐	☐
4.17	Une connexion Internet.	☐	☐
4.18	Un abonnement à un journal ou à un magazine.	☐	☐
4.19	Un dictionnaire.	☐	☐

À la maison, combien y a-t-il… (*Coche une seule réponse par ligne*)

		Aucun	Moins de 10	Entre 10 et 50	Entre 50 et 100	Plus de 100
4.20	de bandes dessinées ou de mangas ?	☐	☐	☐	☐	☐
4.21	de romans, recueils de nouvelles, livres de poche… ?	☐	☐	☐	☐	☐
4.22	de livres de sciences, encyclopédies, livres d'art… ?	☐	☐	☐	☐	☐
4.23	de revues, journaux et magazines ?	☐	☐	☐	☐	☐

4.24 **Vois-tu des personnes lire (un livre, un magazine, un journal…) à la maison ?**

☐ Non, jamais ☐ Oui, quelques fois par mois ☐ Oui, quelques fois par semaine
☐ Oui, tous les jours

À la maison ou dans mon environnement proche, une personne…

		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
4.25	me lisait ou me racontait des histoires, des contes quand j'étais petit(e).	☐	☐	☐	☐	☐
4.26	m'offre ou me donne des livres, des romans.	☐	☐	☐	☐	☐
4.27	m'encourage à lire.	☐	☐	☐	☐	☐
4.28	m'accompagne à la bibliothèque.	☐	☐	☐	☐	☐
4.29	s'intéresse à ce que je lis et en discute avec moi.	☐	☐	☐	☐	☐

En dehors de l'école, je lis pour mon plaisir…

4.30	des bandes dessinées ou des mangas.	☐	☐	☐	☐	☐
4.31	des romans, des nouvelles, des livres de poche…	☐	☐	☐	☐	☐
4.32	des livres de sciences, des encyclopédies, des livres d'art…	☐	☐	☐	☐	☐
4.33	des revues, des journaux ou des magazines.	☐	☐	☐	☐	☐

En dehors de l'école, j'écris pour mon plaisir…

4.34	un journal intime.	☐	☐	☐	☐	☐
4.35	des poèmes, des chansons.	☐	☐	☐	☐	☐
4.36	des listes (de noms, de lieux, de choses…).	☐	☐	☐	☐	☐
4.37	des extraits de revues, de livres, de chansons… que je recopie.	☐	☐	☐	☐	☐

4. **Données générales** [Continue]

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
4.38 J'aime bien recevoir un livre en cadeau.	☐	☐	☐	☐
4.39 Pour moi, la lecture est une perte de temps.	☐	☐	☐	☐
4.40 J'aime bien aller dans une librairie ou une bibliothèque.	☐	☐	☐	☐
4.41 J'aime bien donner mon avis sur les livres que j'ai lus.	☐	☐	☐	☐
4.42 La lecture est réservée aux intellectuel(le)s.	☐	☐	☐	☐

Annexe 4. Questionnaire de mesure des covariées (Posttest – Version élève)

EvaSys	Quel lecteur es-tu ? - Élèves - 2016	

Lirécrire

Mark as shown: ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Exemple de réponse valide

Correction: ☐ ■ ☐ ☒ ☐ Voici un modèle de correction d'une réponse (Une seule correction possible)

1. Présentation

D'habitude ce sont les enseignants qui donnent leurs avis sur les élèves, mais aujourd'hui, c'est différent. Nous souhaitons connaitre ton avis sur ton cours de français maintenant que tu es presque arrivé à la fin de ta première année en secondaire. À travers ce questionnaire, tu vas répondre à des questions sur ta classe, ton professeur, la lecture et l'écriture. Réponds le plus honnêtement possible… c'est TON avis qui nous intéresse.

2. Identification

2.1 **École - Classe - Nom, prénom.**

2.2 **À remplir par les chercheurs** (Ne coche pas de case)

1 ☐☐☐☐☐☐
2 ☐☐☐☐☐☐
3 ☐☐☐☐☐☐
4 ☐☐☐☐☐☐
5 ☐☐☐☐☐☐
6 ☐☐☐☐☐☐
7 ☐☐☐☐☐☐
8 ☐☐☐☐☐☐
9 ☐☐☐☐☐☐
0 ☐☐☐☐☐☐

3. La lecture et l'écriture à l'école

Pendant le cours de français…

		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
3.1	je lance des projectiles (ex. : boules de papiers, gommes, bics…).	☐	☐	☐	☐	☐
3.2	je fais autre chose (envoyer des SMS, écouter de la musique, dessiner…).	☐	☐	☐	☐	☐
3.3	je tiens mon cours en ordre.	☐	☐	☐	☐	☐
3.4	quand je ne comprends pas, je demande des explications.	☐	☐	☐	☐	☐
3.5	je fais semblant de travailler.	☐	☐	☐	☐	☐

EvaSys | Quel lecteur es-tu ? - Élèves - 2016 | Electric Paper

3. La lecture et l'écriture à l'école [Continue]

		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
3.6	je pose des questions pour en savoir plus.	☐	☐	☐	☐	☐
3.7	je fais des propositions ou j'apporte de nouvelles idées.	☐	☐	☐	☐	☐
3.8	je chahute (je bavarde, j'ennuie les autres, je fais le clown…).	☐	☐	☐	☐	☐
3.9	je rends mes devoirs à temps.	☐	☐	☐	☐	☐

Pendant le cours de français...

3.10	je fais attention à ne pas me laisser distraire.	☐	☐	☐	☐	☐
3.11	je suis attentif(ve) à ce que dit la/le professeur(e) de français.	☐	☐	☐	☐	☐
3.12	je fais des efforts pour suivre même lorsque nous voyons une matière qui ne m'intéresse pas.	☐	☐	☐	☐	☐
3.13	lorsque je ne comprends pas quelque chose en français, je laisse tomber.	☐	☐	☐	☐	☐

3.14 **Au cours de français, lorsque je dois lire un texte, mon objectif principal est…** (*Choisis la réponse qui te correspond le mieux).*

☐ de comprendre ce que je lis.
☐ d'apprendre sur le sujet.
☐ de développer mes connaissances.
☐ de faire plaisir à ma/mon professeur(e) de français
☐ d'obtenir de bons résultats.
☐ de me divertir, me faire plaisir.
☐ d'accomplir la tâche scolaire demandée.

Au cours de français, avant de lire un texte que je découvre pour la première fois, j'essaye…

		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
3.15	d'observer les titres, les sous-titres, les graphiques, les images…	☐	☐	☐	☐	☐
3.16	de déterminer le genre ou le type de texte que je dois lire.	☐	☐	☐	☐	☐
3.17	de trouver le thème ou le sujet abordé.	☐	☐	☐	☐	☐
3.18	de repérer la structure générale du texte.	☐	☐	☐	☐	☐
3.19	de repérer les passages importants du texte.	☐	☐	☐	☐	☐

Au cours de français, lorsque j'ai une difficulté pour lire et comprendre un texte…

3.20	je relis les consignes et l'exercice pour être sûr que je fais ce qui est demandé.	☐	☐	☐	☐	☐
3.21	j'essaye de trouver ce que je ne comprends pas.	☐	☐	☐	☐	☐
3.22	je me fais confiance et je continue de lire (la suite du texte pourra peut-être m'aider).	☐	☐	☐	☐	☐
3.23	je m'aide du contexte pour comprendre les mots ou le passage qui me bloque(nt).	☐	☐	☐	☐	☐
3.24	j'arrête de travailler et j'abandonne.	☐	☐	☐	☐	☐
3.25	je fais des liens entre ce que je lis et ce que je connais sur le sujet.	☐	☐	☐	☐	☐

EvaSys | Quel lecteur es-tu ? - Élèves - 2016 | Electric Paper

3. La lecture et l'écriture à l'école [Continue]

3.26 **Au cours de français, lorsque je dois écrire le résumé d'un texte, mon objectif principal est…** *(Choisis la réponse qui te correspond le mieux).*

- ☐ d'accomplir la tâche scolaire demandée.
- ☐ de faire plaisir à ma/mon professeur(e) de français.
- ☐ d'obtenir de bons résultats.
- ☐ de mieux comprendre le texte à résumer.
- ☐ de mémoriser les idées principales.
- ☐ de remettre une production soignée et sans fautes.

Au cours de français, lorsque je dois écrire le résumé d'un texte…

		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
3.27	je lis attentivement la consigne d'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐
3.28	je me demande qui a écrit le texte et dans quel but.	☐	☐	☐	☐	☐
3.29	je lis le texte à résumer en soulignant les passages importants.	☐	☐	☐	☐	☐
3.30	je vérifie que j'ai bien compris le texte à résumer.	☐	☐	☐	☐	☐
3.31	je rédige le plan de mon résumé (idées essentielles à reprendre).	☐	☐	☐	☐	☐
3.32	je me base sur les informations essentielles du texte que je reformule avec mes propres mots.	☐	☐	☐	☐	☐
3.33	je fais un brouillon que je recopie ensuite au propre.	☐	☐	☐	☐	☐
3.34	je relis la ou les consigne(s) pour vérifier que mon résumé y correspond.	☐	☐	☐	☐	☐
3.35	je relis d'abord mon résumé pour vérifier le contenu, puis pour vérifier la forme, l'orthographe et la langue.	☐	☐	☐	☐	☐
3.36	je me fais confiance, je ne relis pas.	☐	☐	☐	☐	☐

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

		Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
3.37	Je pense que je suis bon(ne) en français.	☐	☐	☐	☐
3.38	Je sais que je suis capable de bien réussir au cours de français si je le veux vraiment.	☐	☐	☐	☐
3.39	Par rapport aux autres élèves de cette classe, je pense que je suis doué(e).	☐	☐	☐	☐
3.40	Quoi que je fasse, il y a des matières que je ne comprendrai jamais en français.	☐	☐	☐	☐
3.41	Je suis certain(e) que je peux comprendre ce qu'on apprend en français.	☐	☐	☐	☐
3.42	Je pense que mes compétences en lecture sont faibles.	☐	☐	☐	☐
3.43	Je pense que mes compétences en écriture sont faibles.	☐	☐	☐	☐

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

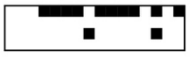
3.44	Ce que j'apprends au cours de français m'est utile dans la vie de tous les jours.	☐	☐	☐	☐
3.45	Je suis très intéressé(e) par ce qu'on apprend au cours de français.	☐	☐	☐	☐
3.46	Arriver à faire ce que la/le professeur(e) de français nous demande compte beaucoup pour moi.	☐	☐	☐	☐
3.47	Ce que j'apprends au cours de français m'aide à réussir dans les autres cours.	☐	☐	☐	☐

3. La lecture et l'écriture à l'école [Continue]

		Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
3.48	Je trouve que c'est important de bien réussir en français.	☐	☐	☐	☐
3.49	J'ai envie d'en apprendre plus en français.	☐	☐	☐	☐
3.50	Le cours de français ne sert à rien.	☐	☐	☐	☐
3.51	La plupart des cours de français m'ennuient profondément.	☐	☐	☐	☐
3.52	C'est important pour moi de montrer que je suis capable de réussir au cours français.	☐	☐	☐	☐

4. Pratiques de classe habituelles

	Cette année au cours de français…	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
4.1	les élèves n'écoutent pas ce que dit la/le professeur(e) de français.	☐	☐	☐	☐
4.2	il y a du bruit et de l'agitation.	☐	☐	☐	☐
4.3	la/le professeur(e) de français doit attendre un long moment avant que les élèves se calment.	☐	☐	☐	☐
4.4	la/le professeur(e) de français doit souvent demander aux élèves de se calmer.	☐	☐	☐	☐
4.5	on perd beaucoup de temps à cause d'élèves qui dérangent la classe.	☐	☐	☐	☐
	Pendant le cours de français, ma/mon professeur(e)…				
4.6	est prêt(e) à réexpliquer quelque chose si on le demande.	☐	☐	☐	☐
4.7	vérifie si chaque élève a compris les erreurs qu'il (elle) a faites après une évaluation.	☐	☐	☐	☐
4.8	donne des règles claires et faciles à comprendre.	☐	☐	☐	☐
4.9	prend le temps de bien expliquer les règles à suivre.	☐	☐	☐	☐
	Pendant le cours de français, ma/mon professeur(e)…				
4.10	veut bien discuter avec nous des règles de la classe.	☐	☐	☐	☐
4.11	utilise dans le cours les idées que les élèves proposent.	☐	☐	☐	☐
4.12	nous propose de choisir entre plusieurs activités.	☐	☐	☐	☐
4.13	nous fait échanger nos idées avec les autres élèves.	☐	☐	☐	☐
	Pendant le cours de français, ma/mon professeur(e)…				
4.14	est prêt(e) à aider les élèves s'ils ont un problème personnel.	☐	☐	☐	☐
4.15	s'intéresse vraiment à ce que les élèves vivent.	☐	☐	☐	☐
4.16	fait son possible pour aider les élèves à apprendre.	☐	☐	☐	☐
4.17	est attentif(ve) à nos progrès personnels.	☐	☐	☐	☐



EvaSys | Quel lecteur es-tu ? - Élèves - 2016 | Electric Paper

4. **Pratiques de classe habituelles** [Continue]

Pendant le cours de français, ma/mon professeur(e)…

		Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
4.18	demande surtout aux bons élèves de répondre quand elle/il pose des questions.	☐	☐	☐	☐
4.19	fait des comparaisons entre les élèves devant tout le monde.	☐	☐	☐	☐
4.20	passe plus de temps à punir les élèves qu'à les féliciter.	☐	☐	☐	☐
4.21	se moque parfois de certains élèves.	☐	☐	☐	☐
4.22	s'occupe surtout des bons élèves.	☐	☐	☐	☐
4.23	montre les meilleurs élèves comme exemples pour les autres.	☐	☐	☐	☐

Pendant le cours de français, ma/mon professeur(e)…

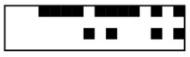
		Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
4.24	fait respecter les règles de vie comme prévu.	☐	☐	☐	☐
4.25	applique les règles de la même façon pour tout le monde.	☐	☐	☐	☐
4.26	intervient dès qu'elle/il se rend compte qu'un élève ne respecte pas les règles.	☐	☐	☐	☐

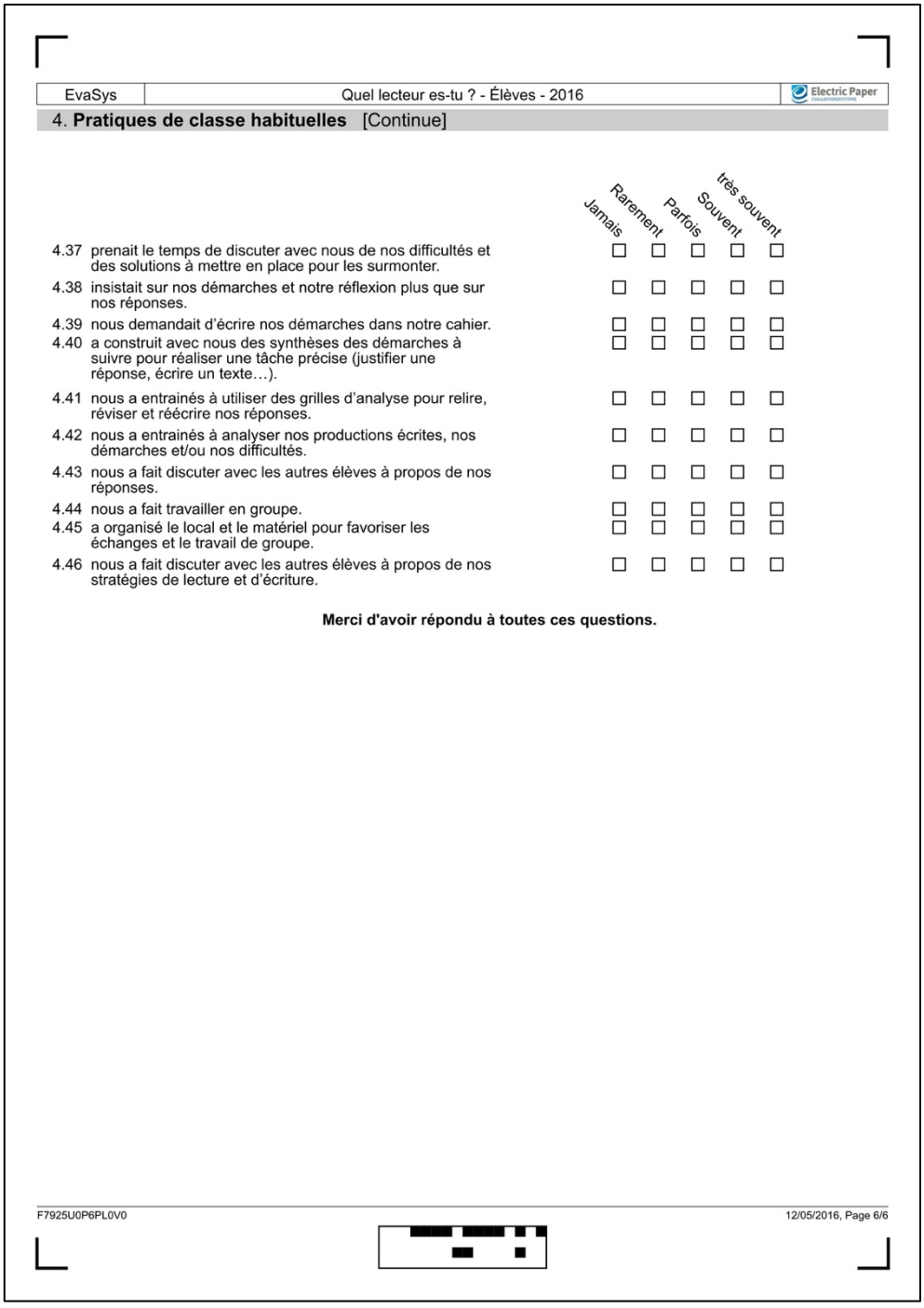
Pendant le cours de français, ma/mon professeur(e)…

		Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
4.27	veille à ne jamais laisser un élève sans travail.	☐	☐	☐	☐
4.28	enchaine les activités pour maintenir les élèves actifs à tout moment.	☐	☐	☐	☐

Cette année, lors des activités de lecture et d'écriture au cours de français, ma/mon professeur(e)…

		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
4.29	vérifiait que nous avions compris les objectifs de l'activité à réaliser.	☐	☐	☐	☐	☐
4.30	nous demandait de formuler des hypothèses (imaginer le sujet, le genre…) avant de lire un texte.	☐	☐	☐	☐	☐
4.31	nous faisait choisir les stratégies de lecture (repérer les titres et les sous-titres, lire un passage du texte, lire tout le texte…) adaptées à la tâche à réaliser.	☐	☐	☐	☐	☐
4.32	proposait des tâches pour entrainer certaines stratégies de lecture (repérer les titres et les sous-titres, lire un passage du texte, lire tout le texte…) et certaines opérations d'écriture spécifiques (réaliser un brouillon, faire un plan, réécrire mon texte…).	☐	☐	☐	☐	☐
4.33	faisait expliquer les consignes par d'autres élèves pour en vérifier la compréhension.	☐	☐	☐	☐	☐
4.34	nous donnait un retour régulier sur nos progrès ou nos difficultés.	☐	☐	☐	☐	☐
4.35	montrait elle/lui-même comment faire pour surmonter une difficulté ou résoudre un exercice.	☐	☐	☐	☐	☐
4.36	prenait le temps à la fin de chaque activité de vérifier ce que nous avions compris et retenu.	☐	☐	☐	☐	☐





EvaSys | Quel lecteur es-tu ? - Élèves - 2016 | Electric Paper

4. **Pratiques de classe habituelles** [Continue]

		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	très souvent
4.37	prenait le temps de discuter avec nous de nos difficultés et des solutions à mettre en place pour les surmonter.	☐	☐	☐	☐	☐
4.38	insistait sur nos démarches et notre réflexion plus que sur nos réponses.	☐	☐	☐	☐	☐
4.39	nous demandait d'écrire nos démarches dans notre cahier.	☐	☐	☐	☐	☐
4.40	a construit avec nous des synthèses des démarches à suivre pour réaliser une tâche précise (justifier une réponse, écrire un texte…).	☐	☐	☐	☐	☐
4.41	nous a entrainés à utiliser des grilles d'analyse pour relire, réviser et réécrire nos réponses.	☐	☐	☐	☐	☐
4.42	nous a entrainés à analyser nos productions écrites, nos démarches et/ou nos difficultés.	☐	☐	☐	☐	☐
4.43	nous a fait discuter avec les autres élèves à propos de nos réponses.	☐	☐	☐	☐	☐
4.44	nous a fait travailler en groupe.	☐	☐	☐	☐	☐
4.45	a organisé le local et le matériel pour favoriser les échanges et le travail de groupe.	☐	☐	☐	☐	☐
4.46	nous a fait discuter avec les autres élèves à propos de nos stratégies de lecture et d'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐

Merci d'avoir répondu à toutes ces questions.

F7925U0P6PL0V0 | 12/05/2016, Page 6/6

Annexe 5. Questionnaire de mesure des covariées (Prétest – Version enseignante)

EvaSys	Projet "Lirécrire pour apprendre" - Enseignants - Septembre 2015	

Lirécrire

Mark as shown: ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Exemple de réponse valide

Correction: ☐ ■ ☐ ☒ ☐ Voici un modèle de correction d'une réponse (Une seule correction possible)

1. Identification

1.1 **École - Classe** (participant à la recherche) **- Nom, prénom :**

1.2 **À remplir par les chercheurs**

1 ☐☐☐☐☐☐
2 ☐☐☐☐☐☐
3 ☐☐☐☐☐☐
4 ☐☐☐☐☐☐
5 ☐☐☐☐☐☐
6 ☐☐☐☐☐☐
7 ☐☐☐☐☐☐
8 ☐☐☐☐☐☐
9 ☐☐☐☐☐☐
0 ☐☐☐☐☐☐

2. Perception de votre école

De manière générale dans cette école, mes collègues de français et moi...

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
2.1	choisissons ensemble les activités de cours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.2	concevons ensemble les outils d'évaluation des acquis.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.3	définissons ensemble les matières abordées dans les cours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.4	échangeons nos matériaux de cours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.5	prenons le temps de nous réunir pour travailler en équipe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

EvaSys | Projet "Lirécrire pour apprendre" - Enseignants - Septembre 2015 | Electric Paper

2. **Perception de votre école**
[Continue]

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	Dans cette école…						
2.6	je me sens écouté(e) par mes collègues si j'ai des problèmes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.7	les relations avec mes collègues sont bonnes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.8	mes collègues s'intéressent personnellement à moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.9	mes collègues me soutiennent si un élève se montre agressif envers moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.10	je me sens reconnu(e) dans mon travail par mes collègues.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Dans cette école…						
2.11	je me sens écouté(e) par ma direction si j'ai des problèmes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.12	les relations avec ma direction sont bonnes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.13	ma direction me soutient si un élève ou un parent se montre agressif envers moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.14	je me sens reconnu(e) dans mon travail par ma direction.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Dans cette école...						
2.15	De nouvelles idées sont discutées et débattues régulièrement entre les membres de l'équipe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.16	Les professeurs de français portent un regard critique sur leurs propres pratiques professionnelles.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.17	Les professeurs de français sont ouverts à de nouvelles idées relatives à leurs enseignements.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.18	Les professeurs de français sont enthousiastes à l'idée de mettre en œuvre de nouvelles pratiques/méthodes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.19	Les innovations sont encouragées par l'équipe éducative.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.20	Les innovations sont encouragées par la direction.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.21	La formation et le développement professionnels sont reconnus comme importants.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.22	La direction attend des professeurs qu'ils se forment et cherchent de nouvelles idées continuellement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.23	La direction encourage les professeurs à expérimenter de nouvelles idées en classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.24	La direction encourage les professeurs à prendre des risques afin d'améliorer leurs pratiques.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.25	La direction est ouverte aux idées nouvelles et encourage l'expérimentation de nouvelles façons de faire (pédagogie, gestion…).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.26	La direction de l'école propose et soutient des projets mobilisateurs pour l'école.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

F7772U0P2PL0V0 18/09/2015, Page 2/7

EvaSys | Projet "Lirécrire pour apprendre" - Enseignants - Septembre 2015 | Electric Paper

2. **Perception de votre école**
[Continue]

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
2.27	Les professeurs de français se mobilisent facilement autour de projets qui visent à améliorer la réussite des élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.28	Une grande partie des professeurs de français ne croit plus en la capacité de faire changer les choses au niveau du cours de français.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Dans cette école...

2.29	Les professeurs ont du poids dans les décisions.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.30	L'avis des professeurs est écouté.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.31	Nous avons prise sur notre métier.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.32	La direction nous consulte quand il y a une décision importante à prendre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

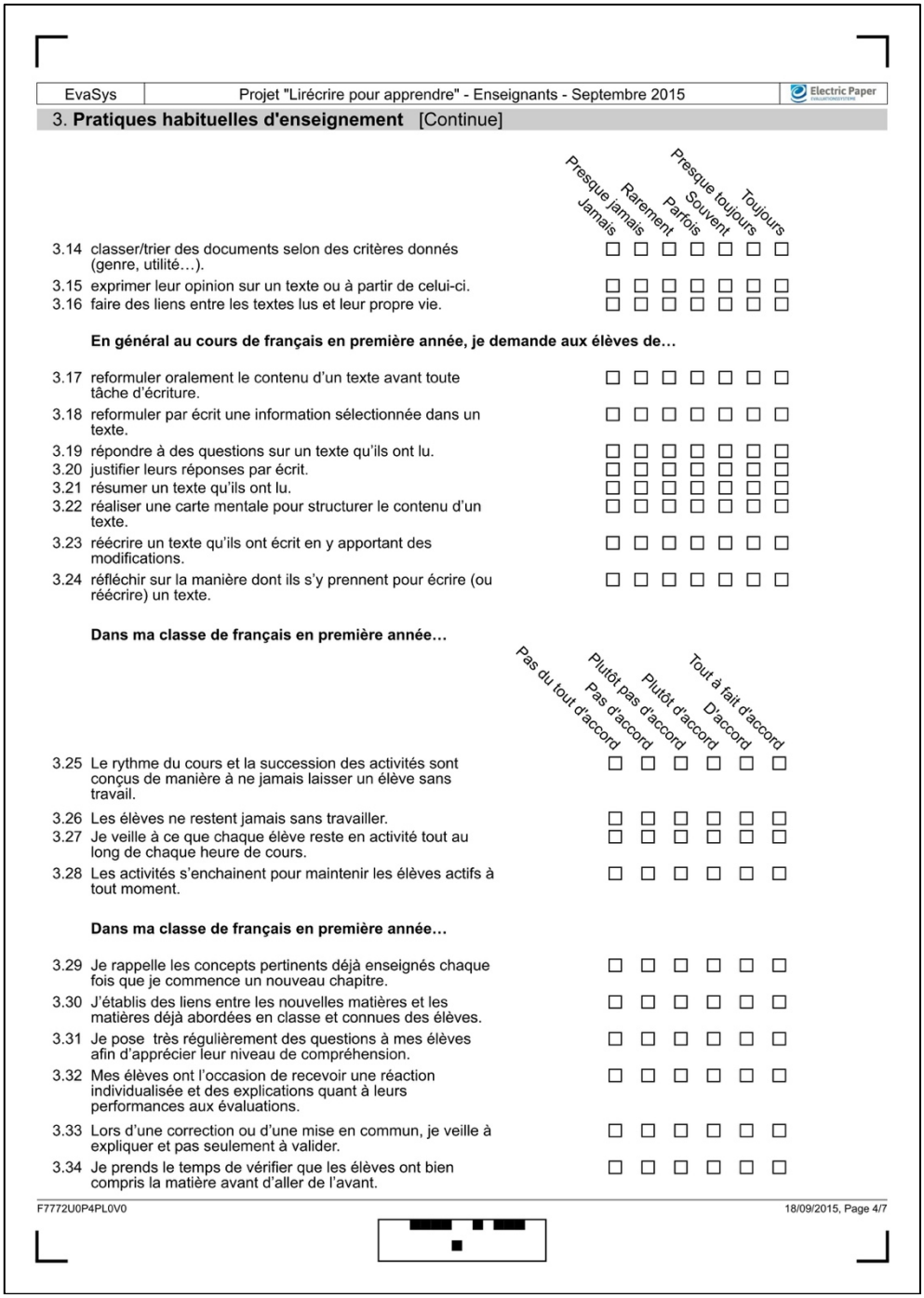
3. **Pratiques habituelles d'enseignement**

Cette année dans mon cours de français en première année… *(Répondez en fonction de ce qui correspond le mieux à la classe avec laquelle vous participez à la recherche).*

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
3.1	il y a du bruit et de l'agitation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.2	je dois attendre un long moment avant que mes élèves se calment.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.3	je dois souvent demander aux élèves de se calmer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.4	nous perdons beaucoup de temps à cause d'élèves qui dérangent la classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

En général au cours de français en première année, je demande aux élèves de…

		Jamais	Presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Presque toujours	Toujours
3.5	rechercher une information précise dans un texte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.6	rechercher des informations dans plusieurs textes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.7	expliquer ce qui est sous-entendu dans un texte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.8	comparer des informations sélectionnées dans un ou plusieurs textes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.9	relire un texte qu'ils ont écrit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.10	lire et comprendre un dossier de textes variés.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.11	réfléchir sur la manière dont ils lisent un texte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.12	imaginer le contenu d'un texte avant de le lire.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.13	faire une liste de mots nouveaux/difficiles et les définir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



EvaSys | Projet "Lirécrire pour apprendre" - Enseignants - Septembre 2015 | Electric Paper

3. **Pratiques habituelles d'enseignement** [Continue]

	Jamais	Presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Presque toujours	Toujours
3.14 classer/trier des documents selon des critères donnés (genre, utilité…).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.15 exprimer leur opinion sur un texte ou à partir de celui-ci.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.16 faire des liens entre les textes lus et leur propre vie.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

En général au cours de français en première année, je demande aux élèves de…

3.17 reformuler oralement le contenu d'un texte avant toute tâche d'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.18 reformuler par écrit une information sélectionnée dans un texte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.19 répondre à des questions sur un texte qu'ils ont lu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.20 justifier leurs réponses par écrit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.21 résumer un texte qu'ils ont lu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.22 réaliser une carte mentale pour structurer le contenu d'un texte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.23 réécrire un texte qu'ils ont écrit en y apportant des modifications.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.24 réfléchir sur la manière dont ils s'y prennent pour écrire (ou réécrire) un texte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Dans ma classe de français en première année…

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
3.25 Le rythme du cours et la succession des activités sont conçus de manière à ne jamais laisser un élève sans travail.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.26 Les élèves ne restent jamais sans travailler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.27 Je veille à ce que chaque élève reste en activité tout au long de chaque heure de cours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.28 Les activités s'enchainent pour maintenir les élèves actifs à tout moment.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Dans ma classe de français en première année…

3.29 Je rappelle les concepts pertinents déjà enseignés chaque fois que je commence un nouveau chapitre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.30 J'établis des liens entre les nouvelles matières et les matières déjà abordées en classe et connues des élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.31 Je pose très régulièrement des questions à mes élèves afin d'apprécier leur niveau de compréhension.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.32 Mes élèves ont l'occasion de recevoir une réaction individualisée et des explications quant à leurs performances aux évaluations.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.33 Lors d'une correction ou d'une mise en commun, je veille à expliquer et pas seulement à valider.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.34 Je prends le temps de vérifier que les élèves ont bien compris la matière avant d'aller de l'avant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

F7772U0P4PL0V0 18/09/2015, Page 4/7

EvaSys | Projet "Lirécrire pour apprendre" - Enseignants - Septembre 2015 | Electric Paper

3. **Pratiques habituelles d'enseignement** [Continue]

Dans ma classe de français en première année…

		Presque jamais Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Presque toujours	Toujours
3.35	Je vérifie si chaque élève a compris les erreurs qu'il (ou elle) a faites après une évaluation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.36	J'indique les points forts et les progrès réalisés lors de la correction des évaluations.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.37	J'explique à quoi sert la matière du cours de français.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.38	Je donne l'occasion de « se rattraper » aux élèves qui échouent à une évaluation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.39	Je donne des consignes claires et faciles à comprendre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.40	Je prends le temps de bien expliquer les consignes à suivre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.41	J'utilise des exemples de la vie de tous les jours pour expliquer la matière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.42	J'explique en détail sur quels critères portera chaque évaluation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. **Perceptions liées à l'enseignement de la lecture et de l'écriture.**

Dans votre cours de français en première secondaire, quel pourcentage de temps représentent les activités suivantes ? *(Attention, essayez de ne pas dépasser 100 %.)*

		0 à 10%	11 à 20%	21 à 30%	31 à 40%	41 à 50%	51 à 60%	61 à 70%	71 à 80%	81 à 90%	91 à 100%
4.1	Tâches de grammaire et d'orthographe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.2	Tâches de lecture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.3	Tâches travaillant l'expression écrite.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.4	Tâches travaillant l'expression orale.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.5	Susciter le calme au sein de la classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Dans votre cours de français en première secondaire, quelle proportion de temps accordez-vous aux types de textes suivants lors des activités de lecture ? *(Attention, essayez de ne pas dépasser 100 %.)*

4.6	Textes narratifs.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.7	Textes explicatifs et informatifs.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.8	Textes argumentatifs.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Dans votre cours de français en première secondaire, quelle proportion de temps accordez-vous aux types d'écrits suivants lors des activités d'écriture ? *(Attention, essayez de ne pas dépasser 100 %.)*

4.9	Écrits narratifs.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.10	Écrits explicatifs et informatifs.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.11	Écrits argumentatifs.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

F7772U0P5PL0V0 18/09/2015, Page 5/7

EvaSys | Projet "Lirécrire pour apprendre" - Enseignants - Septembre 2015 | Electric Paper

4. **Perceptions liées à l'enseignement de la lecture et de l'écriture.** [Continue]

Dans le cadre de mon cours de français en première secondaire…

		Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Plutôr d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
4.12	Selon moi, il est fondamental d'enseigner aux élèves les opérations d'écriture nécessaire pour écrire un texte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.13	Je prends du plaisir à concevoir des dispositifs sur la lecture et l'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.14	Je trouve qu'il est essentiel d'enseigner aux élèves les stratégies de lecture nécessaire pour comprendre un texte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.15	Je trouve qu'il est important d'entrainer les élèves à lire de façon non linéaire.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Dans le cadre de mon cours de français en première secondaire…

4.16	Je pense que c'est intéressant pour les élèves de leur enseigner explicitement des stratégies de lecture et les opérations d'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.17	Je constate qu'apprendre à analyser la situation de communication avec les élèves est utile pour la lecture et l'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.18	J'apprécie de favoriser les échanges en classe sur les textes lus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.19	Je trouve qu'il est utile d'entrainer les élèves à prélever des informations sans passer par une lecture intégrale.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Avec cette classe, je me sens capable …

4.20	d'amener les élèves de cette classe à avoir une bonne maitrise de la lecture et de l'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.21	de faire avancer tous les élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.22	de gérer efficacement le comportement des élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.23	de maintenir un climat de travail constructif.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Avec cette classe, je me sens capable…

4.24	de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour la lecture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.25	d'aider les élèves en difficulté par rapport à la lecture ou l'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.26	de remédier aux difficultés de compréhension en lecture des élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

En général...

4.27	je trouve mon métier passionnant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.28	j'ai le projet de quitter l'enseignement aussi vite que possible.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.29	si l'on me proposait un autre emploi intéressant, j'arrêterais d'enseigner.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.30	j'ai l'impression d'être fait(e) pour ce métier.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

F7772U0P6PL0V0 18/09/2015, Page 6/7

EvaSys | Projet "Lirécrire pour apprendre" - Enseignants - Septembre 2015 | Electric Paper

5. Données générales

5.1 **Quel âge avez-vous ?**
☐ 20 à 30 ans ☐ 31 à 40 ans ☐ 41 à 50 ans
☐ 51 ans et plus

5.2 **De quel sexe êtes-vous ?** ☐ Masculin ☐ Féminin

5.3 **De combien d'années d'expérience disposez-vous dans l'enseignement ?**
☐ 1 an ou moins ☐ 1 à 3 ans ☐ 4 à 7 ans
☐ 8 à 15 ans ☐ 16 à 25 ans ☐ 26 ans et plus

5.4 **Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école ?**
☐ Moins d'un an ☐ 1 à 2 ans ☐ 3 à 5 ans
☐ 6 à 10 ans ☐ 11 ans et plus

5.5 **Avez-vous un titre pédagogique ?** ☐ Oui ☐ Non

5.6 **Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ?** *(Ne cochez qu'une seule case).*
☐ École primaire ☐ École secondaire ☐ Enseignement supérieur non universitaire
☐ Enseignement supérieur universitaire

5.7 **Combien d'heures de français donnez-vous par semaine dans cette école ?** *(Indiquez la réponse correspondant le mieux à votre situation).*
☐ 6h/sem. ou moins ☐ Entre 7h et 11h/sem. ☐ Entre 12h et 18h/sem.
☐ Entre 19h et 23h/sem.

5.8 **Combien d'heures de cours au total donnez-vous par semaine dans cette école ?** *(Indiquez la réponse correspondant le mieux à votre situation).*
☐ Moins d'un mi-temps ☐ Mi-temps ☐ Plus d'un mi-temps mais moins d'un temps plein
☐ Temps plein

5.9 **Actuellement, vous êtes…** *(Indiquez la réponse correspondant le mieux à votre situation).*
☐ Nommé à temps plein ☐ Nommé à temps partiel ☐ Prioritaire
☐ Temporaire ☐ Autre

5.10 **Êtes-vous titulaire de cette classe ?** ☐ Oui ☐ Non

5.11 **Donnez-vous un autre cours que celui de français dans cette classe ?** ☐ Oui ☐ Non

F7772U0P7PL0V0 18/09/2015, Page 7/7

Annexe 6. Questionnaire de mesure des covariées (Posttest – Version enseignante pour le groupe contrôle)

EvaSys	Projet "Lirécrire pour apprendre" - Enseignants - 2015 (GR-C)	

Lirécrire

Mark as shown: ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Exemple de réponse valide

Correction: ☐ ■ ☐ ☒ ☐ Voici un modèle de correction d'une réponse (Une seule correction possible)

1. Présentation

Vous voici arrivé au terme d'une première année d'utilisation du dispositif didactique « *Lirécrire pour apprendre* » ! Ce questionnaire vise à faire un premier bilan de l'expérience que vous avez vécue cette année. Veuillez svp répondre à ce questionnaire portant sur votre école et vos pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture par rapport à votre cours de français de 1re secondaire. Pour les questions relatives à « la classe », veuillez svp répondre en ayant en tête la classe avec laquelle vous participez au projet « *Lirécrire* ». Merci, une nouvelle fois, pour votre précieuse collaboration!

2. Identification

2.1 **École - Classe** (participant à la recherche) **- Nom, prénom :**

2.2 **À remplir par les chercheurs** (Ne cochez pas de case)

1 ☐☐☐☐☐☐
2 ☐☐☐☐☐☐
3 ☐☐☐☐☐☐
4 ☐☐☐☐☐☐
5 ☐☐☐☐☐☐
6 ☐☐☐☐☐☐
7 ☐☐☐☐☐☐
8 ☐☐☐☐☐☐
9 ☐☐☐☐☐☐
0 ☐☐☐☐☐☐

EvaSys	Projet "Lirécrire pour apprendre" - Enseignants - 2015 (GR-C)	

3. Perception de votre école

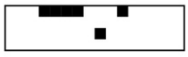
De manière générale dans cette école, mes collègues de français et moi…

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
3.1	choisissons ensemble les activités de cours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.2	concevons ensemble les outils d'évaluation des acquis.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.3	définissons ensemble les matières abordées dans les cours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.4	échangeons nos matériaux de cours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.5	prenons le temps de nous réunir pour travailler en équipe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Dans cette école…						
3.6	je me sens écouté par mes collègues si j'ai des problèmes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.7	les relations avec mes collègues sont bonnes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.8	mes collègues s'intéressent personnellement à moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.9	mes collègues me soutiennent si un élève se montre agressif envers moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.10	je me sens reconnu dans mon travail par mes collègues.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Dans cette école…						
3.11	je me sens écouté par ma direction si j'ai des problèmes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.12	les relations avec ma direction sont bonnes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.13	ma direction me soutient si un élève ou un parent se montre agressif envers moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.14	je me sens reconnu dans mon travail par ma direction.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	En général…						
3.15	je trouve mon métier passionnant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.16	j'ai le projet de quitter l'enseignement aussi vite que possible.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.17	si l'on me proposait un autre emploi, j'arrêterais d'enseigner.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.18	j'ai l'impression d'être fait(e) pour ce métier.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Pratiques ordinaires d'enseignement

Cette année dans mon cours de français en première année… (*Répondez en fonction de ce qui correspond le mieux à la classe avec laquelle vous participez à la recherche*).

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
4.1	il y a du bruit et de l'agitation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.2	je dois attendre un long moment avant que mes élèves se calment.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.3	je dois souvent demander aux élèves de se calmer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.4	nous perdons beaucoup de temps à cause d'élèves qui dérangent la classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐



EvaSys	Projet "Lirécrire pour apprendre" - Enseignants - 2015 (GR-C)	

4. **Pratiques ordinaires d'enseignement** [Continue]

Lors des activités de lecture et d'écriture du cours de français en première secondaire…

		Presque jamais Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Presque toujours	Très souvent
4.5	j'ai vérifié que mes élèves étaient toujours au clair sur les objectifs de l'activité à réaliser.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.6	j'ai demandé à mes élèves de formuler des hypothèses sur le sens global des documents avant de les lire.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.7	j'ai fait choisir à mes élèves les stratégies de lecture adaptées à la tâche à réaliser.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.8	j'ai pris du temps avec mes élèves pour identifier et comprendre les stratégies d'écriture et de lecture mises en œuvre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.9	j'ai proposé des tâches pour entrainer certaines stratégies de lecture et certaines opérations d'écriture spécifiques.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.10	j'ai utilisé moi-même des outils et des grilles d'observation pour observer l'activité et la progression de mes élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.11	j'ai fait expliquer les consignes par des élèves pour en vérifier la compréhension.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.12	j'ai donné un retour régulier à chacun de mes élèves sur l'évolution de leurs apprentissages.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.13	face à une difficulté récurrente rencontrée par les élèves, j'ai moi-même montré à toute la classe comment la surmonter.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.14	à la fin de chaque leçon, j'ai pris le temps de vérifier que les élèves maitrisaient les principales compétences visées.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.15	j'ai pris le temps de discuter avec mes élèves de leurs difficultés et des procédures à mettre en place pour les surmonter.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.16	j'ai insisté sur les démarches et la réflexion plus que sur les réponses.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.17	j'ai fait en sorte que mes élèves gardent les traces de leurs démarches dans leur cahier.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.18	j'ai fait en sorte que mes élèves disposent de synthèses des démarches à suivre pour réaliser une tâche précise (justifier une réponse, écrire un texte…).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.19	j'ai entrainé mes élèves à utiliser des grilles d'analyse pour relire, réviser et réécrire leurs réponses, leurs productions.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.20	j'ai entrainé mes élèves à analyser leurs productions, leurs démarches et/ou leurs difficultés.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.21	j'ai fait en sorte que mes élèves échangent avec les autres (sous-groupes ou classe entière) à propos de leurs réponses.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.22	j'ai organisé le local et le matériel pour favoriser les échanges.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.23	j'ai placé les activités collaboratives au cœur de mon enseignement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.24	j'ai fait en sorte que mes élèves échangent avec les autres (sous-groupes ou classe entière) à propos de leurs stratégies de lecture et d'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

EvaSys	Projet "Lirécrire pour apprendre" - Enseignants - 2015 (GR-C)	

5. Perceptions liées à l'enseignement de la lecture et de l'écriture

Dans le cadre de mon cours de français en première secondaire…

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
5.1	je prends du plaisir à concevoir des dispositifs sur la lecture et l'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.2	je trouve qu'il est utile d'entrainer les élèves à prélever des informations sans passer par une lecture intégrale.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.3	je pense que c'est intéressant pour les élèves de leur enseigner explicitement les stratégies de lecture et les opérations d'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.4	j'apprécie de favoriser les échanges en classe sur les textes lus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.5	je constate qu'apprendre à analyser la situation de communication avec les élèves est utile pour la lecture et l'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.6	je trouve qu'il est essentiel d'enseigner aux élèves les stratégies de lecture nécessaires pour comprendre un texte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.7	selon moi, il est fondamental d'enseigner aux élèves les opérations d'écriture nécessaires pour écrire un texte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.8	je trouve qu'il est important d'entrainer les élèves à lire de façon non linéaire.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Avec cette classe, je me sens capable…

5.9	d'amener les élèves à avoir une bonne maitrise de la lecture et de l'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.10	de faire avancer tous les élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.11	de gérer efficacement le comportement des élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.12	de maintenir un climat de travail constructif.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.13	de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour la lecture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.14	d'aider les élèves en difficulté par rapport à la lecture ou l'écriture	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.15	de remédier aux difficultés de compréhension en lecture des élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

EvaSys	Projet "Lirécrire pour apprendre" - Enseignants - 2015 (GR-C)	

6. **Répartition du temps**

Merci de répondre à ces questions en fonction de ce que vous avez fait cette année avec votre classe de première secondaire participant au projet « *Lirécrire pour apprendre* » lors de vos cours de français.

Cette année dans votre classe de première secondaire, quelle proportion de temps avez-vous accordée aux activités suivantes ? (*Attention, essayez de ne pas dépasser un total de 100%*).

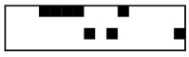
		0 à 10%	11 à 20%	21 à 30%	31 à 40%	41 à 50%	51 à 60%	61 à 70%	71 à 80%	81 à 90%	91 à 100%
6.1	Tâches de grammaire et d'orthographe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.2	Tâches de lecture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.3	Tâches travaillant l'expression écrite.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.4	Tâches travaillant l'expression orale.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.5	Susciter le calme au sein de la classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lors des activités de lecture cette année, quelle proportion de temps avez-vous accordée aux types de textes suivants ? (*Attention, essayez de ne pas dépasser un total de 100%*).

6.6	Textes narratifs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.7	Textes explicatifs et informatifs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.8	Textes argumentatifs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lors des activités d'écriture cette année, quelle proportion de temps avez-vous accordée aux types d'écrits suivants ? (*Attention, essayez de ne pas dépasser un total de 100%*).

6.9	Écrits narratifs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.10	Écrits explicatifs et informatifs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.11	Écrits argumentatifs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Annexe 7. Questionnaire de mesure des covariées (Posttest – Version enseignante pour les groupes expérimentaux)

EvaSys	Projet "Lirécrire pour apprendre" - Enseignants - 2016	

Lirécrire

Mark as shown: ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Exemple de réponse valide

Correction: ☐ ■ ☐ ☒ ☐ Voici un modèle de correction d'une réponse (Une seule correction possible)

1. **Présentation**

Vous voici arrivé au terme de la deuxième année d'utilisation du dispositif didactique « *Lirécrire* pour apprendre »! Ce questionnaire vise à faire le bilan de l'expérience que vous avez vécue. Veuillez svp répondre à ce questionnaire portant sur votre école et vos pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture par rapport à votre cours de français de 1re secondaire.

Pour les questions relatives à « la classe », veuillez svp répondre en ayant en tête la classe avec laquelle vous participez au projet « *Lirécrire* ». Merci, une nouvelle fois, pour votre précieuse collaboration

2. **Identification**

2.1 **École - Classe** (participant à la recherche) **- Nom, prénom :**

2.2 **À remplir par les chercheurs** (Ne cochez pas de case)

1 ☐☐☐☐☐☐
2 ☐☐☐☐☐☐
3 ☐☐☐☐☐☐
4 ☐☐☐☐☐☐
5 ☐☐☐☐☐☐
6 ☐☐☐☐☐☐
7 ☐☐☐☐☐☐
8 ☐☐☐☐☐☐
9 ☐☐☐☐☐☐
0 ☐☐☐☐☐☐

EvaSys | Projet "Lirécrire pour apprendre" - Enseignants - 2016 | Electric Paper

3. Perception de votre école

De manière générale dans cette école, mes collègues de français et moi…

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
3.1	choisissons ensemble les activités de cours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.2	concevons ensemble les outils d'évaluation des acquis.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.3	définissons ensemble les matières abordées dans les cours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.4	échangeons nos matériaux de cours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.5	prenons le temps de nous réunir pour travailler en équipe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Dans cette école…						
3.6	je me sens écouté(e) par mes collègues si j'ai des problèmes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.7	les relations avec mes collègues sont bonnes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.8	mes collègues s'intéressent personnellement à moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.9	mes collègues me soutiennent si un élève se montre agressif envers moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.10	je me sens reconnu(e) dans mon travail par mes collègues.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Dans cette école…						
3.11	je me sens écouté(e) par ma direction si j'ai des problèmes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.12	les relations avec ma direction sont bonnes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.13	ma direction me soutient si un élève ou un parent se montre agressif envers moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.14	je me sens reconnu(e) dans mon travail par ma direction.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	En général…						
3.15	je trouve mon métier passionnant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.16	j'ai le projet de quitter l'enseignement aussi vite que possible.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.17	si l'on me proposait un autre emploi, j'arrêterais d'enseigner.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.18	j'ai l'impression d'être fait(e) pour ce métier.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Pratiques ordinaires d'enseignement

Cette année dans mon cours de français en première année… *(Répondez en fonction de ce qui correspond le mieux à la classe avec laquelle vous participez à la recherche).*

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
4.1	il y a du bruit et de l'agitation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.2	je dois attendre un long moment avant que mes élèves se calment.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.3	je dois souvent demander aux élèves de se calmer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.4	nous perdons beaucoup de temps à cause d'élèves qui dérangent la classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Perceptions liées à l'enseignement de la lecture et de l'écriture

Dans le cadre de mon cours de français en première secondaire…

		Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôr d'accord	Tout à fait d'accord		
		Pas d'accord		D'accord			
5.1	je prends du plaisir à concevoir des dispositifs sur la lecture et l'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.2	je trouve qu'il est utile d'entrainer les élèves à prélever des informations sans passer par une lecture intégrale.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.3	je pense que c'est intéressant pour les élèves de leur enseigner explicitement les stratégies de lecture et les opérations d'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.4	j'apprécie de favoriser les échanges en classe sur les textes lus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.5	je constate qu'apprendre à analyser la situation de communication avec les élèves est utile pour la lecture et l'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.6	je trouve qu'il est essentiel d'enseigner aux élèves les stratégies de lecture nécessaires pour comprendre un texte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.7	selon moi, il est fondamental d'enseigner aux élèves les opérations d'écriture nécessaires pour écrire un texte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.8	je trouve qu'il est important d'entrainer les élèves à lire de façon non linéaire.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Avec cette classe, je me sens capable…

5.9	d'amener les élèves à avoir une bonne maitrise de la lecture et de l'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.10	de faire avancer tous les élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.11	de gérer efficacement le comportement des élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.12	de maintenir un climat de travail constructif.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.13	de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour la lecture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.14	d'aider les élèves en difficulté par rapport à la lecture ou l'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.15	de remédier aux difficultés de compréhension en lecture des élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

EvaSys | Projet "Lirécrire pour apprendre" - Enseignants - 2016 | Electric Paper

6. Par rapport au projet « *Lirécrire pour apprendre* »

Dans le cadre du dispositif « *Lirécrire pour apprendre* », je me sens à l'aise pour…

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
6.1	manipuler les trois volumes de « *Lirécrire* » (guide méthodologique, Fiches-Activités, Fiches-Documents).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.2	articuler mes propres séquences avec le programme « *Lirécrire* ».	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.3	réaliser, avec ma classe, les activités du programme « *Lirécrire* ».	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.4	animer les échanges entre les élèves de ma classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.5	gérer les travaux de groupe dans ma classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.6	comprendre les fondements théoriques du programme « *Lirécrire* ».	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes par rapport au projet « *Lirécrire pour apprendre* »?

6.7	Les activités de « *Lirécrire* » sont utiles à mes élèves pour progresser en français.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.8	Les activités de « *Lirécrire* » travaillent des compétences importantes pour mes élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.9	Le temps passé à réaliser les activités de « *Lirécrire* » m'a empêché d'avancer suffisamment dans mes autres séquences de cours de français.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.10	Lors des activités du programme « *Lirécrire* », les élèves de ma classe se montrent intéressés.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.11	J'ai du plaisir à réaliser les activités de « *Lirécrire* » avec mes élèves de première secondaire.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.12	Je trouve que les activités de « *Lirécrire* » prennent trop de temps par rapport à ce que cela apporte aux élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.13	Les activités de « *Lirécrire* » sont cohérentes avec le programme officiel du cours de français.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.14	J'apprends des choses intéressantes en menant ce projet avec mes élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Dans le cadre du projet « *Lirécrire pour apprendre* », mes collègues de français et moi avons…

6.15	planifié ensemble les activités réalisées.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.16	décidé ensemble des choix pédagogiques à opérer (modalité de travail, type de synthèses…).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.17	pris le temps de nous réunir pour travailler en équipe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.18	discuté des difficultés rencontrées par les élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.19	discuté de nos propres difficultés dans la mise en œuvre du programme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes par rapport au projet « *Lirécrire pour apprendre* »?

6.20	La majorité de mes collègues de français se sont investis dans la mise en œuvre du projet « *Lirécrire* ».	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.21	La mise en œuvre du projet « *Lirécrire* » a entrainé des tensions avec mes collègues de français.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

F7924U0P4PL0V0 12/05/2016, Page 4/7

6. **Par rapport au projet « *Lirécrire pour apprendre* »** [Continue]

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
6.22	Plusieurs de mes collègues de français se sont progressivement désintéressés du projet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.23	La plupart de mes collègues se montrent enthousiastes à l'idée de continuer à utiliser le programme « *Lirécrire* » l'année prochaine.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Dans le cadre du projet « *Lirécrire pour apprendre* », ma direction…

6.24	reconnait le temps et l'énergie que j'ai investis dans le projet « *Lirécrire* ».	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.25	nous a soutenus pour la mise en œuvre du projet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.26	s'est tenue informée de l'état d'avancement du projet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.27	s'est investie dans la mise en œuvre du projet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.28	s'est investie dans la planification du projet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes par rapport au programme « *Lirécrire pour apprendre* »?

6.29	Les activités proposées par le programme « *Lirécrire* » sont soigneusement structurées et séquencées.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.30	Le guide méthodologique explique clairement les stratégies de lecture et d'écriture à enseigner aux élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.31	Le programme « *Lirécrire* » m'a fourni des pistes concrètes pour mettre en place de nouvelles activités d'apprentissage.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.32	Le programme « *Lirécrire* » laisse suffisamment d'autonomie pour adapter les activités aux réalités de chaque classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.33	Le programme « *Lirécrire* » m'a permis de découvrir plusieurs exemples précis d'activités pour travailler en classe la lecture et l'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.34	Le programme « Lirécrire » m'a fourni des idées et des ressources utiles pour varier mes pratiques d'enseignement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lors des activités réalisées dans le cadre du projet « *Lirécrire pour apprendre* » avec ma classe de français en première secondaire…

		Jamais	Presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Presque toujours	Toujours
6.35	j'ai adapté les activités (consignes, supports) en fonction de ma classe et de mes élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.36	j'ai adapté le temps de mise en œuvre des activités au profil de ma classe et de mes élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.37	j'ai modifié les documents du projet « *Lirécrire* » (mise en page, typographie, longueur…).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.38	j'ai pris des libertés par rapport aux activités, quand j'estimais que c'était nécessaire pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. **Par rapport au projet « *Lirécrire pour apprendre* »** [Continue]

Lors des activités de lecture et d'écriture du cours de français en première secondaire…

		Presque jamais Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Presque toujours	Toujours
6.39	j'ai vérifié que mes élèves étaient toujours au clair sur les objectifs de l'activité à réaliser.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.40	j'ai demandé à mes élèves de formuler des hypothèses sur le sens global des documents avant de les lire.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.41	j'ai fait choisir à mes élèves les stratégies de lecture adaptées à la tâche à réaliser.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.42	j'ai pris du temps avec mes élèves pour identifier et comprendre les stratégies d'écriture et de lecture mises en œuvre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.43	j'ai proposé des tâches pour entrainer certaines stratégies de lecture et certaines opérations d'écriture spécifiques.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.44	j'ai utilisé moi-même des outils et des grilles d'observation pour observer l'activité et la progression de mes élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.45	j'ai fait expliquer les consignes par des élèves pour en vérifier la compréhension.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.46	j'ai donné un retour régulier à chacun de mes élèves sur l'évolution de leurs apprentissages.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.47	face à une difficulté récurrente rencontrée par les élèves, j'ai moi-même montré à toute la classe comment la surmonter.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.48	à la fin de chaque atelier, j'ai pris le temps de vérifier que les élèves maitrisaient les principales compétences visées.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.49	j'ai pris le temps de discuter avec mes élèves de leurs difficultés et des procédures à mettre en place pour les surmonter.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.50	j'ai insisté sur les démarches et la réflexion plus que sur les réponses.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.51	j'ai fait en sorte que mes élèves gardent les traces de leurs démarches dans leur cahier.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.52	j'ai fait en sorte que mes élèves disposent de synthèses des démarches à suivre pour réaliser une tâche précise (justifier une réponse, écrire un texte…).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.53	j'ai entrainé mes élèves à utiliser des grilles d'analyse pour relire, réviser et réécrire leurs réponses, leurs productions.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.54	j'ai entrainé mes élèves à analyser leurs productions, leurs démarches et/ou leurs difficultés.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.55	j'ai fait en sorte que mes élèves échangent avec les autres (sous-groupes ou classe entière) à propos de leurs réponses.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.56	j'ai organisé le local et le matériel pour favoriser les échanges.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.57	j'ai placé les activités collaboratives au cœur de mon enseignement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.58	j'ai fait en sorte que mes élèves échangent avec les autres (sous-groupes ou classe entière) à propos de leurs stratégies de lecture et d'écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

EvaSys | Projet "Lirécrire pour apprendre" - Enseignants - 2016 | Electric Paper

7. Répartition du temps

Merci de répondre à ces questions en fonction de ce que vous avez fait cette année avec votre classe de première secondaire participant au projet « *Lirécrire pour apprendre* » lors de vos cours de français.

Cette année dans votre classe de première secondaire, quelle proportion de temps avez-vous accordée aux activités suivantes ? (*Attention, essayez de ne pas dépasser un total de 100%*).

		0 à 10%	11 à 20%	21 à 30%	31 à 40%	41 à 50%	51 à 60%	61 à 70%	71 à 80%	81 à 90%	91 à 100%
7.1	Tâches de grammaire et d'orthographe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.2	Tâches de lecture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.3	Tâches travaillant l'expression écrite.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.4	Tâches travaillant l'expression orale.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.5	Susciter le calme au sein de la classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lors des activités de lecture cette année, quelle proportion de temps avez-vous accordée aux types de textes suivants ? (*Attention, essayez de ne pas dépasser un total de 100%*).

7.6	Textes narratifs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.7	Textes explicatifs et informatifs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.8	Textes argumentatifs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lors des activités d'écriture cette année, quelle proportion de temps avez-vous accordée aux types d'écrits suivants lors des activités d'écriture ? (*Attention, essayez de ne pas dépasser un total de 100%*).

7.9	Écrits narratifs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.10	Écrits explicatifs et informatifs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.11	Écrits argumentatifs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Annexe 8. Check-list permettant de mesurer l'intensité d'implantation de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

Ecole : Nom, Prénom: Classe :

Module 1

Se familiariser avec les usages des écrits à visée informative, explicative, justificative

	Mode de travail	Durée	Choix pédagogiques
☐ **Atelier 1** – « *Les textes informatifs et moi* »			
☐ Activité 1 « *De l'écriture, vous êtes sûr ?* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 40 min. ☐ 40 min. ☐ Plus de 40 min.	☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 1a. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 1b. ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves. ☐ Exploitation du corpus de la Fiche-Document 1 ☐ Exploitation d'autres documents
☐ Activité 2 « *Écrit ou oral ?* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 40 min. ☐ 40 min. ☐ Plus de 40 min.	☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 2a. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 2b. ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.
☐ Activité 3 « *L'écriture en images* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 20 min. ☐ 20 min. ☐ Plus de 20 min.	☐ Un corpus de documents pour la classe : les images sont agrandies et disposées sur une seule table. ☐ Un corpus de documents par élève : chaque élève dispose de l'ensemble des images.
☐ Activité 4 « *Partages-tu ces avis ?* »	☐ Individuel puis en sous-groupes et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 20 min. ☐ 20 min. ☐ Plus de 20 min.	
☐ Activité 5 « *Mon autoportrait de lecteur/scripteur* »	☐ Individuel ☐ Autre	☐ Moins de 30 min. ☐ 30 min. ☐ Plus de 30 min.	☐ Rédaction de l'autoportrait en classe. ☐ Rédaction de l'autoportrait à la maison (en devoir). ☐ Exploitation de l'activité pour réaliser des apprentissages de langue (ex : brouillon – grammaire/orthographe/conjugaison – au propre). ☐ Activité centrée sur l'autoportrait de scripteur ☐ Activité centrée sur l'autoportrait de lecteur
☐ **Atelier 2** – « *Textes en pagaille* »			
☐ Activité 1 « *Quels documents pour quels usages ?* »	☐ En sous-groupes puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Logos découpés à l'avance. ☐ Exploitation de l'ensemble du corpus de documents. ☐ Exploitation d'une partie du corpus de documents.
☐ Activité 2 « *Des lieux où trouver de tels écrits* »	☐ Individuel puis collectif ☐ En sous-groupes puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Exploitation de l'ensemble du corpus de documents. ☐ Exploitation d'une partie du corpus de documents.
☐ Activité 3 « *J'identifie les documents* »	☐ En sous-groupes puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 3a. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 3b. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 3c. ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.

Ecole : Nom, Prénom: Classe :

☐ Activité 4 « *Je reconnais les textes à visée informative-explicative* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 4a (partie 1). ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 4b (partie 1). ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.
☐ Activité 5 « *J'analyse la situation de communication* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 4a (partie 2). ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 4b (partie 2). ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.
☐ Activité de prolongement « *Je m'entraine sur un nouveau texte* »	☐ Individuel ☐ Collectif	☐ Moins de 25 min. ☐ 25 min. ☐ Plus de 25 min.	☐ Réalisation de l'activité en classe. ☐ Réalisation de l'activité à la maison (en devoir). ☐ Correction collective avec justification orale des réponses. ☐ Correction individuelle sous la forme d'évaluation formative. ☐ Correction individuelle sous la forme d'évaluation formative.
☐ **Atelier 3 – Tâche d'intégration** – « *Des écrits en contexte* »			
☐ Activité 1 « *Des écrits en contexte* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 25 min. ☐ 25 min. ☐ Plus de 25 min.	☐ Réalisation de l'activité au départ d'un corpus d'écrits authentiques (matérialisation du corpus proposé) ☐ Correction collective avec justification orale des réponses. ☐ Correction individuelle sous la forme d'évaluation formative.
☐ **Atelier 4 – Tâche d'intégration** – « *Des écrits bien choisis* »			
☐ Activité 1 « *Des écrits en contexte* »	☐ En sous-groupes puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Utilisation d'autres documents que ceux proposés. ☐ Un projet par sous-groupe. ☐ Plusieurs projets par sous-groupes. ☐ Un sous-groupe par projet. ☐ Deux sous-groupes par projet. ☐ Exploitation de l'activité pour réaliser d'autres apprentissages de lecture ou de langue
☐ **Retour réflexif sur le module** – « *Je réfléchis sur mon activité* »			
Commentaires :			

Lirécrire – Questionnaire d'implémentation du programme 2014 – 2015

Ecole : Nom, Prénom: Classe :

Module 2

Sélectionner des informations dans un ou plusieurs texte(s) et les lier entre elles

	Mode de travail	Durée	Choix pédagogiques
☐ **Atelier 1** – « *Des informations à trouver dans une double page documentaire* »			
☐ Activité 1 « *Lecture survol* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 30 min. ☐ 30 min. ☐ Plus de 30 min.	
☐ Activité 2 « *Lecture écrémage* »	☐ Individuel puis en sous-groupes et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 40 min. ☐ 40 min. ☐ Plus de 40 min.	
☐ Activité 3 « *Lecture repérage* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 55 min. ☐ 55 min. ☐ Plus de 55 min.	☐ Exploitation de la « grille d'analyse de mes pratiques et de mes difficultés » (Fiche-Activité 3)
☐ Activité 4 « *Je fais le bilan des informations prélevées avant de mener une lecture intégrale* »	☐ Individuel Collectif ☐ Autre	☐ Moins de 40 min. ☐ 40 min. ☐ Plus de 40 min.	☐ Activité réalisée en classe. ☐ Activité réalisée à la maison (en devoir). ☐ Correction collective avec justification orale des réponses. ☐ Correction individuelle sous la forme d'évaluation formative. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 5a. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 5b. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 5c. ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.
☐ Activité 5 « *Des intertitres à insérer* »	☐ Individuel puis en sous-groupes et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 30 min. ☐ 30 min. ☐ Plus de 30 min.	
☐ Activité 6 « *Entre les lignes* »	☐ En sous-groupe ☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 60 min. ☐ 60 min. ☐ Plus de 60 min.	☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 6a. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 6b. ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.
☐ Activité 7 « *Lire avec un projet* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 25 min. ☐ 25 min. ☐ Plus de 25 min.	☐ Exploitation de la suite de la Fiche-Synthèse 5a. ☐ Exploitation de la suite de la Fiche-Synthèse 5b. ☐ Exploitation de la suite de la Fiche-Synthèse 5c. ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.

Ecole : Nom, Prénom: Classe :

☐ **Atelier 2** – « *Des informations à trouver dans un dossier de documents* »			
☐ Activité 1 « *Lecture survol* »	☐ En sous-groupes puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 40 min. ☐ 40 min. ☐ Plus de 40 min.	☐ Observation d'un sous-groupe à l'aide de la Fiche-Évaluation 1 ☐ Observation de plusieurs sous-groupes à l'aide de la Fiche-Évaluation 1.
☐ Activité 2 « *Lecture repérage* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Exploitation de la« grille d'analyse de mes pratiques » (Fiche-Activité 9). ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 7. ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.
☐ Activité 3 « *Réaliser une carte mentale à partir du dossier informatif* »	☐ En sous-groupes puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 120 min. ☐ Entre 120 et 140 min. ☐ Plus de 140 min.	☐ Exploitation de toutes les questions proposées dans le guide méthodologique. ☐ Sélection et exploitation d'une partie des questions. ☐ Correction des productions au moyen de la Fiche-Évaluation 2 ☐ Appui sur la Fiche-Évaluation 3 pour faciliter le guidage de l'activité des élèves
☐ **Retour réflexif sur le module** – « *Je réfléchis sur mon activité* »			
Commentaires :			

Lirécrire – Questionnaire d'implémentation du programme 2014 – 2015

Ecole : Nom, Prénom: Classe :

Module 3

Rappeler, reformuler, résumer un texte et échanger à son propos

	Mode de travail	Durée	Choix pédagogiques
☐ **Atelier 1** – « *Consignes en pagaille* »			
☐ Activité 1 « *Comprendre la consigne* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 25 min. ☐ 25 min. ☐ Plus de 25 min.	
☐ Activité 2 « *Synthétiser, rédiger, compléter ou oraliser ?* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 25 min. ☐ 25 min. ☐ Plus de 25 min.	
☐ Activité 3 « *Résumer ? Oui, mais pourquoi ?* »	☐ Collectif puis individuel et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ En amont de l'activité : réalisation d'un brainstorming oral ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 8a. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 8b. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 8c. ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.
☐ Activité 4 « *Quelle tâche finale ?* »	☐ Individuel et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 25 min. ☐ 25 min. ☐ Plus de 25 min.	☐ Réalisation du « tour de table » avant l'analyse de la consigne. ☐ Correction collective avec justification orale des réponses. ☐ Correction individuelle sous la forme d'évaluation formative
☐ **Atelier 2** – « *Le résumé sous toutes ses formes* »			
☐ Activité 1 « *Bain de résumés* »	☐ en sous-groupes et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 35 min. ☐ 35 min. ☐ Plus de 35 min.	☐ Exploitation du corpus de documents de la Fiche-Document 2 ☐ Exploitation d'un autre corpus de documents
☐ Activité 2 « *Bons ou mauvais ?* »	☐ Individuel puis en sous-groupes et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 40 min. ☐ 40 min. ☐ Plus de 40 min.	
☐ Activité 3 « *J'analyse le résumé* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 25 min. ☐ 25 min. ☐ Plus de 25 min.	
☐ Activité 4 « *J'analyse la structure du résumé* »	☐ Individuel et collectif puis en sous-groupes et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 9a. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 9b. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 9c. ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.

Lirécrire – Questionnaire d'implémentation du programme 2014 – 2015

Ecole : Nom, Prénom: Classe :

☐ Activité de prolongement « *Je m'entraine sur un nouveau texte* »	☐ Individuel ☐ Collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Réalisation de l'activité en classe. ☐ Réalisation de l'activité à la maison (en devoir). ☐ Correction collective avec justification orale des réponses. ☐ Correction individuelle sous la forme d'évaluation formative. ☐ Correction individuelle sous la forme d'évaluation formative.
☐ Activité 5 « *Le résumé pour orienter ma lecture* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 25 min. ☐ 25 min. ☐ Plus de 25 min.	
☐ **Atelier 3** – « *Chapeau !* »			
☐ Activité 1 « *Où est passé mon chapeau ?* »	☐ Individuel puis collectif ☐ En sous-groupes puis collectif. ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Un corpus de documents pour la classe : les chapeaux sont agrandis et répartis dans les différents sous-groupes. ☐ Un corpus de documents par élève : chaque élève dispose de l'ensemble des chapeaux. ☐ Chapeaux découpés à l'avance.
☐ Activité 2 « *Synthétiser sur les chapeaux de roues* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 10a. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 10b. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 10c. ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.
☐ Activité 3 « *Faire porter le chapeau* »	☐ Collectif puis individuel ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	
☐ **Atelier 4** – « *Reformuler, résumer, évaluer* »			
☐ Activité 1 « *Coup d'œil rapide sur un article* »	☐ Individuel et collectif ☐ Collectif ☐ En sous-groupes et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 40 min. ☐ 40 min. ☐ Plus de 40 min.	☐Reproduction de la silhouette du document de la Fiche-Document 7 au tableau (avec mise en évidence de la structure du document)
☐ Activité 2 « *Je reformule pour toi, tu reformules pour moi* »	☐ En 2 sous-groupes et collectif ☐ En plusieurs sous-groupes ☐ Puis, individuel et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 60 min. ☐ 60 min. ☐ Plus de 60 min.	
☐ Activité 3 « *Petit dictionnaire du chocolat* »	☐ Individuel et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 40 min. ☐ 40 min. ☐ Plus de 40 min.	
☐ Activité 4 « *Des idées bien ordonnées avant de résumer* »	☐ Individuel et collectif ☐ Puis en sous-groupes et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 60 min. ☐ 60 min. ☐ Plus de 60 min.	

Lirécrire – Questionnaire d'implémentation du programme 2014 – 2015

Ecole : Nom, Prénom: Classe :

☐ Activité 5 « *Rédaction du résumé explicatif* »	☐ En sous-groupes et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 11a. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 11b. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 11c. ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves. ☐ Exploitation de la grille de relecture du résumé (Fiche-Évaluation 4). ☐ Construction d'une grille de relecture du résumé par les élèves. ☐ Exploitation de « la grille d'analyse de mes difficultés » (page 82 des Fiches-Activités)
☐ Activité 6 « *Recette du résumé explicatif bref* »	☐ Individuel et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 25 min. ☐ 25 min. ☐ Plus de 25 min.	
☐ **Atelier 5 – Tâche d'intégration** – « *Le chocolat selon Wikipédia* »			
☐ Activité 1 « *Le chocolat selon Wikipédia* »	☐ Individuel ☐ En sous-groupes ☐ Autre	☐ Moins de 100 min. ☐ 100 min. ☐ Plus de 100 min.	☐ Découverte individuelle des Fiches-Documents 10 et 11. ☐ Observation d'un élève à l'aide de la Fiche-Évaluation 5 ☐ Observation de plusieurs élèves à l'aide de la Fiche-Évaluation 5. ☐ Échange des productions authentiques. ☐ Échange des productions après les avoir dactylographiées.
☐ **Retour réflexif sur le module** – « *Je réfléchis sur mon activité* »			
Commentaires :			

Lirécrire – Questionnaire d'implémentation du programme 2014 – 2015

Ecole : Nom, Prénom: Classe :

Module 4

Organiser, linéariser l'information issue d'une double page de manuel

	Mode de travail	Durée	Choix pédagogiques
☐ **Atelier 1** – « *Qui, quoi, comment, pourquoi ?* »			
☐ Activité 1 « *Des puits de savoir* »	☐ En sous-groupes puis collectif ☐ Collectivement uniquement ☐ Autre	☐ Moins de 25 min. ☐ 25 min. ☐ Plus de 25 min.	
☐ Activité 2 « *Qu'ai-je entre les mains ?* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 12a (partie 1). ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 12b (partie 2). ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.
☐ Activité 3 « *Et moi dans tout ça ?* »	☐ Collectif puis individuel et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 25 min. ☐ 25 min. ☐ Plus de 25 min.	
☐ **Atelier 2** – « *Un champ de bataille* »			
☐ Activité 1 « *Mode d'emploi* »	☐ En sous-groupes puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 25 min. ☐ 25 min. ☐ Plus de 25 min.	☐ Appui sur les modes d'utilisation du Programme Lirécrire. ☐ Appui sur d'autres modes d'utilisation de manuels scolaires.
☐ Activité 2 « *Des fouilles* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	
☐ Activité 3 « *À chacun son rôle* »	☐ En sous-groupes puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 25 min. ☐ 25 min. ☐ Plus de 25 min.	☐ Étiquettes préalablement découpées et placées dans des enveloppes. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 12a (partie 2). ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 12b (partie 2). ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 12c (partie 2). ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.
☐ **Atelier 3** – « *Le fin fond de l'histoire* »			
☐ Activité 1 « *Un sac de nœuds* »	☐ Individuel puis collectif ☐ En sous-groupes puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 25 min. ☐ 25 min. ☐ Plus de 25 min.	☐ Un projet par sous-groupe. ☐ Un projet par élève.
☐ Activité 2 « *Le nœud du problème* »	☐ En sous-groupes puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	

Ecole : Nom, Prénom: Classe :

☐ Activité 3 « *Chaque problème a sa solution* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 35 min. ☐ 35 min. ☐ Plus de 35 min.	☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 13a. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 13b. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 13c. ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.
Atelier 4 – Tâche d'intégration – « *Bien choisir* »			
☐ Activité 1 « *Bien choisir* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 75 min. ☐ 75 min. ☐ Plus de 75 min.	☐ Réalisation des consignes 1, 2, 3 et 4. ☐ Mise au travail à partir de la consigne 4.
☐ **Retour réflexif sur le module** – « *Je réfléchis sur mon activité* »			
Commentaires :			

Lirécrire – Questionnaire d'implémentation du programme 2014 – 2015

Ecole : Nom, Prénom: Classe :

Module 5

Répondre à des questions sur un texte et justifier ses réponses

	Mode de travail	Durée	Choix pédagogiques
☐ **Atelier 1** – « *Qu'est-ce qu'on me veut ?* »			
☐ Activité 1 « *Un questionnaire ? Pourquoi faire ?* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 20 min. ☐ 20 min. ☐ Plus de 20 min.	
☐ Activité 2 « *Je "détexte" le questionnaire* »	☐ En sous-groupes puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 30 min. ☐ 30 min. ☐ Plus de 30 min.	☐ Correction collective orale. ☐ Correction collective orale puis écrite.
☐ Activité 3 « *Que faire ? Comment faire ?* »	☐ En sous-groupes puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Analyse de deux questions par sous-groupe. ☐ Analyse de plus de deux questions par sous-groupe. ☐ Mise en commun : reformulation orale des consignes. ☐ Mise en commun : reformulation orale des consignes puis passage à l'écrit. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 14a (partie 1). ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 14b (partie 1). ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 14c (partie 1). ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.
☐ Activité 4 « *Quelles questions !* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 100 min. ☐ 100 min. ☐ Plus de 100 min.	☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 14a (partie 2). ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 14b (partie 2). ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 14c (partie 2). ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.
☐ Activité 5 « *Dernière analyse* »	☐ Individuel ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 14a (partie 3). ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 14b (partie 3). ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 14c (partie 3). ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves. ☐ Correction individuelle sous la forme d'une évaluation formative. ☐ Correction collective orale. ☐ Réalisation de l'activité métacognitive – retour réflexif sur l'atelier (pages 174-175 du guide méthodologique).
☐ **Atelier 2** – « *Je mène la danse* »			
☐ Activité 1 « *Dans la peau d'un prof* »	☐ Individuel puis en sous-groupes et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	
☐ Activité 2 « *Dans la peau de l'élève* »	☐ Individuel ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Correction individuelle sous la forme d'une évaluation formative. ☐ Correction collective orale.

Lirécrire – Questionnaire d'implémentation du programme 2014 – 2015

Ecole : Nom, Prénom: Classe :

☐ **Atelier 3** – « *Elémentaire, mon cher Watson ! »*			
☐ Activité 1 « *Flairer le piège* »	☐ Individuel puis en sous-groupes et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 20 min. ☐ 20 min. ☐ Plus de 20 min.	
☐ Activité 2 « *En quête de preuves* »	Collectif Individuel Autre	☐ Moins de 30 min. ☐ 30 min. ☐ Plus de 30 min.	
☐ Activité 3 « *Mode opératoire* »	☐ Individuel puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 25 min. ☐ 25 min. ☐ Plus de 25 min.	
☐ Activité 4 « *Tirer les conclusions* »	☐ Individuel puis en sous-groupes et collectif ☐ En sous-groupes puis collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Bandelettes préparées à l'avance. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 15a. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 15b. ☐ Exploitation de la Fiche-Synthèse 15c. ☐ Élaboration d'une autre synthèse au départ des réponses des élèves.
☐ **Atelier 4** – Tâche d'intégration - « *Suis-je blanchi ? »*			
☐ Activité 1 « *Suis-je blanchi ? »*	☐ Individuel puis en sous-groupes et collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	
☐ Activité de prolongement « *Je m'entraine sur un nouveau texte et un nouveau questionnaire* »	☐ Individuel ☐ Collectif ☐ Autre	☐ Moins de 50 min. ☐ 50 min. ☐ Plus de 50 min.	☐ Activité réalisée en classe. ☐ Activité réalisée à la maison (en devoir). ☐ Correction collective avec justification orale des réponses. ☐ Correction individuelle sous la forme d'évaluation formative
☐ **Retour réflexif sur le module** – « *Je réfléchis sur mon activité* »			
Commentaires :			

Lirécrire – Questionnaire d'implémentation du programme 2014 – 2015

Annexe 9. Questionnaire remis aux enseignants des groupes expérimentaux à la fin de la formation

Lirécrire

École :	**Nom, Prénom :**	**Classe participant à la recherche**

Choix de participation à la recherche

Au moment de m'engager personnellement dans le projet « Lirécrire »…	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. je me suis senti(e) totalement libre de choisir de participer à la recherche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. j'ai été influencé(e) (directement ou indirectement) par mes collègues dans mon choix de participer à la recherche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. j'ai ressenti une pression (directe ou indirecte) de ma direction pour participer à la recherche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. j'ai ressenti une pression (directe ou indirecte) de la part de l'équipe de recherche lors de la présentation du programme « Lirécrire ».	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Gestion de classe et pratiques habituelles

Avant de participer à la recherche « Lirécrire »…	OUI	NON
5. j'utilisais un manuel pour préparer mes cours de 1re secondaire.	☐	☐
6. j'utilisais un manuel pour travailler en classe avec mes élèves de 1re secondaire.	☐	☐

Si vous avez répondu « oui » à une des deux questions précédentes…	Jamais	Presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Presque toujours	Toujours
7. utilisiez-vous le guide méthodologique de l'enseignant ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Dans quelle mesure…

8. la méthodologie proposée par le programme « Lirécrire » correspond-elle à vos pratiques de classes habituelles ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tout à fait différente										Tout à fait semblable

9. les activités proposées par le programme « Lirécrire » correspondent-elles à vos pratiques de classes habituelles ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tout à fait différentes										Tout à fait semblables

10. le programme « Lirécrire » correspond-il aux outils que vous utilisez habituellement en classe ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tout à fait différent										Tout à fait semblable

Lirécrire – Questionnaire fin de formation Décembre 2014

Perception du programme « Lirécrire »

Je trouve que…	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
11. les activités proposées dans le programme « Lirécrire » sont intéressantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. les activités proposées seront utiles pour améliorer les compétences de mes élèves en lecture et en écriture.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. les activités proposées sont importantes pour l'apprentissage de mes élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. c'est important de m'investir dans la mise en œuvre du programme « Lirécrire ».	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. l'investissement nécessaire à la mise en œuvre du programme « Lirécrire » en vaut la peine.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Par rapport au programme « Lirécrire », je me sens capable …	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
16. de manipuler les trois volumes (guide méthodologique, Fiches-Activités, Fiches-Documents) sans difficulté.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. d'aider mes élèves à se repérer correctement dans les Fiches-Activités et les Fiches-Documents.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. de planifier les différentes activités proposées par le programme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. de motiver les élèves à s'impliquer dans les activités du programme « Lirécrire ».	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. de sélectionner, dans les différents modules, les activités et les Fiches-Synthèses adaptées à ma classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
21. Je me sens motivé(e) pour aller jusqu'au bout du programme « Lirécrire ».	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Avec mes collègues, nous sommes prêts à travailler ensemble pour planifier la mise en œuvre du programme (ordre des modules, choix des ateliers…).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Avec mes collègues, nous sommes prêts à investir du temps et de l'énergie dans la mise en œuvre du programme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Entre les deux journées de formation, avez-vous réalisé les actions ci-dessous ?	OUI	NON
24. Planifier l'ensemble des modules et des ateliers du programme « Lirécrire » jusqu'au mois de mai.	☐	☐
25. Lire une partie du guide méthodologique et des volumes à destination des élèves.	☐	☐
26. Lire l'intégralité du guide méthodologique et des volumes à destination des élèves.	☐	☐
27. Discuter avec vos collègues de la mise en œuvre et de la planification du programme « Lirécrire ».	☐	☐

Commentaires :

2

Annexe 10. Questionnaire remis aux enseignants du groupe « Accompagnement » à la fin des séances d'accompagnement

Lirécrire

École :	Nom, Prénom :	Classe participant à la recherche :

1. **Qu'avez-vous appris durant les séances d'accompagnement ? Qu'en retiendrez-vous ?**

2. **Avez-vous découvert, lors des séances d'accompagnement, des éléments didactiques ou pédagogiques que vous continuerez à mettre en place l'année prochaine ? Si oui, lesquels et pourquoi ?**

3. **Les séances d'accompagnement vous ont-elles permis de surmonter les difficultés que vous avez rencontrées dans le cadre du dispositif « *Lirécrire pour apprendre* » ? Si oui, comment vous ont-elles aidé(e) ?**

4. **Le nombre d'heures et de séances d'accompagnement est-il suffisant face à un tel dispositif?**

   OUI – NON

   Pourquoi?

De manière générale…	**Pas du tout d'accord**						**Tout à fait d'accord**
5. Les séances d'accompagnement m'ont semblé utiles.	0	1	2	3	4	5	6

Les séances d'accompagnement m'ont permis de…	**Pas du tout d'accord**						**Tout à fait d'accord**
6. planifier les activités du dispositif « *Lirécrire* ».	0	1	2	3	4	5	6
7. trouver du sens aux activités du dispositif « *Lirécrire* ».	0	1	2	3	4	5	6
8. discuter, échanger avec mes collègues sur mes pratiques de classe.	0	1	2	3	4	5	6
9. diagnostiquer davantage les difficultés de mes élèves.	0	1	2	3	4	5	6
10. prendre davantage conscience de mes difficultés de mise en œuvre du dispositif « *Lirécrire* ».	0	1	2	3	4	5	6
11. comprendre les fondements théoriques du dispositif « *Lirécrire* » (verbalisation des stratégies, mise en évidence des processus…).	0	1	2	3	4	5	6
12. me motiver à aller jusqu'au bout du dispositif « *Lirécrire* ».	0	1	2	3	4	5	6
13. de mieux gérer les différentes modalités de travail (mise en commun, travaux de groupe…) proposées dans le dispositif « *Lirécrire* ».	0	1	2	3	4	5	6

14. Autres commentaires et suggestions…

Annexe 11. Guide pour les entretiens semi-directifs avec des enseignants des groupes expérimentaux

Lirécrire

11 janvier 2016

Balises pour la construction du guide d'entretien avec les enseignants

Objectifs des entretiens avec les enseignants

- Recueillir de l'information qualitative sur les conditions d'appropriation du programme « Lirécrire pour apprendre » avec ou sans soutien externe auprès des enseignants des groupes expérimentaux.
- Obtenir de nouvelles informations sur la façon dont les enseignants s'approprient l'outil.
- Obtenir de l'information sur les trajectoires personnelles des enseignants en se centrant sur le processus d'appropriation de l'outil didactique.
- Récolter des traces de l'activité des élèves et des enseignants autour du dispositif « Lirécrire ».

Considérations méthodologiques

- Type d'entretien

Au regard des objectifs à atteindre, l'entretien sera de nature semi-directive puisqu'il offre aux enseignants une certaine liberté de parole dans un cadre relativement structuré. Cet entretien aura un usage complémentaire aux autres données déjà récoltées puisqu'il s'associe à d'autres méthodes de recueil de données quantitatives (questionnaires de données auto-rapportées) et qualitatives (rapport des *focus groups* pour le groupe expérimental « formation » et rapport d'observation des séances d'accompagnement pour le groupe expérimental « accompagnement »).

- Démarche d'entretien : remarques préalables à l'entretien

Avant de mener l'entretien avec les enseignants, il importe d'avoir bien en mémoire les informations issues du *focus group* (pour l'enseignant issu du groupe expérimental « formation ») ou des séances d'accompagnement (pour l'enseignant issu du groupe expérimental « accompagnement ») afin d'adapter les questions de relance de l'entretien aux informations déjà recueillies (voir cartographie de l'enseignant).

Avant d'entrer dans le cœur même de l'entretien, il importe de préciser aux enseignants interviewés les éléments suivants :

- le rôle du chercheur – l'entretien n'est pas une séance d'accompagnement ou de formation. Préciser que la posture privilégiée pour cet entretien est celle de chercheur puisqu'il « cherche » à récolter de l'information et non à aider l'enseignant interviewé, à répondre aux questions de mise en œuvre du programme… Néanmoins, le chercheur pourra répondre aux éventuelles questions à la fin de l'entretien
- l'objectif de l'entretien – récolter de l'information sur la façon dont ils se sont approprié l'outil « Lirécrire » et pour les enseignants du groupe expérimental « accompagnement », récolter en plus, de l'information sur le dispositif d'accompagnement
- la méthode utilisée – l'entretien prendra la forme d'une discussion au départ de quelques questions générales et quelques questions plus précises
- la durée de l'entretien – approximativement une heure
- les considérations déontologiques – l'entretien sera enregistré car les notes ne suffisent pas à récolter toutes les informations et ne permettent pas d'être précis. Le chercheur garantit la confidentialité des enseignants interviewés et la fidélité de leurs propos
- l'adhésion des enseignants – terminer ces remarques préalables en s'assurant d'obtenir l'adhésion de l'enseignant interviewé par rapport à la démarche méthodologique décrite précédemment

Pendant l'entretien,

- poser des questions de relance : « pourquoi ? », « qu'entendez-vous pas là ? », « c'est-à-dire ? »…

Au terme de l'entretien,

- ne couper l'enregistrement qu'une fois terminé
- récolter les traces de l'activité des élèves et/ou de l'enseignant
- remercier l'enseignant interviewé pour le temps consacré à la discussion
- noter quelques impressions sur le déroulement de la rencontre, le cadre dans lequel il a eu lieu, éventuellement, des nouvelles idées ou hypothèses, remarques et synthétiser les points essentiels de la rencontre, les idées intéressantes (dans la cartographie de l'enseignant)

Lirécrire

11 janvier 2016

- Points de vigilance par rapport aux questions posées

Une bonne question est une question :

- pertinente par rapport au thème exploré
- concrète, directement compréhensible – utiliser des verbes actifs, concrets (*expliquez-moi, racontez-moi*) qui portent sur des comportements et des pratiques (et non sur des opinions) et éviter les mots abstraits et généraux (comme *être*, *faire*, *connaitre*) difficilement interprétables
- ciblée sur un seul objectif
- neutre – éviter les formulations négatives ou chargées d'affectivité, de jugements moraux, de valeurs ou connotations diverses
- courte, directement mémorisable – choisir un style direct, privilégier les formulations introduites par *comment, pourquoi*
- stimulante, facilitant l'expression – privilégier la forme de récit (*pouvez-vous me raconter, m'expliquer comment…*) et les questions ouvertes
- énoncée au présent et sous une forme active
- opportune, posée au bon moment
- recevable dans le système des valeurs de la personne

- Éléments bibliographiques

- Guittet, A. (2013). *L'entretien. Techniques et pratiques.* Paris : Armand Colin.
- Lejeune, Chr. (2015). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Barbin, L. (2009). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explication*. Paris : ESF.

Lirécrire

11 janvier 2016

Guide d'entretien pour les enseignants du groupe « formation »

	Questions	Questions de relance ou points de vigilance
1	Vous collaborez dans le cadre du projet « Lirécrire » depuis plus d'un an. Depuis votre engagement dans le projet (en mai 2014), qu'avez-vous envie de souligner ou de dire à propos du programme « Lirécrire pour apprendre » ?	Question générale qui permet de voir comment l'enseignant parle du programme et de repérer ce qui est important pour lui → Rebondir sur l'élément central de leur réponse et demander d'expliciter davantage
2	Les difficultés de mise en œuvre évoquées l'année passée sont-elles toujours présentes aujourd'hui ? Expliquez. ou (si aucune info sur les difficultés) Quelles sont, pour vous, les plus grandes difficultés que vous avez rencontrées dans la mise en œuvre du programme ?	-Citer les difficultés évoquées lors du *focus group* ou de l'accompagnement Ex : difficultés liées à la classe (motivation et gestion), niveau des élèves, organisation (journée péda, chmt d'élèves…), motivation de l'enseignant (!! Voir cartographie des enseignants pour le détail !!) -Rebondir sur les plus grandes difficultés et faire expliquer à quoi elles sont dues.
3	Avez-vous réussi à dépasser ces difficultés ? Comment avez-vous fait pour surmonter ces difficultés ? Où avez-vous trouvé de l'aide pour les dépasser ? Expliquez.	Parmi les solutions : collaboration avec les pairs, formation, contact avec les chercheurs -Rebondir sur les éléments d'aide et demander d'expliquer. -Si évocation de la collaboration, demander si cette collaboration existait déjà avant le projet Lirécrire
4	Pouvez-vous me parler d'une activité que vous avez aimé réaliser avec vos élèves et que vous estimez réussie et expliquer pourquoi vous l'estimez réussie ?	Orienter la discussion sur ce que l'enseignant a fait concrètement des activités du programme et sur le pourquoi et comment il estime une activité réussie
5	Pouvez-vous me parler d'une activité qui a été difficile à mettre en œuvre en classe et qui a peut-être représenté un échec pour vous et/ou pour vos élèves et expliquer pourquoi vous l'estimez ratée ?	Orienter la discussion sur ce que l'enseignant a fait concrètement pour surmonter les difficultés de mise en œuvre, mais aussi sur le pourquoi et comment il estime une activité « ratée »
6	D'une façon générale, comment vous sentez-vous par rapport à cette deuxième année d'utilisation du programme « Lirécrire » ? Expliquez.	Aller au-delà du sentiment et demander à l'enseignant d'expliquer ce sentiment
7	Où en êtes-vous par rapport à la mise en œuvre des activités du programme et comment, par rapport à l'an passé (où vous n'aviez pas de vision globale), réalisez-vous vos choix pédagogiques ?	Sonder les enseignants sur ce qu'ils font et s'ils sont toujours impliqués dans le projet. Comprendre également comment ils réalisent les choix pédagogiques, ils sélectionnent les activités (à partir de leur expérience, de l'outil de planification ?)
8	Avez-vous modifié votre façon d'enseigner la lecture-écriture depuis que vous utilisez le programme ? Expliquez.	-Avez-vous l'impression que vous accordez désormais plus de place au travail de groupe, à la métacognition, à l'ens. des strat. ? -En dehors des activités du programme, racontez-moi comment vous menez généralement les cours sur la lecture/écriture de textes. Que faites-vous ? Quels types de textes utilisez-vous ? Quels types d'activités réalisez-vous ?
9	Quelle est, aujourd'hui, votre conception de la lecture et de l'écriture (des textes informatifs) et de leur enseignement ? Quels sont les éléments (d'un point de vue des modalités de gestion de groupe, de choix des documents, de type d'activités, de la place laissée à la métacognition) qui vous semblent importants dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ?	-Est-ce qu'en équipe, vous avez l'impression que vous partagez cette vision de l'enseignement de la lecture ? -Avez-vous l'impression que votre vision a évolué depuis votre participation au projet ? -Quelle place accordez-vous aux activités individuelles ou collectives ? -Comment opérez-vous les choix des textes ? -Quel type d'activités de lecture-écriture vous semblent-elles plus efficaces ? -Quel type de mise en commun menez-vous ou comment introduisez-vous les nouveaux apprentissages ?
10	Avez-vous apporté des traces de l'activité des élèves dans le cadre du programme Lirécrire ? Pouvez-vous me les présenter ?	-Pouvez-vous me parler des traces que vous avez apportées et m'expliquer pourquoi vous les avez choisies ? -Pouvez-vous expliquer les aménagements que vous avez réalisés et expliquer pourquoi et comment ces aménagements ont été réalisés ?
11	Quels sont les éléments qui vous permettent/permettront d'aller jusqu'au bout du projet ? Expliquez.	Insister pour que l'enseignant explique en quoi les éléments cités (collaboration, conscience professionnelle, convictions liées au programme) permettront de tenir dans le temps, d'aller jusqu'à la fin du projet (mise en œuvre des activités, mais aussi prises de données…)
12	**Quels sont les moments clés qui vous ont permis d'avancer dans l'appropriation de l'outil ? En quoi vous ont-ils aidé ou en quoi ont-ils modifié votre façon de faire ? Expliquez.**	**Identifier ces moments. Parmi ces moments :** **-liés à la recherche : formation, accompagnement, rencontre avec les chercheurs, prises de mesures…** **-liés à la vie d'équipe** **- liés à la vie de la classe** **- Ces moments vous ont-ils permis d'adhérer aux principes du programme (autorégulation, métacognition, travail de groupe, stratégie de lecture/écriture, centration sur le processus…)? Expliquez.** **- Ces moments vous ont-ils permis de mettre en œuvre, d'adapter ou de transférer certaines activités du programme ? Expliquez.** **- Ces moments vous ont-ils permis de modifier vos pratiques de classe et vos habitudes face à l'enseignement de la lecture-écriture ? Expliquez.**
13	L'année prochaine, il n'y aura plus de recherche et vous n'aurez plus la « contrainte » de mettre en œuvre les activités du programme. Comment voyez-vous la suite ?	-Comment imaginez-vous votre planification pédagogique ? -Quels sont les éléments du programme que vous auriez appris ces deux années et que vous auriez envie de réutiliser ou modifier (d'un point de vue méthodo, gestion de groupe, type d'activités…)? -Quels sont les éléments du programme que vous n'auriez pas envie de garder l'an prochain ?
14	Pour terminer, y a-t-il encore des éléments que vous auriez envie d'ajouter et qui n'ont pas encore été abordés ?	

Lirécrire

11 janvier 2016

Guide d'entretien pour les enseignants du groupe « accompagnement »

	Questions	Questions de relance ou points de vigilance
1	Vous collaborez dans le cadre du projet « Lirécrire » depuis plus d'un an. Depuis votre engagement dans le projet (en mai 2014), qu'avez-vous envie de souligner ou de dire à propos du programme « Lirécrire pour apprendre » ?	Question générale qui permet de voir comment l'enseignant parle du programme et de repérer ce qui est important pour lui → Rebondir sur l'élément central de leur réponse et demander d'expliciter davantage
2	Les difficultés de mise en œuvre évoquées l'année passée sont-elles toujours présentes aujourd'hui ? Expliquez. ou (si aucune info sur les difficultés) Quelles sont, pour vous, les plus grandes difficultés que vous avez rencontrées dans la mise en œuvre du programme ?	-Citer les difficultés évoquées lors du *focus group* ou de l'accompagnement Ex : difficultés liées à la classe (motivation et gestion), niveau des élèves, organisation (journée péda, chmt d'élèves…), motivation de l'enseignant (!! Voir cartographie des enseignants pour le détail !!) -Rebondir sur les plus grandes difficultés et faire expliquer à quoi elles sont dues.
3	Avez-vous réussi à dépasser ces difficultés ? Comment avez-vous fait pour surmonter ces difficultés ? Où avez-vous trouvé de l'aide pour les dépasser ? Expliquez.	Parmi les solutions : collaboration avec les pairs, accompagnement, formation, contact avec les chercheurs -Rebondir sur les éléments d'aide et demander d'expliquer. -Si évocation de la collaboration, demander si cette collaboration existait déjà avant le projet Lirécrire
3A	**Lors des séances d'accompagnement, on vous a fait travailler en groupe à partir des traces de vos élèves ou d'outils que vous avez construits. Comment avez-vous ressenti ces activités d'échange et d'analyse de pratiques ?**	-Ex de traces d'élèves : production de cartes mentales ou de textes… -Ex de traces de profs : documents pour évaluer la lecture, évaluations… **-Quelles ont été, pour vous, les difficultés rencontrées dans ce partage de traces ?** **-Quelles ont été, pour vous, les difficultés rencontrées dans ces échanges, dans le partage de pratiques de classe (évocation de ses difficultés de mise en œuvre ou difficultés en classe, partage sur ce qu'ils ont fait en classe…)** **-Quels sont les éléments de l'accompagnement qui vous ont permis de parler librement de vos difficultés et de celles de vos élèves ?** -Difficultés possibles : manque de confiance, peu habitués à parler de ses pratiques, tension entre collègues…
3B	**Les séances d'accompagnement ont-elles modifié votre conception du travail d'équipe, du travail collaboratif ? Expliquez en quoi elles l'ont modifiées et comment.**	**-Aviez-vous l'habitude de travailler en équipe ? Sur quoi portait ce travail (aspects organisationnels ou pédagogiques) ?** **-Avez-vous senti une différence dans le travail d'équipe entre les 3 séances ?**
3C	**Avec le recul, que gardez-vous de l'accompagnement ?**	**-Planifiez-vous (encore aujourd'hui) les apprentissages (ou activités du programme) avec vos collègues ?** **-Echangez-vous avec vos collègues des outils à destination des élèves ? De quelle façon (réunion hebdomadaire, échange « coup de vent »…) ?**
4	Pouvez-vous me parler d'une activité que vous avez aimé réaliser avec vos élèves et que vous estimez réussie et expliquer pourquoi vous l'estimez réussie ?	Orienter la discussion sur ce que l'enseignant a fait concrètement des activités du programme et sur le pourquoi et comment il estime une activité réussie
5	Pouvez-vous me parler d'une activité qui a été difficile à mettre en œuvre en classe et qui a peut-être représenté un échec pour vous et/ou pour vos élèves et expliquer pourquoi vous l'estimez ratée ?	Orienter la discussion sur ce que l'enseignant a fait concrètement pour surmonter les difficultés de mise en œuvre, mais aussi sur le pourquoi et comment il estime une activité « ratée »
6	D'une façon générale, comment vous sentez-vous par rapport à cette deuxième année d'utilisation du programme « Lirécrire » ? Expliquez.	Aller au-delà du sentiment et demander à l'enseignant d'expliquer ce sentiment
7	Où en êtes-vous par rapport à la mise en œuvre des activités du programme et comment, par rapport à l'an passé (où vous n'aviez pas de vision globale), réalisez-vous vos choix pédagogiques ?	Sonder les enseignants sur ce qu'ils font et s'ils sont toujours impliqués dans le projet. Comprendre également comment ils réalisent les choix pédagogiques, ils sélectionnent les activités (à partir de leur expérience, de l'outil de planification ?)
8	Avez-vous modifié votre façon d'enseigner la lecture-écriture depuis que vous utilisez le programme ? Expliquez.	-Avez-vous l'impression que vous accordez désormais plus de place au travail de groupe, à la métacognition, à l'ens. des strat. ? -En dehors des activités du programme, racontez-moi comment vous menez généralement les cours sur la lecture/écriture de textes. Que faites-vous ? Quels types de textes utilisez-vous ? Quels types d'activités réalisez-vous ?
9	Quelle est, aujourd'hui, votre conception de la lecture et de l'écriture (des textes informatifs) et de leur enseignement ? Quels sont les éléments (d'un point de vue des modalités de gestion de groupe, de choix des documents, de type d'activités, de la place laissée à la métacognition) qui vous semblent importants dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ?	-Est-ce qu'en équipe, vous avez l'impression que vous partagez cette vision de l'enseignement de la lecture ? -Avez-vous l'impression que votre vision a évolué depuis votre participation au projet ? -Quelle place accordez-vous aux activités individuelles ou collectives ? -Comment opérez-vous les choix des textes ? -Quel type d'activités de lecture-écriture vous semblent-elles plus efficaces ? -Quel type de mise en commun menez-vous ou comment introduisez-vous les nouveaux apprentissages ?
10	Avez-vous apporté des traces de l'activité des élèves dans le cadre du programme Lirécrire ? Pouvez-vous me les présenter ?	-Pouvez-vous me parler des traces que vous avez apportées et m'expliquer pourquoi vous les avez choisies ? -Pouvez-vous expliquer les aménagements que vous avez réalisés et expliquer pourquoi et comment ces aménagements ont été réalisés ?
11	Quels sont les éléments qui vous permettent/permettront d'aller jusqu'au bout du projet ? Expliquez.	Insister pour que l'enseignant explique en quoi les éléments cités (collaboration, conscience professionnelle, convictions liées au programme) permettront de tenir dans le temps, d'aller jusqu'à la fin du projet (mise en œuvre des activités, mais aussi prises de données…)

Lirécrire

11 janvier 2016

12	**Quels sont les moments clés qui vous ont permis d'avancer dans l'appropriation de l'outil ? En quoi vous ont-ils aidé ou en quoi ont-ils modifié votre façon de faire ? Expliquez.**	**Identifier ces moments. Parmi ces moments :** **-liés à la recherche : formation, accompagnement, rencontre avec les chercheurs, prises de mesures…** **-liés à la vie d'équipe** **- liés à la vie de la classe** **- Ces moments vous ont-ils permis d'adhérer aux principes du programme (autorégulation, métacognition, travail de groupe, stratégie de lecture/écriture, centration sur le processus…)? Expliquez.** **- Ces moments vous ont-ils permis de mettre en œuvre, d'adapter ou de transférer certaines activités du programme ? Expliquez.** **- Ces moments vous ont-ils permis de modifier vos pratiques de classe et vos habitudes face à l'enseignement de la lecture-écriture ? Expliquez.**
13	L'année prochaine, il n'y aura plus de recherche et vous n'aurez plus la « contrainte » de mettre en œuvre les activités du programme. Comment voyez-vous la suite ?	-Comment imaginez-vous votre planification pédagogique ? -Quels sont les éléments du programme que vous auriez appris ces deux années et que vous auriez envie de réutiliser ou modifier (d'un point de vue méthodo, gestion de groupe, type d'activités…)? -Quels sont les éléments du programme que vous n'auriez pas envie de garder l'an prochain ?
14	Pour terminer, y a-t-il encore des éléments que vous auriez envie d'ajouter et qui n'ont pas encore été abordés ?	

Annexe 12. Description of Current Practices Within the *Control Group*

Teachers from the *Control group* were asked how they organize their time during class. Teachers had to complete a 10-point Likert scale (from 1 = *0-10%* to 10 = *91-100%*) with five items (see Table 35 for labels). Table 35 provides an overview of proportions spent by teachers on the different tasks. It shows that, on average, teachers spent approximately a third of their time on reading tasks.

Table 35. Descriptive statistics for time on task

	Minimum	**Maximum**	**Mean**	**SD**
Systematic task (grammar, spelling…)	7%	33%	18.56%	6.91%
Reading task	20%	50%	31.37%	6.47%
Writing task	12%	33%	25.56%	5.25%
Oral expression task	6%	29%	14.54%	5.73%
Managing classroom	3%	26%	9.55%	5.52%

The next table (*cf.* Table 36) highlights – among reading tasks given to students – the proportion of time allocated to different supports (narrative texts, expository texts, argumentative texts). To measure this, teachers also had to complete a 10-point Likert scale (from 1 = *0-10%* to 10 = *91-100%*). As we could see, teachers focus on narrative texts, while expository texts are used around 30% of the time. Practices within the Control Group differ from the practices in the *Lirécrire* program because it focuses exclusively on expository texts.

Table 36. Descriptive statistics for time on task regarding reading support

	Minimum	**Maximum**	**Mean**	**SD**
Narrative texts	26%	70%	50.52%	11.75%
Expository texts	9%	47%	28.02%	8.61%
Argumentative texts	5%	45%	21.46%	10.67%

Table 37 indicates the frequency of use of reading activities promoted in the "Lirecrire" program by teachers from the Control Group. Teachers had to complete a 7-point Likert scale (from 0 = *never* to 6 = *always*) with 12 items on how often teachers used specific reading tasks with their students. It is important to interpret the results of this table (*cf.* Table 37) with caution as they are self-reported from teachers. Indeed, we know that teachers tend to declare doing "a bit of everything" due to a significant social desirability bias (Kunter & Baumert, 2006). On the other hand, a report on reading instruction practices based on PIRLS data indicates that, for another level of instruction, few teachers are used to implementing these activities with their students in the way proposed by the *Lirécrire* program (Schillings, et al., 2018).

Table 37. Descriptive statistics for the frequency of use of reading activities

	Minimum	Maximum	Mean	SD
Searching for specific information in a text.	3.00	6.00	4.22	.84
Making a list of new/difficult words and defining them.	1.00	6.00	2.91	1.09
Searching for information in several texts.	.00	5.00	3.28	1.07
Explaining what is implied in a text.	2.00	6.00	4.20	.93
Comparing selected information in one or more texts.	.00	6.00	3.03	1.07
Making links between the texts read and their (students) own lives.	.00	6.00	3.17	1.52
Proofreading a text they (students) have written.	3.00	6.00	4.71	1.00
Reading and understanding a folder of texts on a similar topic.	.00	5.00	3.11	.99
Reflecting on how they (students) read a text.	1.00	6.00	3.68	1.21
Imagining the content of a text before reading it.	2.00	6.00	3.46	1.01
Sorting documents according to a given criteria (gender, utility...).	.00	5.00	2.44	1.08
Expressing their opinion on a text.	1.00	6.00	3.80	1.18

Annexe 13. Tables of Correlations (from data used in chapter 3)

Table 38. Correlations matrix

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Student-level	1. Final performances	1.00									
	2. Initial performances	.64***	1.00								
	3. Resources for reading	.36***	.32***	1.00							
	4. Encouragement to read at home	.25***	.20***	.39***	1.00						
	5. Grade retention (yes/no)	.32***	.27***	.26***	.18***	1.00					
Classroom-level	6. No program *vs.* Program (C1)						1.00				
	7. Training vs. T+Follow-up (C2)						.01	1.00			
	8. Intensity						.	-.03	1.00		
	9. Conformity reported						.01	.06	.23	1.00	
	10. Conformity perceived						.44***	.08	.31*	.16	1.00

Note : * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Table 39. Correlations matrix (within *Control group*)

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Student-level	1. Final performances	1.00									
	2. Initial performances	.65***	1.00								
	3. Resources for reading	.34***	.33***	1.00							
	4. Encouragement to read at home	.26***	.21***	.38***	1.00						
	5. Grade retention (yes/no)	.32***	.27***	.26***	.18***	1.00					
Classroom-level	6. No program *vs.* Program (C1)						1.00				
	7. Training vs. T+Follow-up (C2)						.	1.00			
	8. Intensity						.	.	1.00		
	9. Conformity reported						.	.	.	1.00	
	10. Conformity perceived						.	.	.	.25	1.00

Note : * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Table 40. Correlations matrix (within *Training group*)

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Student-level	1. Final performances	1.00									
	2. Initial performances	.61***	1.00								
	3. Resources for reading	.37***	.30***	1.00							
	4. Encouragement to read at home	.24***	.22***	.45***	1.00						
	5. Grade retention (yes/no)	.31***	.25***	.17***	.22***	1.00					
Classroom-level	6. No program *vs.* Program (C1)						1.00				
	7. Training vs. T+Follow-up (C2)						.	1.00			
	8. Intensity						.	.	1.00		
	9. Conformity reported						.	.	.17	1.00	
	10. Conformity perceived						.	.	.23	.17	1.00

Note : * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Table 41. Correlations matrix (within *Training+Follow-up group*)

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Student-level	1. Final performances	1.00									
	2. Initial performances	.64***	1.00								
	3. Resources for reading	.37***	.33***	1.00							
	4. Encouragement to read at home	.21***	.14**	.34***	1.00						
	5. Grade retention (yes/no)	.27***	.23***	.13**	.10*	1.00					
Classroom-level	6. No program *vs.* Program (C1)						1.00				
	7. Training vs. T+Follow-up (C2)						.	1.00			
	8. Intensity						.	.	1.00		
	9. Conformity reported						.	.	.18	1.00	
	10. Conformity perceived						.	.	.36	.09	1.00

Note : * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Figure 12 presents the correlation between intensity and the reading performances score of students. Intensity reported by teachers is a variable at the class-level. Reading performances score of students is aggregated per class. It thus represents the average number of items passed on the test. As a reminder, each item was coded 'success' (1) or 'missed' (0).

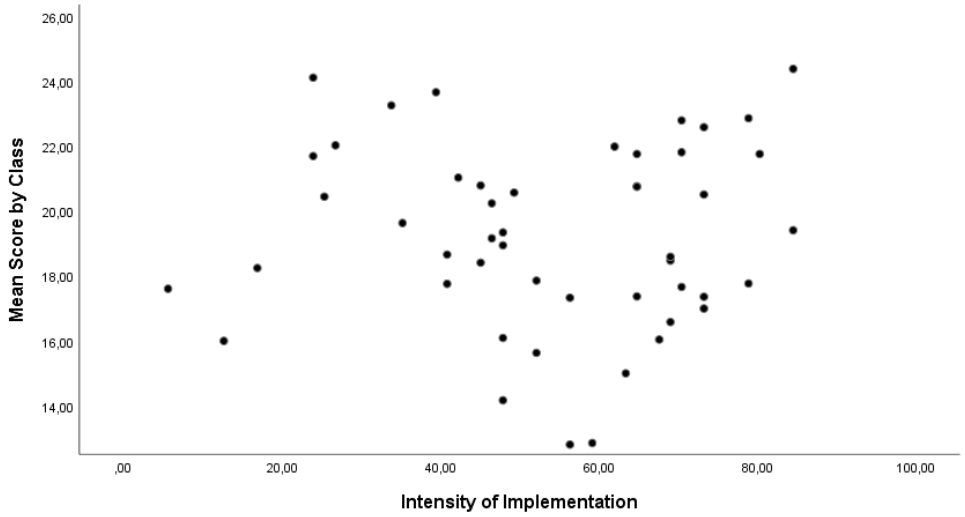


Figure 12. Simple Scatter of Mean Score (by Class) by Intensity of Implementation (Within Experimental Conditions)

Annexe 14. Descriptive Statistics for Each Experimental Condition (from data used in chapter 3)

Table 42. Descriptive Statistics within *Control Group*

	Minimum	Maximum	Mean	SD
Final performances	-2.78	2.64	-.12	1.01
Initial performances	-2.57	2.62	-.03	.99
Resources for reading	-1.96	2.54	-.03	.96
Encouragement to read	-2.31	1.84	-.08	1.00
Grade retention (yes/no)	.00	1.00	.79	.41
Intensity	-	-	-	-
Conformity reported	-	-	-	-
Conformity perceived	-	-	-	-

Table 43. Descriptive Statistics within *Training Group*

	Minimum	Maximum	Mean	SD
Final performances	-1.97	2.64	.25	.95
Initial performances	-2.60	2.64	.15	.99
Resources for reading	-1.96	2.54	.10	.99
Encouragement to read	-2.31	1.84	.11	.99
Grade retention (yes/no)	.00	1.00	.90	.30
Intensity	23.94	80.28	53.95	16.27
Conformity reported	-1.56	1.92	.34	.78
Conformity perceived	-1.78	1.67	-.14	.99

Table 44. Descriptive Statistics within *Training+Follow-up Group*

	Minimum	Maximum	Mean	SD
Final performances	-2.96	2.44	-.06	.98
Initial performances	-3.25	2.65	-.09	.99
Resources for reading	-1.96	9.84	-.04	1.05
Encouragement to read	-2.31	1.84	.02	.99
Grade retention (yes/no)	.00	1.00	.78	.41
Intensity	5.63	84.51	53.10	22.58
Conformity reported	-1.91	1.99	.44	1.09
Conformity perceived	-1.85	2.30	.08	.91

Annexe 15. Exemples de question et de document issus du CE1D (2016)

Exemple de question : question 12 portant sur la compréhension du dossier informatif

DOSSIER INFORMATIF

Il est mortel ton jean !

Lorsque tu choisis des vêtements dans un magasin, ceux-ci ont déjà beaucoup voyagé. Les matières premières ont été envoyées dans les pays de fabrication où les conditions de travail des ouvriers sont souvent pénibles.

Tu sais comment est fait ton jean ?

Pour fabriquer ton jean au style « usé », les sociétés utilisent la technique du sablage qui est particulièrement risquée pour les travailleurs. Ils sont souvent touchés par la tuberculose, maladie pulmonaire très dangereuse et mortelle.

D'ailleurs, l'Union Européenne a interdit cette pratique depuis 1966.

Malheureusement, beaucoup de pays, tels la Turquie, autorisent encore cette technique. C'est pourquoi des associations proposent des solutions pour lutter efficacement en s'adressant, entre autres, aux marques, aux gouvernements nationaux ou aux designers. C'est ainsi qu'aujourd'hui, la pratique du sablage a complètement disparu au Bangladesh.

Tu sais que tu peux agir concrètement ?

Il existe des moyens d'action pour toi, consommateur européen :
- ➡ acheter moins et en seconde main permet d'éviter le gaspillage ;
- ➡ se diriger vers des vêtements certifiés « Made in Dignity ».

Boycotter les grandes marques n'est pas une solution car tout le monde a le droit au travail.

Mais surtout, pour faire changer les choses, il faut acheter européen !

QUESTION 12 /15

Dans le cadre d'une sensibilisation au commerce équitable, des élèves de ton école ont rédigé un tract à distribuer lors de la journée « Portes ouvertes ». Malheureusement, il y a quatre informations fausses.

Surligne ou souligne-les dans le texte. 12a

Complète le tableau suivant en recopiant la phrase du dossier informatif qui t'a permis de retrouver l'erreur. 12b

Erreur	Extrait du dossier informatif
1	
2	
3	
4	

11

Exemple de document : document 2 issus du dossier informatif

DOCUMENT 2

Portez-vous des vêtements propres ?

La face cachée...

À ce jour, peu d'entreprises peuvent garantir sérieusement que les vêtements qu'elles vendent sont réalisés dans le respect des droits humains. Impossible d'émettre un hit-parade. C'est tout un secteur qui génère souvent absence de droits syndicaux, bas salaires, mauvaises conditions de travail...

Le saviez-vous ?

Le salaire pratiqué au Pakistan, par un sous-traitant de Nike et Adidas, est de 1 000 roupies/mois (19,33 €), alors que le salaire mensuel minimum fixé par la loi est de 1 950 roupies (39,67 €) et que le revenu minimum pour couvrir les besoins fondamentaux d'une personne est de 7 000 roupies (138,82 €).

Évitons les fausses solutions

1. Ne boycottons pas les grandes marques : les travailleurs veulent améliorer les conditions de travail et non mettre leur emploi en péril. Un boycott n'a de légitimité que s'il est demandé par les travailleurs qui en subiraient les conséquences.

2. Ne consommons pas seulement « européen » : c'est une bonne chose que les pays du Sud puissent créer des emplois en exportant des vêtements. Tout travailleur, où qu'il se trouve, a autant de droit qu'un autre. D'autant plus que l'Europe n'est pas une garantie de respect des conditions de travail.

3. Ne nous satisfaisons pas de l'abolition du travail des enfants : combattre le travail des enfants sans agir sur les causes qui mènent à cette situation peut engendrer des effets pervers tant sur les enfants que sur la famille.

4. Ne nous fions pas toujours au code de conduite des entreprises : un code de conduite, c'est bien. Encore faut-il que les grandes marques acceptent cette idée. Or, on est très souvent loin du compte, malgré les beaux discours des services de communication des grandes marques et distributeurs.

Alors que faire ?

1. Ensemble faire pression sur les entreprises : exercer votre pouvoir de consommateur. Autrement dit, faites connaître votre attachement aux droits humains dans le travail.

12

Ainsi vous pourrez participer à la mailing list (en anglais) auprès de cc@xs4all.nl

2. Achetez « Made in dignity » : quand l'alternative existe, c'est bien de la privilégier. C'est le cas pour les tee-shirts des Magasins du Monde – OXFAM qui portent la marque « Made in dignity ».

3. Achetez moins, achetez mieux : donner une seconde vie aux vêtements en donnant ou achetant des vêtements de seconde main ; c'est une alternative très concrète pour s'habiller pas cher et éviter le gaspillage.

4. Soutenez des travailleurs en lutte : à vous de relayer les campagnes et appels d'urgence émanant d'organisations de travailleurs.

Vers un label social : la Belgique est le premier pays industrialisé à avoir introduit un label social. Il garantit que les produits importés sont fabriqués dans des conditions sociales équitables. En échange, le gouvernement soutiendra ces produits et aidera les fabricants qui respectent au minimum les cinq droits sociaux de base reconnus par l'Organisation Internationale du Travail, à savoir la liberté syndicale et d'associations, le droit à la concertation collective, l'interdiction de la discrimination, l'interdiction du travail forcé, et l'interdiction du travail des enfants.

D'où vient ton nouveau vêtement ?

Lorsque vous achetez un vêtement et que vous consultez l'étiquette, pourquoi ne pas vous interroger aussi sur l'origine de la fabrication : peut-être que cela pourrait devenir une excellente piste pour démarrer des recherches (quel type de régime politique sévit dans le pays, quels sont les acquis ou problèmes sociaux, les entreprises qui y sont installées, leur respect des droits sociaux et de réglementations environnementales…) et s'interroger avec vos élèves sur les alternatives offertes.

À faire également dans cet esprit : contribuer à l'enquête « on line » lors de chaque achat d'un nouvel habit : www.transnationale.org/enquetes/enquetes1.htm •

Damien REVERS
Avec le *Journal de campagne d'OXFAM*

La campagne internationale « Vêtements Propres » est menée en Belgique francophone par 43 organisations syndicales, ONG de développement et organisations de consommateurs. L'objectif est de soutenir les travailleurs qui se battent pour le respect de leurs droits dans l'industrie de l'habillement et des vêtements et chaussures de sport, partout dans le monde. Elle veut aussi défendre les intérêts des consommateurs soucieux d'une consommation socialement responsable.

Pour en savoir plus :

Campagne « vêtements propres »
Coordination : Magasins du Monde OXFAM,
7a rue E. Michiels à 1180 Bruxelles
(T : 02/332 01 10 – F : 02/332 18 88
mdmoxfam@mdmoxfam.be)

Surfer sur www.vetements-propres.be.tf et www.cleanclothes.org
(anglais – néerlandais)

À lire : *La mode déshabillée, 12 questions sur l'emploi dans confection textile*, Carole CRABBÉ ET AL. Magasins du Monde – OXFAM, 1998, 6,2 €.

Birmanie, Mode d'emploi, en vente au MdM OXFAM, 7,44 €.

Annexe 16. Données descriptives et corrélations (issues des données utilisées dans le chapitre 4)

Tableau 45. Données descriptives

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Score en lecture au CE1D	.00	50.00	33.88	8.55
Score pour le récit de fiction au CE1D	.00	35.00	26.27	5.97
Score pour le dossier informatif au CE1D	.00	15.00	7.66	4.20
Score en écriture au CE1D	.00	35.00	23.56	7.44
Performances initiales	-2.96	2.26	-.06	.88
Ressources pour la lecture	.00	4.00	1.76	.87
Encouragement à lire	.00	4.00	2.29	.96
Redoublement (oui/non)	.00	1.00	.84	.37
Intensité	5.63	84.51	53.50	19.85
Conformité rapportée	-1.85	2.30	-.03	.96
Conformité perçue	-1.91	1.99	.40	.97

Tableau 46. Matrice de corrélations

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Score en lecture au CE1D	1										
2. Score pour le récit de fiction au CE1D	.870**	1									
3. Score pour le dossier informatif au CE1D	.758**	.397**	1								
4. Score en écriture au CE1D	.509**	.444**	.376**	1							
5. Performances initiales	.470**	.409**	.367**	.388**	1						
6. Ressources pour la lecture	.307**	.277**	.251**	.248**	.315**	1					
7. Encouragement à lire	.275**	.226**	.193**	.270**	.179**	.413**	1				
8. Redoublement (oui/non)	.301**	.295**	.230**	.318**	.236**	.154**	.147**	1			
9. Intensité	.121**	.111**	.086**	.069	-.004	.061	.052	.019	1		
10. Conformité rapportée	-.067	-.054	-.078	-.095*	-.110**	-.115**	-.033	-.116**	.263**	1	
11. Conformité perçue	.105**	.084*	.071	.171**	.091**	.097**	.150**	.070*	.308**	.150**	1

*Note: * = p < .05 ; ** = p < .01 ; *** = p < .001 (2-tailed)*

Annexe 17. Descriptive Statistics for Variables Included in Regression Analysis (from data used in chapter 5)

Table 47. Descriptive Statistics for Variables Included in Regression Models

	N	Min.	Max.	Mean	SE
Dependent variables					
Intensity	49	5.63	84.51	53,84	19,52
Conformity reported by teachers	47	-1.85	2.30	.008	.993
Conformity perceived by students	48	-1.91	1.99	.377	.984
Program characteristics (Bloc 1)					
Clear instructions	46	-2.37	1.86	.000	1.00
Innovative aspect	46	-3.11	1.93	.000	1.00
Providers characteristics (Bloc 2)					
Professional disengagement	43	-1.04	2.09	-.062	.904
Teaching SEB	49	-1.53	1.80	-.075	.947
Implementing SEB	46	-2.55	1.95	.000	1.000
Class management SEB	46	-2.60	2.26	.000	1.000
Perceived value of the course	48	-2.09	1.39	-.111	1.027
Perceived value of the program	46	-3.04	1.72	.000	1.000
Organizational capacity (Bloc 3)					
Shared-decision-making	46	-2.68	1.67	-.036	1.000
General collaboration	46	-2.93	1.17	-.025	.868
Collaboration related to implementation	46	-3.14	1.73	.000	1.000
Support from school principal	49	-3.81	1.07	-.075	1.000

Annexe 18. Backward Regressions for Predicting Impact of Each Bloc of Variables on Implementation

Table 48. Backward Regressions for Predicting the Impact of Each Bloc of Variables on Implementation

	Intensity		**Conformity reported**		**Conformity perceived**	
	β	*p*	β	*p*	β	*p*
Program characteristics (Bloc 1)						
Constant	54.103	.000	.034	.803	.404	.005
Clear instructions	.485	.001	-	-	.320	.032
Innovative aspect	-	-	.423	.003	-	-
R^2		.235		.179		.102
Providers characteristics (Bloc 2)						
Constant	54.806	.000	.012	.933	.376	.009
Professional disengagement	-	-	.235	.106	-	-
Teaching SEB	-	-	-	-	-	-
Implementing SEB	.461	.002	.227	.120	.367	.014
Class management SEB	-	-	.375	.013	-	-
Perceived value of the course	-	-	-	-	-.388	.009
Perceived value of the program	-	-	-	-	-	-
R^2		.212		.260		.248
Organizational capacity (Bloc 3)						
Constant	55.559	.000	.093	.519	.449	.002
Shared decision-making	-.367	.111	-.491	.031	-	-
General collaboration	-	-	-	-	-	-
Collaboration related to implementation	-	-	.332	.036	-	-
Support from school principal	.579	.014	.375	.087	-	-
R^2		.155		.265		.000

Note: Standardized Beta excepted constant

Annexe 19. Grille d'analyse de l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

Tableau 49. Grille d'analyse de l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

Principes à s'approprier	Dimension de l'appropriation	Indicateurs observables
Textes informatifs	Appropriation cognitive	Comment l'enseignant parle-t-il des textes informatifs ? *Exemple : l'enseignant dit qu'il a pris conscience de la nécessité de travailler sur des supports et des documents à visée informative dès l'entrée dans le secondaire (en 1e)*
	Appropriation comportementale	Quels supports/documents appartenant à l'outil l'enseignant utilise-t-il ? *Exemple : L'enseignant utilise ou sélectionne les supports/documents de l'outil*
		L'enseignant construit-il d'autres supports/documents que ceux proposés dans l'outil ? *Exemple : l'enseignant construit de nouvelles activités (d'évaluation, d'apprentissage ou d'entrainement) à partir de supports/documents de l'outil ou d'autres supports/documents à visée informative, proches de la réalité scolaire des élèves (manuels, questionnaires, textes documentaires) que ceux proposés dans l'outil*
Stratégies de lecture	Appropriation cognitive	Comment l'enseignant parle-t-il de l'enseignement des stratégies de lecture ? *Exemple : l'enseignant prend conscience de l'importance de faire expliciter les stratégies de lecture lors des activités centrées sur la lecture de textes*
	Appropriation comportementale	Dans quelle mesure l'enseignant met-il en œuvre les activités de l'outil portant sur l'explicitation des stratégies de lecture ? *Exemple : L'enseignant met en œuvre toutes les activités de l'outil portant sur l'explicitation des stratégies de lecture*
		Dans quelle mesure l'enseignant construit-il des nouveaux outils (activités, supports, synthèses) portant sur l'explicitation ou l'entrainement des stratégies de lecture inspirées/proches de celles proposées dans l'outil (à des fins d'évaluation, d'apprentissage ou d'entrainement) ?
Entrainement « spiralaire »	Appropriation cognitive	Que pense l'enseignant à propos de la répétition des démarches ? *Exemple : l'enseignant estime qu'il est nécessaire d'entrainer plusieurs fois les stratégies de lecture pour qu'elles soient maitrisées par les élèves*
		Que pense l'enseignant de la progression des activités de l'outil ?

	Appropriation comportementale	Dans quelle mesure l'enseignant suit la progression proposée en entrainant les stratégies à plusieurs reprises ? *Exemple : L'enseignant suit l'ordre des activités proposées* *Contre-exemple : dans la sélection des activités relatives aux stratégies de lecture l'enseignant fusionne certaines activités*.
		Dans quelle mesure l'enseignant met-il en œuvre les tâches d'intégration (voir liste) ?
		Dans quelle mesure l'enseignant met-il en œuvre les activités de prolongement (voir liste) ?
Mode de travail	Appropriation cognitive	Que pense l'enseignant du travail de groupe ? *Exemple : l'enseignant prend conscience de l'apport du travail de groupe (par 2 ou plus)*
	Appropriation comportementale	Dans quelle mesure l'enseignant met-il en œuvre les activités de l'outil en sous-groupes ?
Métacognition	Appropriation cognitive	Que pense l'enseignant des activités de métacognition ? *Exemple : l'enseignant prend conscience de l'apport des grilles d'analyse des pratiques et des retours réflexifs proposés dans l'outil.*
	Appropriation comportementale	Dans quelle mesure l'enseignant mène-t-il les activités métacognitives de l'outil avec supports (grilles d'analyse des pratiques et conseils, bonnes démarches) ?
		Dans quelle mesure l'enseignant mène-t-il les activités métacognitives sans supports (« retours réflexif ») ?
Situations authentiques	Appropriation cognitive	Que pense l'enseignant des activités portant sur la création de cartes mentales, de questionnaires, de justifications… ? *Exemple : l'enseignant trouve le travail sur les cartes mentales, tables des matières, questionnaires, justifications… intéressant*
	Appropriation comportementale	Dans quelle mesure l'enseignant met-il en œuvre les activités proches de la réalité scolaire des élèves : création de cartes mentales, création du questionnaire de lecture, production de questions ou de justifications… ?

Annexe 20. Grille d'analyse des facteurs impliqués dans le processus d'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

Tableau 50. Grille d'analyse des facteurs impliqués dans le processus d'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

Facteurs	Dimensions analysées
Enseignant	Profil (âge, ancienneté, formation initiale…)
	Motivation et sentiment d'efficacité personnelle
	Pratiques habituelles et conceptions initiales
Outil	Aspect matériel
	Méthodologie (entrée par le guide méthodologique, structuration autorisant des choix)
	Pédagogie et didactique (structure, synthèses, consignes, ancrage dans les programmes, principes…)
Environnement organisationnel	Soutien de la direction
	Collaboration
Classe	Motivation et réaction face aux activités
	Climat de classe
Soutien externe (recherche)	Formation
	Accompagnement

Annexe 21. Does the treatment integrity of a literacy instruction program foster student reading comprehension?

A field experiment[36]

Abstract

This study focuses on conditions that improve reading comprehension at grade 7th. We analyse the impact of the *Lirécrire* program, and related treatment integrity, on student performance. *Lirécrire* program should improve students' reading comprehension, and follow-up intervention sessions should lead to greater instructional change, then improve learning. Nineteen Schools were randomly assigned to one of two experimental conditions (with or without a follow-up for teachers) or to the "control" group. Reading comprehension was measured pre- and posttest, and treatment integrity through intensity and conformity indicators. Students benefiting from the program outperformed students in the "control" group, with an additional effect of intensity.

Introduction

Reading comprehension is a complex cognitive activity (Bianco et al., 2014) within which students can encounter many difficulties. These difficulties – and their impact on education and employment – are regularly highlighted by international studies such as PISA (OECD, 2010). One way to reduce students' reading difficulties would be to improve teaching practices (Gersten et al., 2001; Vaughn et al., 2015). Several scholars (e.g., Gersten et al., 2001; Rupley et al., 2009; Spörer et al., 2009) have suggested that the explicit teaching of reading strategies offers a promising way to improve students' reading comprehension. However, this requires teachers to move from the standard content-based approach, centred on a mental representation of what the text says, to a strategy-based approach that directly targets the mental processes involved in reading (Andreassen & Braten, 2011). However, there are very few tools available to set up such activities, especially for expository texts (Cartier et al., 2012; Bonnéry, 2015). Consequently, teachers often remain uncertain as to how to teach reading comprehension (Andreassen & Braten, 2011).

Research has demonstrated the complexity of instructional change, especially with respect to pedagogical issues (Janosz, et al., 2011; Dupriez, 2015). Although many reforms have failed to improve teaching practices (Hopkins & Levin, 2000; Haruthaithanasan, 2017), comparative research on Comprehensive School Reforms (CSR) in the US has shown that successful CSR, which has positive effects on instructional improvement, provide evidence-based programs based on a structured approach (Rowan & Miller, 2007). A collaborative

[36] Dellisse, S., Dumay, X., Galand, B., Dupriez, V., Dufays, J.-L., Coertjens, L., De Croix, S., & Penneman, J. (2020). Does the treatment integrity of a literacy instruction program foster student reading comprehension? A field experiment. *European Journal of Psychology of Education*, 1-27. doi: 10.1007/s10212-020-00499-w

approach – through follow-up sessions (Stormont et al., 2015) – appeared to have similarly positive effects (Quinn & Kim, 2017).

However, these approaches do not guarantee the reliable use of teaching practices. Indeed, converging evidence highlights the importance of treatment integrity in understanding change processes (Goulet, 2016; Ransford, 2007; Resnicow et al., 1998). Assessing treatment integrity facilitates a description of what has really been implemented by teachers compared to what was initially planned and how it was implemented. As such, measuring treatment integrity elucidates the effectiveness of specific instructional practices.

This study therefore tests the effects of a literacy instruction program – centred on reading comprehension strategies – and how treatment integrity affects its efficacy in developing students' reading competencies. A field experiment was conducted which comprised both instructional conditions (instructional program vs. control) and implementation conditions (individual training vs. collaborative implementation).

Theoretical Framework

Reading Comprehension

Reading comprehension – which can be foundational for school learning (Diakidoy et al., 2016) – is a complex and global process involving cultural, social, cognitive, and technical skills. Following Giasson (2012), Cèbe and Goigoux (2007; 2009), and De Croix and Ledur (2016), reading a text can be defined as the (co)construction of meaning by a reader in a particular context. Reading is a cyclical process where new information enables the reader to gradually reorganize the meaning they are constructing (Cèbe & Goigoux, 2007). This is the product of an interaction between the text, the reader, and the context (Bianco, 2015).

Unfortunately, PISA data (2015, 2018) show that in many countries a substantial number of 15-years old students do not reach level 2 in reading (on a scale of 1 to 6) (Lafontaine et al., 2019), which is the minimum level that needs to be reached to read daily messages. Students with lower scores encounter immense difficulties in locating and reproducing explicit information from a single text (Pfost et al., 2014). These difficulties increase when they are confronted with a selection of multiple texts (Bautier et al., 2012; Pérez, et al., 2018).

Low performing readers also experience trouble reformulating the main ideas of a text, particularly when the information is spread throughout the text and connections need to be made (Fayol et al., 2007; Nonnon, 2007; De Croix & Ledur, 2016). Moreover, they are less likely to use linguistic indices that could help them construct the overall meaning of the text (Gersten, et al., 2001; Cain, 2009). Poor readers also have difficulty in making the inferences needed to integrate information from several parts of a text (Hall, 2015) and in linking information from the text with their personal knowledge (Cain & Oakhill, 2006). They also find it challenging to identify effective reading strategies and to monitor their reading activity.

Nevertheless, research on reading and teaching practices has provided evidence to show that it is possible to help students overcome these difficulties. Indeed, the explicit and planned teaching of reading practices and reading strategies can improve the appropriation of

language codes and therefore reading comprehension (Marin et al., 2007; Rupley et al., 2009; Spörer et al., 2009; Slavin et al., 2010). Furthermore, studies have shown that embodying these practices in efficient tools enables teachers to help students become more effective readers; for instance, by helping them to reach a higher level of understanding, to extract complex meaning from a text, and to self-regulate their cognitive activity (Bautier & Rayou, 2009; Rochex & Crinon, 2011).

Instructional Improvement

Strategies for Change

Although research provides evidence for the effect of instruction quality on student reading comprehension (Andreassen & Braten, 2011; Gersten et al., 2001; Vaughn, et al., 2015), the pathways to instructional change remain unclear (Andreassen & Braten, 2011; Sleeter, 2014; Yoon et al., 2007). In the USA, the CSR movement offers relevant opportunities to examine the issue of instructional improvement (Rowan et al., 2004). CSR adopts a whole-school approach aimed at implementing evidence-based practices; it pays particular attention to treatment integrity to avoid the gradual shift of reform objectives. Therefore, studies on the adoption of these reform models can provide a deeper understanding of the steps required to achieve effective instructional change.

Comparing several CSRs, the Consortium for Policy Research in Education found that instructional change was promoted better using a programmed approach – which promotes conformity to a set of well-defined evidence-based practices – rather than by an adaptive approach – which encourages pedagogical innovations in line with school background and staff goals but without clear guidelines regarding instruction (Rowan & Miller, 2007). More precisely, the adaptative approach encourages teachers to discover and experiment with new pedagogical practices by giving them sufficient autonomy and discretion to adapt and transform these practices according to their classrooms.

Other quasi-experimental studies (Bianco & Bressoux, 2009; Rowan et al., 2009) have identified an advantage of incentives for change based on specific tools (e.g. guidelines for teachers, manuals for students) that support teachers and guide their activities. Importantly, changing educational practices also seems to require, within institutions, a convergent set of elements facilitating the development of new teaching practices. In particular, Desimone (2002) emphasized the importance of providing complete training (involving a whole-school approach, facilitators, extensive and frequent training days, specific material, and specific examples of instructional practices) from a professional development perspective to support the implementation of new practices.

Treatment Integrity as a Key Process

Providing a well-designed program does not guarantee its reliable use by teachers nor does it guarantee benefits for students (Vermeir et al., 2017). Treatment integrity therefore needs to be measured to assess the effectiveness of practices and determine whether the (absence of) observed effects are due to the program or to other sets of variables (Fixsen et al., 2005; Jacob et al., 2019).

However, there is no commonly accepted definition and measure of treatment integrity (Quinn & Kim, 2017), which is also called implementation. In this study, we employed the following definition: treatment integrity is what a program becomes when it is used in a specific context (Durlak & DuPré, 2008). A distinction is often made between two components of treatment integrity: (1) intensity, which mainly refers to the number of activities performed (Fortin, 2012; Payne et al., 2006; Resnicow, et al., 1998); and (2) conformity, which is linked to the quality with which implementers deliver the activities proposed in the program (Dusenbury et al., 2003). To satisfy the conformity requirements, teachers had to deliver activities by respecting the core theoretical principles and goals underlying the program (Dumas et al., 2001).

Optimal implementation – and resulting program effectiveness – relies simultaneously on intensity and conformity (Dusenbury et al., 2003; Durlak & DuPré, 2008). Numerous studies have identified a positive link between treatment integrity and outcomes (Durlak & DuPré, 2008; Nunnery et al., 2006; Topping et al., 2007). For example, Stevens et al. (2001) found a positive correlation between conformity with the implementation of an antibullying prevention program and a reduction in observed bullying behaviour. Another study on social behaviour and youth development found that program exposure (i.e., intensity) enhances program outcomes (Gerstenblith et al., 2005). A study on the relation between the quality of implementation of a computer-based approach and student outcomes in math found that higher conformity is related to higher student outcomes at posttest (Crawford et al., 2012). However, because intensity and conformity have not been systematically studied together, their specific contribution remains unclear.

To conclude, assessing treatment integrity makes it possible to describe what has been really implemented compared to what was initially planned by program designers (Goulet, 2016). It therefore provides a better understanding of the effectiveness of an intervention (Durlak & DuPré, 2008). Indeed, without measuring the level of conformity in the implementation of an intervention, or even its intensity, possible conclusions are relatively limited. If the results are significant, researchers cannot conclude whether this is related to the quality of the intervention itself or to a series of unknown variables. Conversely, if the results are not significant, it is impossible to know whether this is due to a lack of program effectiveness or to a problem of internal or external validity (Dumas et al., 2001; Jacob et al., 2019).

Sharing practices to improve treatment integrity

Several scholars have argued that instructional change needs to involve collaboration between teachers if it is to have a chance of substantially changing these practices (Borko et al., 2010; Kallery, 2018) and improve treatment integrity (Durlak & DuPré, 2008; Ford & Youngs, 2018). Teachers themselves report that collaborating with colleagues creates a powerful learning environment (Lohman, 2005). However, the literature shows that the organizational configuration of schools hinders collaboration between teachers (Dumay, 2009). Indeed, the cellular structure of education systems – which divides teachers by year and by class – favours their isolation (Weick, 1976; Dupriez, 2015). Furthermore,

collaboration is not a process that emerges naturally (Hargreaves & Fullan, 2012; Vangrieken et al., 2015).

Follow-up sessions facilitated by an expert could help to overcome these limitations (Savoie-Zajc, 2010). This person should foster reflective dialogues between teachers on core values and instructional practices (Horn & Little, 2010; Savoie-Zajc, 2010). Indeed, sharing practices allows teachers to create learning opportunities that could lead to instructional improvement (Horn & Little, 2010; Meirink et al., 2010; Horn et al., 2016). These opportunities allow teachers to acquire a deeper understanding of the program implemented and how its core elements interact with the local context. This could help teachers to integrate new techniques into their own classroom practice more successfully.

More generally, follow-up aims to enhance teacher motivation and engagement, improve their skills regarding the practices implemented, and solve – with teachers – local problems of implementation (Durlak & DuPré, 2008). Hepburn and Beamish (2019) add that brief and explicit follow-up which provides feedback to teachers and guides goal setting improves implementation. For instance, Stormont and colleagues (2015) found that follow-up increased the use of new practices in 86% of the studies they reviewed. Follow-up therefore seems a useful way to foster treatment integrity.

The current study

The purpose of this study is to assess the effect of a literacy instruction program on reading comprehension with respect to the conditions of implementation. Based on the evidence reviewed in the previous section, we hypothesized that students participating in a literacy instruction program would make greater progress than other students (Hypothesis 1: *no program vs. program*). We also hypothesized that students whose teachers received support through follow-up intervention sessions during the school year would outperform students whose teachers were only trained to use new practices (Hypothesis 2: *training vs. training+follow-up*). Finally, we hypothesized that students whose teachers implemented the program with a higher level of treatment integrity (intensity and conformity) would outperform students whose teachers have implemented the program to a lesser degree (Hypothesis 3: *implementation effect*).

Methods

Design

Lirécrire Project

Data stem from an experimental study – named *Lirécrire pour apprendre* [Read&Write to learn] – that manipulates both instructional practices and implementation conditions. This literacy intervention aimed to improve students' reading skills in French during the transition from primary school to high school. It took place in the French-speaking part of Belgium.

The *Lirécrire* program[37] was based on a twofold analysis: (1) the subject to be taught – the reading of expository texts in secondary school – and (2) the difficulties frequently encountered by students when confronted with these materials (Penneman, 2018).

The program embodied three core elements, all of which are supported by research evidence: (1) the explicit teaching of reading strategies (Graham & Hebert, 2011; Lovett et al., 2008; Snow, 2002; Spörer et al., 2009); (2) the development of metacognition to help students regulate their own activity (Bucheton, 2014; Cèbe et al., 2012; Muijselaar et al., 2017); and (3) fostering collaboration among students by encouraging exchange and open interaction (Baye et al., 2016; Graham & Hebert, 2011; Pérez et al., 2018).

The three core elements have previously been applied in a reading program composed of three volumes (for details see De Croix et al., 2017). The first volume was a detailed methodological guide for Language Arts teachers[38] that specified precise guidelines for each activity. The other two volumes were for students: one contained activities and exercises on reading and writing while the other was a textbook with different kinds of expository texts. The program lasted approximately fifty class hours. Five hours per week was devoted to the Language Arts course in the schedule of 7th graders. Teachers were free to decide how many hours per week were allocated to the implementation of the program on the proviso that they complete all the activities before the end of the school year.

Activities were structured around five modules, each of which had specific objectives that were designed to foster the reading comprehension of expository texts. Table 51 presents each module, its main objective, an example of an activity, the number of activities proposed to students, and the average duration.

[37] A detailed description of the reading activity, the program, and the operationalization of the core elements is available online.

[38] Language Art teachers – also known as French teachers – denote teachers working to deepen students' understanding of the French language through reading, writing, and speaking.

Table 51. Description of the main objective of each module of the program

Module	Main Objectives	Example of an activity	Activities	Time (in minutes)		
				Min	Max	Mean
Module 1	Getting acquainted with expository texts and their uses	Sort texts according to their communicative intent	14	20	50	39.58
Module 2	Selecting information in one or more texts simultaneously and linking them	Find out from which text given information is derived and specify whether it is explicitly or implicitly mentioned in the text.	11	25	120	49
Module 3	Rephrasing, summarizing a text, and discussing it	Create a mind map for a text	21	25	100	43.75
Module 4	Organizing information from a double page in a manual	Select relevant information according to communicative intent	11	25	75	38.5
Module 5	Answering questions and justifying answers	Analyse questions to discover the different response formats	14	20	100	44.23

Each module was structured in workshops, which in turn consisted of learning activities. One or two integration tasks at the end of the module allowed students to reinvest – on new documents and partially new contexts – all the activities carried out and trained during the module. This enabled students to consolidate their learning.

Participants

Following preliminary contact with the Ministry of Education and the approval of an ethics committee, comprehensive schools within a radius of 50 km around our university were contacted to attend a presentation of the project. Thirty principals voluntarily attended the presentation. Eleven school principals were not interested in the project. Subsequently, the research team went to the 19 remaining schools to present the project to teachers. In each school, a secret vote of the Language Arts teachers was held regarding their agreement to participate in the study. A 60% level of acceptance had to be obtained. The agreement rate turned out to be over 90% in each school. A procedure of passive consent was employed with the parents. They received a letter informing them of the research project and were asked to return this if they did not want their child to participate. Students provided active consent to participate.

Overall, 1867 students in grade 7 (from 12 to 14 years old) and 85 Language Arts teachers participated in this study. The average number of classrooms engaged per school was 4.53 (min = 1; max = 10) and the average number of students enrolled per school was 133.01 (min = 14; max = 224). The average class size was 22.4 (min = 12; max = 26).

Schools were randomly assigned to one of the following conditions (Table 52): (1) a group without the literacy instruction program; (2) a group – experimental condition 1 –

trained in the use of the literacy instruction program; and (3) a group – experimental condition 2 – trained and coached through follow-up intervention sessions.

Table 52. Random assignment of schools to experimental conditions

Control group	***Training group*** (exp. condition 1)	***Training+Follow-up group*** (exp. condition 2)
7 schools (36 classes) (804 students)	6 schools (24 classes) (502 students)	6 schools (25 classes) (561 students)

Of the 1867 students included in the original dataset, some left the school during the school year (n = 26) or arrived after the first round of data collection (n = 17); others were absent for the pretest (n = 21) or the posttest (n = 67). These students (n = 131) were excluded from the analyses. Students (n = 121) with one or more missing values on variables included in the final analytical model were also excluded. The final analyses presented in this paper is therefore based on data from 1615 students (86.5% of the original sample). The missing data therefore represents less than 15% of the sample, which is common in educational studies (Enders, 2003). Analysis of missing data revealed that dropout was not related to any covariates except for encouragement to read received at home ($t(1817) = 1.428$; $p = .153$) and grade retention ($\chi2(1) = 19.654$; $p < .001$). Students in the final sample may therefore be more likely to be encouraged to read at home and less likely to repeat a grade than other students in the population. These issues will be discussed in the final part of this paper.

Control group. The Control group did not receive any specific intervention. This group was utilized to compare the efficacy of teaching practices promoted in the program to standard teaching practices.

Training group. In this experimental condition, teachers were invited to two training sessions where they received the instructional material and were asked to implement it in their classes. Teachers were brought together to follow the training. The entire training session took 10 hours, during which teachers familiarized themselves with the program, its use, and its core elements. The training was structured around three key elements: recurring difficulties of students in reading comprehension, foundations of the instructional program, and experiencing representative activities.

Training+Follow-up group. In this experimental condition, teachers attended the same training sessions as the Training Group and participated in 3 follow-up sessions (3 hours each) during the intervention. Sessions were organized every month on each school site. These follow-up intervention sessions aimed to support teachers in the implementation process. Follow-up sessions were delivered by program designers and each session was structured in three parts (Charlier & Biémar, 2012). The first was a discussion during which teachers explained how they had used the instructional program in the weeks preceding the session. The second part focused on a discussion of the difficulties and progress/successes the teachers and students had encountered. Importantly, this second part was centered around samples of students' work, making it possible to build descriptions of the problem that were sharable (Borko, 2004; Horn & Little, 2010). The program designers provided feedback to

the teachers and – if needed – practices to overcome their difficulties. In the third part of the session, the teachers were invited to plan the activities they were going to implement until the next follow-up intervention session.

Measures

Reading Comprehension

Students' reading comprehension was assessed using a research-developed test adapted from the mandatory tests employed by the Ministry of Education. The pretest was administered in October and the posttest in June. To prevent students from relying on knowledge acquired during the pretest, the posttest included texts with similar levels of difficulty but on different themes. The questions and test structure were similar.

The test was composed of 41 items in the format of multiple-choice questions or short answer questions. Each item was coded 'success' (1) or 'missed' (0). In the following step, we examined item discrimination using R (version 3.2.5). Items that raised statistical concerns were deleted to build pre- and posttest scores. Of the 41 items, 29 were retained at the pretest and 35 at the posttest. Table 53 presents an overview of the reading comprehension items that were correctly answered in both the pretest and the posttest.

Table 53. Reading comprehension items correctly answered in pretest and posttest

	Pretest (29 items)	Posttest (35 items)
Minimum	0	6
Maximum	28	35
Mean	14.69	23.25
SD	4.97	5.56

A multilevel 2PL IRT model (2 levels: students within classes) – which allowed the estimation of a performance score for each student at each wave – was estimated using Mplus (version 6.1) (Muthèn & Muthèn, 2009). Performance scores were standardized and pretest performances correlated strongly with posttest performances ($r = .64$; $p < .001$).

Treatment Integrity

Treatment integrity was assessed through the level of implementation reached by each teacher in experimental conditions with respect to two dimensions: intensity and conformity (Durlak & DuPré, 2008; Fortin, 2012).

Teachers reported the activities performed in their class on a checklist completed after each classroom session. The response rate was 95.92%. Based on this data, we computed the proportion of realized activities in relation to the planned activities suggested by the methodological guide to create an intensity indicator (Payne et al., 2006). Table 54 shows the intensity per condition.

Table 54. Intensity per experimental condition

	Minimum	Maximum	Mean	SD
Training group	23.94%	80.28%	53.94%	16.27%
Training+Follow-up group	5.63%	84.51%	53.1%	22.58%
Total	5.63%	84.51%	53.5%	19.85%

Conformity was assessed by students and teachers close to the end of the intervention. In the students' version, a 5-point Likert scale (from *never* to *very often*) was used. In the teachers' version, a 7-point Likert scale (from *never* to *always*) was used, as we expected teachers to be more nuanced in their assessment than students. The 17 items comprising this scale measured practices reflecting the three core elements of the program. Table 55 presents several sample items used with respect to the core elements. The response rate for the teachers' scale was 95.5% while the response rate for the students' scale was 97.9%.

Table 55. Examples of items used to assess conformity to core elements from students (S) and teachers (T) questionnaires.

Core elements	Sample items
Explicit teaching of reading strategies	• (S) Our teacher proposed tasks to train some specific reading strategies.
	• (T) I proposed tasks to train some specific reading strategies.
Development of metacognition to help students to regulate their own learning activities	• (S) Our teacher took time to discuss our difficulties and the procedures to be put in place to overcome them.
	• (T) I took time to discuss with students their difficulties and the procedures to be put in place to overcome them.
Inciting collaboration among students by encouraging exchange and open interaction	• (S) Our teacher made us discuss our answers with the other students.
	• (T) I made sure that my students discussed their answers with others (subgroups or collectively).

We ran factorial analyses to summarize students' perceptions of conformity and teachers' reported conformity. The students' results indicated that a single factor – *conformity perceived by students* – explained 71.03% of the variance (Cronbach's alpha = .88). Teachers' results also indicated that a single factor – *conformity reported by teachers* – explained 70.33% of the variance. Factor analysis scores were used in subsequent analyses (Cronbach's alpha = .81). There was no significant correlation between conformity perceived by students and conformity reported by teachers ($r = .16$; p = ns). This result is in line with Kunter and Baumert's (2006) findings. The lack of correlation indicates that students and teachers interpret situations from two different perspectives.

Covariates

A set of covariates – selected based on the literature – were measured to control for initial potential differences between conditions. This provided a better understanding of the effects observed by reducing unexplained variance in the outcome and increasing the power and accuracy of estimated treatment effects (Borman, et al., 2005). Furthermore, in studies of academic performance, pretests and demographic factors continue to be powerful predictors of posttest outcomes (Slavin, 2008). Appendix A provides an overview of correlations between the covariates retained (initial performances, encouragement to read, reading resources, and grade retention), implementation variables, and the final performances of students.

Previous research also indicated that parental support (i.e., encouragement to read) (Sénéchal & LeFevre, 2002) and the home literacy environment (i.e., reading resources at home) (Burgess et al., 2002; Van Steensel, 2006) affect reading comprehension at school. The encouragement to read at home was assessed by 5 items adapted from the parental involvement scale of Sénéchal and LeFevre (2002). Items were answered on a 5-point Likert scale (from *never* to *very often*) and the Cronbach's alpha coefficient was .73. Reading resources available at home (Sénéchal & LeFevre, 2002; OECD, 2012) was also a 5-point Likert scale (from *zero* to *more than 100*) and consisted of four items. The items on this scale were based on the type of resources students could access at home such as books or comics. The Cronbach's alpha coefficient for this scale was .72.

Grade retention was also retained as a covariate. Indeed, several studies have shown that holding back a grade could have a negative effect on performances (Griffith et al., 2010; Lamote et al., 2014). Students were asked if they had already repeated a grade (*yes* or *no*), to which a positive answer was provided by 19.5% of participants.

Data Analysis

Prior to analysing the effect of the program and of the experimental conditions, a multilevel analysis was conducted to check possible differences between the three conditions at pretest. The results showed there were no significant differences between the three conditions ($b = .009$; $p = .315$). However, initial performances were introduced in subsequent analyses to be controlled so that they would not interfere with the effect of the intervention (Dancey & Reidy, 2013).

To test the effect of experimental conditions, two contrast variables were computed. The first contrast tested the opposition between the control group and the two experimental conditions (control = -1; exp1 = 0.5; exp2 = 0.5). The second contrast tested the opposition between the two experimental conditions (control = 0; exp1 = -1; exp2 = 1). The created contrasts were orthogonal so that they could be introduced in the analyses at the same time (Judd et al., 2010). The contrasts were introduced at class-level.

To test our hypotheses, multilevel models were employed that took the nested data structure into account (students grouped in class). To facilitate interpretation of the results, all quantitative variables introduced in the models were standardized (except for grade

retention, which is dichotomic, and intensity, which is a percentage). Table 56 presents descriptive statistics for the variables included in the analyses.

Table 56. Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	SD
Control Group				
Final performance	-2.78	2.64	-.09	1.01
Initial performance	-2.57	2.62	-.01	.99
Resources for reading	-1.96	2.54	-.04	.94
Encouragement to read	-2.31	1.84	-.07	.99
Grade retention (yes/no)	.00	1.00	.20	.40
Experimental groups				
Final performance	-2.96	2.64	.10	.98
Initial performance	-3.25	2.64	.02	1.00
Resources for reading	-1.96	9.84	.03	1.04
Encouragement to read	-2.31	1.84	.10	.99
Grade retention (yes/no)	.00	1.00	.16	.37
Intensity	5.63	84.51	54.56	20.01
Conformity reported	-1.85	2.30	-.03	.95
Conformity perceived	-1.91	1.99	.47	.91

All the analyses were performed using the SPSS 25 mixed model function. However, because some schools had fewer than 5 classes – which is the number of units per group recommended (Arrègle, 2003; Hair Jr et al., 2010) –, a 3-level model may have provided incorrect estimations. Thus, to avoid a methodological bias, school level was not included in the analyses.

Results

Lirécrire Program and Experimental Design Effects

The Null Model (Model 0 in Table 57) provided variance estimations (random effects) at the student level (level 1) and at the classroom level (level 2). The results indicated that 82.1% of the total variance in reading comprehension of expository texts at T2 was linked to within-class differences, and that 18.6% was associated with between-class differences.

In Model 1, covariates were included at student-level. These led to a reduction of more than a third (38%) in variance at the student level and an even more substantial reduction in variance at the class-level (78%). Fixed effects showed that T1 reading comprehension (γ_{10} = .54; p <.001), resources for reading available at home (γ_{20} = .11; p <.001), and familial encouragement to read (γ_{30} = .06; p <.001) had positive effects on T2 reading comprehension. By contrast, grade retention (γ_{40} = -.31; p <.001) had negative effects.

In Model 2, the two contrasts were added to test hypotheses 1 and 2. These reduced the unexplained variance at class-level as this model now explained 83.3% of the variance (5.3% more than Model 1). Contrast 1 (*no program* vs. *program*) showed a positive effect (γ_{01} = .10; p = .007) of the program on reading comprehension with a small effect size (d = .20),

thus supporting the first hypothesis. The second hypothesis was, however, not confirmed as results indicated no difference between experimental conditions 1 (*Training group*) and 2 (*Training+Follow-up group*) (γ_{02} = -.06; p = .101) with a small effect size (d = .32).

Table 57. Multilevel analysis for reading comprehension

	Null Model (Model 0)		**Covariates (Model 1)**		**Exp. Groups (Model 2)**	
	b (SE)	*P*	*b* (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*
Fixed effects (level 1)						
Intercept (γ_{00})	-.02 (.05)	.650	.05 (.03)	.059	.07 (.03)	.016
Initial performance (γ_{10})			.54 (.02)	<.001	.54 (.02)	<.001
Resources for reading (γ_{20})			.11 (.02)	.001	.11 (.02)	.001
Encouragement to read (γ_{30})			.06 (.02)	<.001	.06 (.02)	<.001
Grade retention (yes/no) (γ_{40})			-.31 (.05)	<.001	-.31 (.05)	<.001
Fixed effects (level 2)						
No program vs. Program (C1) (γ_{01})					.10 (.03)	.007
Training vs. Training+Follow-up (C2) (γ_{02})					-.06 (.03)	.101
Random effects						
Level 1 (ε_{ij})	.821 (.03)	<.001	.506 (.02)	<.001	.506 (.02)	<.001
Level 2 (μ_{0j})	.183 (.03)	<.001	.037 (.01)	<.001	.030 (.01)	.001
df Change	.		4		2	
χ^2 Change	.		978.05	.001	9.72	.010

Note: *b* coefficients are standardized.

Implementation Effect

To test hypothesis 3 for the two experimental groups, subsequent analyses (Table 58) evaluated the implementation effect for both intensity and conformity. For this reason, the null and covariate models were repeated for these two groups without the control group.

The Null Model (Model 0 in Table 58) indicated that 80.5% of the total variance in student achievement was linked to inter-individual differences while 19.5% was associated with between-class differences. In Model 1, covariates at student-level were included and led to a reduction in variance at the student-level of more than a third (39%) and an even more substantial reduction at the class-level (75%). Fixed effects showed that T1 reading comprehension (γ_{10} = .53; p <.001) and resources for reading available at home (γ_{20} = .15; p <.001) had positive effects on T2 reading comprehension. By contrast, grade retention (γ_{40} = -.34; p <.001) had a negative effect. Encouragement to read was no longer related to reading comprehension (γ_{30} = .05; p = .07).

Regarding implementation, Model 2a showed there was a positive effect of intensity (γ_{01} = .09; p = .012) on T2 reading comprehension. Model 2b indicates that conformity – both reported (γ_{02} = -.01; p = .812) and perceived (γ_{03} = .00; p = .961) – was not associated with T2 reading comprehension. These findings provide partial support for the third hypothesis. Students whose teachers reached a higher level of intensity exhibited higher reading performances than students whose teachers undertook fewer activities, regardless of the level

of conformity. Introducing intensity in model 2a led to a further 6.21% reduction in variance at level 2 compared to Model 1.

Table 58. Multilevel analysis for reading comprehension

	Null Model (Model 0)		**Covariates** (Model 1)		**Intensity** (Model 2a)		**Conformity** (Model 2b)	
	b (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*	*b* (SE)	*p*
Fixed effects (level 1)								
Intercept (γ_{00})	-.03 (.07)	.640	.05 (.04)	.175	.05 (.04)	.153	.06 (.04)	.010
Initial performances (γ_{10})			.53 (.03)	<.001	.53 (.03)	<.001	.54 (.03)	<.001
Resources for reading (γ_{20})			.15 (.03)	<.001	.15 (.03)	<.001	.13 (.03)	<.001
Encouragement to read (γ_{30})			.05 (.03)	.072	.05 (.03)	.074	.06 (.03)	.016
Repeated grade (yes/no) (γ_{40})			-.34 (.07)	<.001	-.34 (.07)	<.001	-.35 (.07)	<.001
Fixed effects (level 2)								
Intensity (γ_{01})					.09 (.04)	.012	.09 (.04)	.019
Conformity reported (γ_{02})							-.01 (.04)	.812
Conformity perceived (γ_{03})							.00 (.04)	.961
Random effects								
Level 1 (ε_{ij})	.812 (.04)	<.001	.502 (.02)	<.001	.502 (.02)	<.001	.502 (.02)	<.001
Level 2 (μ_{0j})	.197 (.05)	<.001	.045 (.01)	.002	.037 (.01)	.006	.035 (.01)	.006
df Change	.		4		1		2	
χ^2 Change	.		549.33	.001	6.59	.020	145.84	.001

Discussion

The main goals of this study were (a) to test the effect of a literacy instruction program based on the explicit teaching of reading strategies, metacognition, and peer collaboration, and (b) to investigate the conditions of its implementation – with particular attention paid to the role of follow-up.

Results show a positive impact of the program on students' reading performance, supporting the idea that explicitly teaching reading strategies – in combination with developing metacognition and stimulating collaboration among students – could be a promising way to foster reading comprehension among students. Indeed, students who benefit from *Lirécrire* outperform other students in reading comprehension. This result is in line with that of Sailors and Price (2015), highlighting the importance of explicit instructions in improving reading achievement. Future research could therefore focus more specifically on the explicit teaching of reading strategies as a teaching process and to understand how it affects learning.

The effect-size of *Lirécrire* at the end of the first year of implementation may be considered statistically small (Hattie, 2009). However, it is consistent with the results of similar successful studies in reading (Baye et al., 2016; Borman et al., 2005; Vaughn et al., 2015). Slavin's (2008) review showed that the mean effect size (Cohen's d) of instructional interventions for Language Arts – in secondary schools with 250 students or more – is .18. Moreover, our results are based on data collected at the end of the first year of the intervention. Another study found that the effects of an evidence-based program only become apparent at the end of the third year of its implementation (Borman et al., 2003). As Pampaka,

Williams and Homer (2016, p. 234) noted: "It takes time for new practices to develop and become effective, and one thus expects minimal effects in the first year of implementation of substantially new practice." Teachers need time to make mistakes, learn from these, and develop new effective practices over time (Kennedy, 2016). This could also explain the small effect size of *Lirécrire*. Finally, it is important to keep in mind that the mean effect size is lowered by some teachers implementing less than 60% of the program (Durlak & DuPré, 2008; Goulet, 2016). Excluding data from these teachers and their classrooms increased the effect size from 0.20 to 0.31 (Cohen's d). Taking this into account, *Lirécrire* can have a moderate effect size (Hattie, 2009) on students' performances in reading comprehension. Consequently, the effect of *Lirécrire* at the end of the first year of implementation – compared to similar literacy interventions – can be considered promising.

Regarding the effects of the follow-up intervention sessions, students from the Training+Follow-up group did not perform better than students from the Training group, which is consistent with Troyer's findings (2017) regarding the implementation of an adolescent reading intervention. In this study, follow-up was not associated with the treatment integrity nor with students' outcomes. This lack of effect could be related to the structure of the follow-up intervention sessions we employed. In schools that received this extra support, teachers were followed three times for three hours and reported – in focus groups carried out at the end of the intervention – that they waited for these sessions to meet in order to discuss their practices with the counsellor. Teachers stated that they did not really collaborate between follow-up intervention sessions, which seems to indicate that follow-up did not lead to further collaboration. Moreover, the frequency of meetings may have been too low to observe a significant effect on the reading performances of students. For example, schools participating in Success for All received eight follow-up days during the school year (Borman et al., 2005). In other studies, the follow-up took the form of a weekly meeting in each school (Fixsen et al., 2005). However, closer scrutiny of the difference between experimental conditions revealed that there could be a meaningful – albeit non-significant ($p = .101$) – effect of follow-up intervention sessions with an effect size of -.32 (Cohen's d) compared to the training without a follow-up condition. This surprising negative result merits further investigation (Quinn & Kim, 2017). Finally, the adaptation of follow-up intervention sessions to meet the specific needs of teachers according to their context could also be usefully investigated in future research. This would determine the impact of differences in session content on treatment integrity and student learning.

Other results provided partial support for the hypotheses related to treatment integrity. For instance, the intensity of implementation appears to have a significant impact on reading comprehension. Students whose teachers implemented the program with a higher level of intensity attained a higher reading comprehension score than students whose teachers showed lower levels of intensity. However, there was no effect of perceived or reported conformity on students' reading comprehension. From a theoretical point of view, these results highlight the importance of learning opportunities in improving reading comprehension. This suggests that the more a student is exposed to carefully designed reading activities, the more his or her comprehension improves, regardless of how the teacher leads these reading activities.

However, the absence of a conformity effect could also be due to the measurement tool being too general and failing to capture the specific instructional practices that make a difference in reading comprehension. Classroom observations may have allowed us to collect more precise data on implementation conformity (Resnicow, et al., 1998). To address these limitations, future investigations are needed to test the relationship between conformity and students' outcomes.

Finally, it is instructive to scrutinize more closely the lack of correlation between students' perception of conformity and the conformity reported by teachers. This lack of correlation is coherent with the literature. As mentioned previously, students and teachers do not interpret learning situations from the same point of view (Kunter & Baumert, 2006). Gegentfurtner (2011) assert that self-reported practices are generally overestimated compared to practices reported by a third party. Feldon (2007) also points out that there is a discrepancy between actual classroom practices and what teachers think they do. This discrepancy is notably linked to the difficulty of observing one's own practice while engaging in action. These observations invite future research to reflect on the nature and status of the data they collect according to the questions they aim to answer.

There are some limitations in this research that should be acknowledged. The first is linked to drop-out among students. Missing data analyses revealed that students in the final sample receive more encouragement to read at home and are less likely to repeat a grade than students (n = 252) who drop-out between pretest and posttest. Therefore, additional research would be useful to confirm the validity of our results. A second limitation is related to the test used to assess reading performance. Given the absence of standardized tests with strong psychometric properties in our current educational system, we relied on mandatory tests used by the Ministry of Education. Given that, the test utilized was developed by the program designers and consequently may be suboptimal in terms of assessing students' reading comprehension (Slavin, 2008). Consequently, it would be worthwhile replicating the effect of *Lirécrire* with another measure of student achievement.

Future Perspectives and Practical Implications

To conclude, our results appear to support Rowan and Miller's (2007) findings: a structured approach may be effective in improving teaching practices and student achievement. However, the results did not show that including follow-up sessions increased the effectiveness of this approach. Finally, the results also indicated that a certain level of intensity seems to be necessary to impact student learning. These findings have potential implications for education and for research.

Although the results of the present study provide several indicators with regard to instructional change processes and improving learning, they also highlight the complexity of supporting teachers in implementing new practices and raise questions that merit future research. Supporting teachers through follow-up sessions may be a way to improve teaching practices, but it does not appear to be sufficient in itself. Therefore, future research could explore the frequency of follow-up sessions to highlight how often and when these sessions are the most useful. Researchers might also wish to examine the content of follow-up sessions

and determine which kind of discussion has the potential to improve teaching practices and what these discussions should be about (Dellisse & Galand, in press; Horn & Little, 2010; Kennedy, 2019; Little, 2006).

Furthermore, previous studies draw attention to several factors – such as teacher self-efficacy beliefs or school principal support – that may also influence the implementation process (Durlak & DuPré, 2008). Including these factors in analyses may help to elucidate their effect on student outcomes and the effectiveness of implemented practices. We contend that it is important to pursue such investigations to better understand how teachers put innovations and reforms into practice.

Finally, this study also raises questions for practitioners. The present findings showed that the explicit teaching of reading strategies combined with metacognitive questions and peer collaboration has the potential to improve students' reading comprehension. However, is it the combination of all of these practices or only some of them that are effective? It may be useful in future research to differentiate these teaching practices in order to identify their respective contribution to students' learning (Dunlosky et al., 2013). The results also highlighted the importance of creating sufficient learning opportunities for students to improve their reading comprehension, whatever the conformity to specific program requirements. But does conformity – which refers to the quality with which practices are implemented – really not matter? Understanding the role of conformity should also be investigated in future research.

To conclude, the results of the present study invite scholars to go beyond the question of what works in education and investigate who it works for, through what means, and in what circumstances (Hanley et al., 2016).

Appendix A – Table of Correlations

Table 59. Correlation matrix

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Student-level	Final performance	1	1.00									
	Initial performance	2	.64***	1.00								
	Resources for reading	3	.36***	.32***	1.00							
	Encouragement to read at home	4	.25***	.20***	.39***	1.00						
	Grade retention (yes/no)	5	.32***	.27***	.26***	.18***	1.00					
Classroom-level	No program *vs.* Program (C1)	6						1.00				
	Training vs. Training+Follow-up (C2)	7						.01	1.00			
	Intensity	8						.	-.03	1.00		
	Conformity reported	9						.01	.06	.23	1.00	
	Conformity perceived	10						.44***	.08	.31*	.16	1.00

Note 1: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Liste des tableaux

Tableau 1. Différences entre coopération et collaboration 35
(basé sur les travaux de Meirink, Imants, Meijer, et Verloop (2010)) 35
Tableau 2. Description des objectifs de formation déclinés par séance 60
Tableau 3. Objectifs des séances d'accompagnement en fonction du temps 62
Tableau 4. Répartition de l'échantillon en fonction des conditions expérimentales 64
Tableau 5. Variables observées dans le cadre des séances d'accompagnement 69
Tableau 6. Questions et objectifs spécifiques du *focus group* au terme de la première année de mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* 69
Tableau 7. Questions et objectifs spécifiques du *focus group* au terme de la deuxième année de mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* 70
Table 8. Description of the main objective of each module of the *Lirécrire* program 88
Table 9. Random assignment of schools in experimental conditions 89
Table 10. Reading comprehension items correctly answered at pretest and posttest. 91
Table 11. Intensity per experimental condition 91
Table 12. Examples of items used to assess conformity to core elements from students (S) and teachers (T) questionnaires. 92
Table 13. Descriptive Statistics 93
Table 14. Multilevel analysis testing the effect of Lirécrire on reading comprehension 95
Table 15. Multilevel analysis testing the effect of implementation on reading comprehension 96
Table 16. Multilevel analysis testing the effect of intensity on reading comprehension 98
Tableau 17. Répartition des élèves selon le groupe expérimental 108
Tableau 18. Niveau socioéconomique des écoles selon le groupe expérimental 108
Tableau 19. Principes méthodologiques au cœur de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* 111
Tableau 20. Comparaison des performances moyennes des élèves du projet « Lirécrire » par rapport aux élèves de FWB 114
Tableau 21. Comparaison des performances moyennes des élèves du groupe « Formation » par rapport aux élèves de FWB 115
Tableau 22. Comparaison des performances moyennes des élèves du groupe « Accompagnement » par rapport aux élèves de FWB 115

Tableau 23. Analyses multiniveaux prédisant les performances en lecture au CE1D 116

Tableau 24. Analyses multiniveaux prédisant les performances en compréhension d'un récit de fiction au CE1D 118

Tableau 25. Analyses multiniveaux prédisant les performances en compréhension d'un dossier informatif au CE1D 119

Tableau 26. Analyses multiniveaux prédisant les performances en écriture au CE1D 120

Table 27. Examples of items used to assess conformity to core elements from students (S) and teachers (T) questionnaires. 137

Table 28. Correlations Matrix Between Predictors of Implementation 140

Table 29. Factors predicting dosage 141

Table 30. Factors predicting conformity of implementation reported by teachers. 142

Table 31. Factors predicting conformity of implementation perceived by students. 143

Tableau 32. Structure et principes didactiques de l'outil *Lirécrire pour apprendre* 156

Tableau 33. Répartition de l'échantillon 159

Tableau 34. Facteurs influençant les processus d'implantation et d'appropriation 187

Table 35. Descriptive statistics for time on task 319

Table 36. Descriptive statistics for time on task regarding reading support 319

Table 37. Descriptive statistics for the frequency of use of reading activities 320

Table 38. Correlations matrix 321

Table 39. Correlations matrix (within *Control group*) 321

Table 40. Correlations matrix (within *Training group*) 321

Table 41. Correlations matrix (within *Training+Follow-up group*) 322

Table 42. Descriptive Statistics within *Control Group* 323

Table 43. Descriptive Statistics within *Training Group* 323

Table 44. Descriptive Statistics within *Training+Follow-up Group* 323

Tableau 45. Données descriptives 329

Tableau 46. Matrice de corrélations 329

Table 47. Descriptive Statistics for Variables Included in Regression Models 331

Table 48. Backward Regressions for Predicting the Impact of Each Bloc of Variables on Implementation 333

Tableau 49. Grille d'analyse de l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* 335

Tableau 50. Grille d'analyse des facteurs impliqués dans le processus d'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* 337

Table 51. Description of the main objective of each module of the program 345

Table 52. Random assignment of schools to experimental conditions 346

Table 53. Reading comprehension items correctly answered in pretest and posttest 347

Table 54. Intensity per experimental condition..... 348

Table 55. Examples of items used to assess conformity to core elements from students (S) and teachers (T) questionnaires..... 348

Table 56. Descriptive Statistics..... 350

Table 57. Multilevel analysis for reading comprehension 351

Table 58. Multilevel analysis for reading comprehension 352

Table 59. Correlation matrix 356

Liste des figures

Figure 1. Structures et mécanismes cognitifs nécessaires à la compréhension de texte (Bianco, 2015) 27

Figure 2. Structuration et planification de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* 57

Figure 3. Chronogramme du projet « Lirécrire » pour le groupe « Formation » 60

Figure 4. Chronogramme du projet « Lirécrire » pour le groupe « Accompagnement » 63

Figure 5. Récapitulatif de l'épreuve de compétence « Lirécrire » 66

Figure 6. Simple Scatter of Unstandardized Predicted Values by Intensity of Implementation (level-2) 97

Figure 7. Categories of factors expected to influence implementation 133

Figure 8. Modèle du processus d'appropriation proposé par de Vaujany (2006) 153

Figure 9. Modèle de l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* 158

Figure 10. Aperçu global des données collectées dans le cadre de cette étude 160

Figure 11. Aperçu global de la méthode d'analyse 161

Figure 12. Simple Scatter of Mean Score (by Class) by Intensity of Implementation (Within Experimental Conditions) 322