Faculté de philosophie, arts et lettres
Instituts – CRIPEDIS et GIRSEF

Lirécrire pour apprendre : entre appropriation par les enseignants et effets sur les apprentissages des élèves

Membres du jury :

Jean-Louis Dufays, promoteur
Vincent Dupriez, promoteur
Séverine De Croix, lectrice
Benoît Galand, lecteur
Roland Goigoux, lecteur extérieur
Lambert Isebaert, président

Thèse réalisée par
Jessica Penneman

en vue de l'obtention du grade de
Docteur langues et lettres – Didactique des disciplines

Louvain-la-Neuve
Année académique 2017-2018

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
www.uclouvain.be/fial

Table des matières

Résumé / Abstract **9**

Remerciements **11**

Introduction générale **13**

PARTIE THÉORIQUE **21**

Chapitre 1 De l'activité enseignante au développement de pratiques pédagogiques **23**

1. Analyse de l'activité de l'enseignant *26*

2. Deux voies pour soutenir les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques : le développement professionnel et le recours aux programmes d'intervention conçus par des experts *30*

2.1 Le développement professionnel des enseignants 31

2.2 Les programmes d'intervention conçus par des experts externes aux établissements : le cas des *Comprehensive School Reforms* 39

3. L'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques *44*

3.1 L'appropriation définie dans la littérature 44

3.2 Les facteurs qui influencent l'appropriation de nouvelles pratiques d'enseignement 47

4. Conclusion du chapitre 1 *52*

Chapitre 2 Lire et écrire au début du secondaire **55**

Lire et écrire au début du secondaire **57**

1. Enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au début du secondaire *57*

2. Modélisation didactique de l'activité de lecture et d'écriture *59*

2.1 Modélisation didactique de l'activité de lecture 59

2.2 Modélisation didactique de l'activité d'écriture 67

3. Les difficultés de lecture et d'écriture rencontrées par les élèves au début du secondaire *73*

3.1 État des recherches sur les difficultés de compréhension 74

3.2 État des recherches sur les difficultés de production 79

4. Les principes didactiques et pédagogiques efficaces à la compréhension et à la production de textes *82*

4.1 L'enseignement explicite des stratégies de lecture et des opérations d'écriture 84

4.2 L'entrainement métacognitif et l'autorégulation 86

4.3 L'accompagnement de l'enseignant dans l'activité de lecture-écriture de l'élève 88

4.4 L'alternance dans les modalités de travail 90

4.5 Faire écrire pour mieux comprendre 92

5. Quelques caractéristiques relatives aux supports et aux tâches à privilégier *96*

5.1 Quels supports et quels textes privilégier ? 96

5.2 Quelles tâches de lecture-écriture mettre en œuvre ? 98

6. Conclusion du chapitre 2 *100*

Chapitre 3 Lire et écrire le texte informatif au début du secondaire **103**

1. Les textes informatifs : modélisation théorique *106*

1.1 Apports des sciences de l'éducation : les textes informatifs selon Giasson 106

1.2 Apports de la linguistique : les textes informatifs selon Adam 108

1.3 Apports de la didactique : les textes informatifs selon Chartrand 109

1.4 Vers une définition du « texte informatif » 110

2. Les processus et les stratégies de lecture mobilisés par les textes informatifs *114*

3. Les difficultés de lecture et d'écriture des textes informatifs mises au jour au travers des évaluations institutionnelles *117*

3.1 Les difficultés de lecture et de production écrite des élèves de 2e secondaire 118

3.2 Les difficultés de lecture et de production écrite des élèves de 5e primaire 120

3.3 Synthèse des principales difficultés de lecture-écriture des textes informatifs 121

4. Les pratiques pédagogiques et les interventions didactiques adaptées à l'apprentissage de la lecture-écriture des textes informatifs *123*

5. La place de la lecture-écriture des textes informatifs dans les instructions officielles du début du secondaire *136*

5.1 La lecture-écriture des textes informatifs dans les instructions officielles : le cas de la France, du Québec et de la Belgique francophone 136

5.2 La lecture-écriture des textes informatifs dans les instructions officielles actuelles en Belgique francophone 139

6. Conclusion du chapitre 3 *143*

Chapitre 4 *Lirécrire pour apprendre* : conception d'un outil didactique pour enseigner la lecture-écriture des textes informatifs 145

1. Conception du soutien pédagogique : vers une approche professionnelle du changement 147

2. Conception générale de l'outil Lirécrire pour apprendre 149

3. Implications didactiques de la modélisation sur les activités de l'outil Lirécrire pour apprendre 150

4. Présentation générale du premier prototype de l'outil Lirécrire pour apprendre 152

4.1 Compétences développées par l'outil et ancrage dans les programmes 152

4.2 Le matériel didactique 152

4.3 Structuration générale de l'outil 153

5. Principes didactiques retenus dans l'outil et justifications théoriques 154

5.1 Favoriser l'engagement cognitif et l'implication des élèves en recourant à une variété de documents à visée informative 155

5.2 (Faire) expliciter les stratégies et les processus de lecture et les opérations d'écriture 156

5.3 Faire réfléchir les élèves sur leur activité de lecture, les rendre conscients de leur fonctionnement ainsi que des régulations possibles 158

5.4 Faire acquérir de bonnes habitudes de lecture-écriture en proposant un entrainement *spiralaire* et progressif 159

5.5 Favoriser les échanges et les interactions ouvertes et alterner les modes de travail 159

5.6 Favoriser le transfert des compétences en confrontant l'élève à des situations d'intégration authentiques 160

6. L'intervention dépliée 161

6.1 Module 1. Se familiariser avec les usages des écrits à visée informative, explicative, justificative 161

6.2 Module 2. Sélectionner des informations dans un ou plusieurs texte·s et les lier entre elles 164

6.3 Module 3. Rappeler, reformuler, résumer un texte et échanger à son propos 167

6.4 Module 4. Organiser, linéariser l'information issue d'une double page de manuel 172

6.5 Module 5. Répondre à des questions sur un texte et justifier ses réponses 175

7. Conclusion générale de la partie théorique et introduction de la partie empirique 179

PARTIE EMPIRIQUE **181**

Chapitre 5 Cadre méthodologique de la recherche **183**

1. Problématique générale et objectifs de recherche *185*

2. Design de recherche *187*

3. Composition de l'échantillon *190*

3.1 Caractéristiques des établissements scolaires (N = 19) 190

3.2 Caractéristiques des enseignants (N = 85) 190

3.3 Caractéristiques des élèves (N = 2716) 190

3.4 Répartition de l'échantillon en fonction du design de la recherche 191

4. Modalités d'intervention *191*

4.1 Le contrat de recherche 191

4.2 La formation 192

4.3 L'accompagnement 193

5. Instruments pour la collecte de données *195*

5.1 Instruments pour le recueil de données qualitatives 195

5.2 Instruments pour le recueil de données quantitatives 199

6. Conclusion du chapitre 5 *209*

Étude 1 Analyse de l'appropriation de l'outil Lirécrire pour apprendre par les enseignants **211**

Introduction *213*

1. Cadre théorique : vers un modèle théorique du processus d'appropriation *214*

1.1 L'appropriation d'outils didactiques définie dans la littérature 214

1.2 Les facteurs influençant l'appropriation d'outils didactiques 216

2. Contexte de la recherche Lirécrire *217*

2.1 Le modèle d'analyse de l'appropriation dans le cas de *Lirécrire* 220

3. Objectifs et méthodologie *221*

3.1 Objectifs et questions de recherche 221

3.2 Échantillon 221

3.3 Collecte de données et méthode d'analyse 222

4. Résultats *224*

4.1 Du côté des enseignants qui ne s'approprient pas l'outil 224

4.2 Du côté des enseignants qui s'approprient, au moins partiellement, l'outil 226

4.3 Facteurs associés à l'appropriation de l'outil *Lirécrire* 229

5. Discussion et conclusion *232*

Étude 2 Effets de l'outil Lirécrire pour apprendre sur les compétences en lecture des élèves **237**

1. Problématique *239*

2. Cadre méthodologique *242*

2.1 Objectifs et hypothèses de recherche 242

2.2 Échantillon 243

2.3 Collecte de données 243

2.4 Mesures 244

3. Analyse des données *248*

4. Résultats *249*

4.1 Effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et de ses modalités d'intervention 249

4.2 Effets de l'implémentation 251

4.3 Effet du niveau d'intensité 254

5. Discussion et conclusion *255*

Étude 3 Effets de l'outil Lirécrire pour apprendre sur les compétences en écriture des élèves **259**

1. Problématique *261*

2. Objectifs et méthodologie *263*

2.1 Objectifs et questions de recherche 263

2.2 Échantillon 264

2.3 Collecte de données 264

2.4 Analyse des données 269

3. Résultats *270*

3.1 Analyses descriptives 270

Analyse des modèles multiniveaux 274

4. Discussion et conclusion *276*

Discussion et conclusion générale **279**

1. Rappel des questions de recherche et regard réflexif sur le cadre théorique *281*

2. Synthèse et discussion des résultats *286*

2.1 Regard réflexif sur les pratiques pédagogiques : un outil didactique peut-il faire évoluer les pratiques des enseignants ? 287

2.2 Regard réflexif sur les apprentissages des élèves : un outil didactique peut-il faire progresser les élèves ? 290

2.3 Regard réflexif sur l'enseignement-apprentissage des élèves : cette recherche contribue-t-elle à mieux faire comprendre l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture des textes informatifs au début du secondaire ? 294

2.4 Regard réflexif sur la méthode de recherche : qu'apprend-on à propos de la conception d'outils didactiques et de l'analyse de ses effets sur les pratiques des enseignants et les apprentissages des élèves ? 296

3. Perspectives, pistes de prolongements *299*

3.1 Perspectives pour l'ingénierie didactique : révision et adaptations de l'outil *Lirécrire pour apprendre* 299

3.2 Perspectives pour l'analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage 302

Bibliographie **305**

Liste des tableaux **327**

Liste des figures **329**

Liste des annexes **331**

Résumé

Cette thèse de doctorat vise à analyser les effets d'un outil didactique sur les pratiques pédagogiques des enseignants et sur le développement des compétences relatives à la compréhension et à la production de textes informatifs requises pour réussir à l'école. Centré sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture et des opérations d'écriture, l'outil *Lirécrire pour apprendre* a été conçu à la suite d'une triple analyse du travail de l'enseignant, de l'activité de lecture et d'écriture et des difficultés couramment rencontrées par les élèves au début du secondaire. Les trois études présentées dans cette recherche doctorale s'appuient sur les résultats issus de la recherche expérimentale en milieu naturel menée par l'équipe « Lirécrire ». Plus précisément, ces études ont permis de mettre au jour différents niveaux d'appropriation de l'outil didactique par les enseignants et d'identifier les facteurs qui influencent ce processus. Par ailleurs, les résultats mettent en lumière l'efficacité de certains niveaux d'intensité de mise en œuvre de l'outil (en termes de nombre d'activités) sur les progrès des élèves en compréhension et apportent un éclairage sur la conception des dispositifs de formation et d'accompagnement visant à favoriser la mise en œuvre et l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques par les enseignants.

Abstract

This doctoral dissertation aims at analyzing the effects of a specific program on both teaching practices and the development of related reading and writing skills of informative texts required to succeed in school. Focusing on the metacognitive and learning strategy, *Lirécrire pour apprendre* relies on a threefold analysis of teachers' practices, of the understanding of texts and of students' difficulties in secondary school. The three studies presented in this doctoral dissertation are based on the result of experimental research "Lirécrire". More specifically, the results highlighted a variety of appropriation's paths, difficulties about both the implementation and the appropriation of this specific program, a positive impact of the specific program on students' reading and writing performances and a threshold effect about the intensity of the implementation. Finally, our findings prodded new insights on the effective training and guidance to promote the implementation and appropriation of new pedagogical practices of teachers.

Cette présente thèse applique les recommandations orthographiques du Conseil supérieur de la langue française.

Remerciements

Si cette thèse de doctorat est le fruit d'un écrit individuel, elle n'aurait pu voir le jour sans l'accompagnement et le soutien de nombreuses personnes que je souhaiterais remercier chaleureusement.

Mes premiers remerciements s'adressent particulièrement à Jean-Louis Dufays et à Vincent Dupriez, les deux formidables promoteurs de cette thèse. Merci à tous les deux pour votre grande disponibilité, pour le soutien et la confiance que vous m'avez accordés et pour les nombreux commentaires bienveillants que vous m'avez formulés tout au long du processus de réflexion et d'écriture de ce travail.

Merci aussi aux différents membres de mon comité d'accompagnement : Marie Van Reybroeck, Benoit Galand et Séverine De Croix. Marie, un grand merci pour ton soutien et pour les pistes de réflexion amenées lors de mon épreuve de confirmation. Celles-ci ont grandement nourri la partie théorique de cette thèse. Benoit et Séverine, merci d'avoir relu et commenté ces pages avec rigueur. Vos suggestions m'ont permis de structurer et de compléter ce travail. Séverine, au-delà du rôle d'accompagnatrice de cette thèse que tu as pu remplir, je tiens également à te remercier d'avoir cru en moi, dès le début de la recherche et de m'avoir offert l'opportunité de découvrir le monde de la recherche. Travailler, discuter et réfléchir avec toi autour de ce projet commun m'ont permis d'enrichir mes propres réflexions et de me dépasser un peu plus chaque jour.

Je tiens à remercier Roland Goigoux qui m'a fait l'honneur de participer au jury de cette thèse et Lambert Isebaert d'avoir accepté la présidence de ce jury.

Ce travail doit beaucoup à mes collègues engagés dans le projet « Lirécrire » au sein duquel s'inscrit cette thèse de doctorat : Xavier Dumay, Sébastien Dellisse et Marielle Wyns, ma précieuse collaboratrice et complice de terrain. Sébastien, merci pour ton soutien méthodologique et statistique de ces dernières semaines ; tu as fait preuve d'une grande patience avec moi. Marielle, merci pour les longues discussions que nous avons pu mener avec franchise durant ces quelques années ; j'espère qu'elles se poursuivront au-delà de ce travail.

Je souhaite remercier mes collègues du GIRSEF, et plus particulièrement mes collègues du « couloir » qui m'ont accueillie chaleureusement, qui m'ont apporté de précieux conseils lors des « labos formels » ou des échanges informels à la cafétéria et qui m'ont permis de me sentir un peu moins seule face aux difficultés et obstacles rencontrés dans ce processus de recherche. Merci également à Marianne Bourguignon et à Isabelle Legrain pour votre soutien logistique.

Un tout grand merci aussi à mes collègues du CRIPEDIS qui ont montré un grand intérêt pour le travail mené durant ces cinq années.

Laurence Famelart, Vladimir Augustin et Jaued El Hasnnaoui ont également grandement contribué à l'avancement de cette thèse : merci à vous d'avoir participé aux différentes collectes de données et aux nombreuses transcriptions. Merci aussi à toi, Nathalie Van Pelt, pour ton précieux travail de correction des épreuves d'écriture.

Je dois beaucoup au comité d'accompagnement de la recherche « Lirécrire » qui a soutenu ce projet dès le début et qui a facilité les contacts avec les écoles. Sans ce soutien, cette thèse de doctorat n'aurait pu voir le jour. Merci aussi aux directeurs et aux directrices d'établissements scolaires qui nous ont ouvert leurs portes et qui ont cru en notre projet, aux nombreux enseignants qui nous ont fait confiance et qui se sont jetés courageusement dans l'inconnu, et aux élèves qui ont testés nos propositions didactiques avec patience et curiosité.

J'adresse aussi mes sincères remerciements à Nanou Watthée et à Marielle Wyns pour la relecture rigoureuse et méticuleuse de parties de ce travail.

Merci à Philippe Moyson, directeur de l'Institut Montjoie, qui m'a encouragée à commencer un nouveau projet et donné la chance de pouvoir faire une pause dans ma carrière professionnelle de professeure de français.

Merci à mes proches, mes amis, ma famille et ma belle-famille pour leur soutien et leurs encouragements.

Merci à Jeroen qui m'a poussée à sortir de ma zone de confort, à commencer ce projet, à le poursuivre malgré les obstacles et surtout, à le finir.

Enfin, merci à mes deux louloutes, Noélyne et Yaëlle. Vos sourires et vos rires quotidiens m'ont permis de m'évader de ce projet si prenant et de revenir aux choses essentielles de la vie.

Introduction générale

Introduction générale

En 2016, PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), la dernière étude internationale comparative centrée sur l'évaluation des compétences en lecture des élèves de 4e année de l'enseignement primaire issus de 61 pays ou régions fait notamment le constat alarmant suivant : en comparaison avec les autres pays correspondant aux mêmes caractéristiques socio-économiques, les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles apparaissent comme étant les plus faibles lecteurs[1] (Schillings *et al.*, 2017).

Dans cette enquête, quatre processus de lecture mobilisés à la fois à travers des textes à visée littéraire et à visée informative ont été évalués. Il s'agit, pour l'élève, de retrouver et de prélever des informations explicites, de faire des inférences simples, d'interpréter et d'intégrer des idées et des informations et d'examiner et d'évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels. L'évaluation de ces quatre processus fait apparaitre un autre constat : pour les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les difficultés de compréhension de textes portent plus encore sur les textes à visée informative[2].

Les processus d'interprétation, d'intégration des idées et des informations et d'évaluation du contenu, de la langue et des éléments textuels posent plus particulièrement problème pour la majorité des élèves (39 % de réussite) alors que les processus de prélèvement de l'information et d'élaboration d'inférences simples semblent davantage maitrisés (63 % de réussite).

Plusieurs pistes explicatives relatives aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la lecture ont été avancées à la suite de ces résultats. Les experts ayant analysé les résultats de cette enquête (Schillings *et al.*, 2017, pp. 18-19) remettent en question certaines activités de lecture mises en place par les enseignants : pas de réelles opportunités offertes aux élèves de développer les compétences nécessaires à la compréhension, tendance à exercer la compréhension plutôt que de l'enseigner (pas d'explicitation des processus), apprentissage principalement centré sur le code ou sur l'enseignement des processus de « bas niveau », peu ou pas de partage collectif des interprétations personnelles, recours à des textes courts et peu à des textes intégraux, tâches de lecture généralement liées à des questions aux consignes relativement simples (appelant des réponses immédiates) et non à des questions plus élaborées qui impliquent une interprétation plus poussée.

[1] Le score moyen obtenu par l'ensemble des 4623 élèves interrogés répartis dans 227 classes de 158 écoles s'élève à 497. Par rapport au score moyen de référence de 542, ce résultat place la Fédération Wallonie-Bruxelles à la dernière position comparativement à son groupe de référence (sous-ensemble se composant de vingt systèmes éducatifs qui regroupent les pays ou régions où l'enseignement de la lecture débute à six ans). Par rapport au score moyen obtenu lors de la même enquête menée en 2011, ces résultats apparaissent moins satisfaisants (-9 points), révélant ainsi l'absence de progression des élèves (Schillings, Dupont, Géron et Matoul, 2017).

[2] Le pourcentage de réponses correctes aux textes informatifs reste inférieur à 50 % (Schillings *et al.*, 2017).

Parallèlement à cette hypothèse, les données collectées auprès des enseignants dans le cadre de l'enquête PIRLS ont par ailleurs révélé qu'un certain nombre d'enseignants se sentent insuffisamment formés pour proposer des activités de remédiation en lecture et pour développer et consolider les apprentissages en lecture acquis par les élèves. Ce constat fait dès lors surgir la question de la formation des enseignants.

Dans l'enseignement secondaire, les compétences en lecture des élèves semblent également insuffisamment maitrisées. En 2009, le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) organisé par l'OCDÉ révélait qu'en compréhension de textes, 23,3 % des élèves de 15 ans scolarisés en Belgique francophone n'atteignaient pas le niveau 2 (décoder un message écrit ordinaire), sur une échelle allant de 1 à 6. Les résultats de la dernière évaluation menée en 2015 par cette même organisation vont dans le même sens puisque les résultats en lecture sont en recul par rapport à ceux de 2009 et de 2012 : les résultats globaux obtenus en lecture baissent de 13,5 points par rapport aux résultats obtenus en 2012. Ce recul s'accompagne en outre d'une augmentation de la proportion d'élèves dont les performances en lecture sont très faibles. Autrement dit, les élèves les plus faibles en 2012 sont encore plus faibles en 2015 (plus de 20 % dans le cas et près d'un garçon sur quatre). De plus, alors que les résultats des garçons restent stables, la proportion de filles dont les résultats sont faibles augmente, et ce, dans tous les domaines évalués (en lecture, en mathématiques et en sciences).

Cette étude révèle un autre constat préoccupant : les résultats globaux en lecture, en sciences et en mathématiques des élèves de Fédération Wallonie-Bruxelles sont en-dessous de la moyenne des pays membres de l'OCDÉ, bien loin derrière les communautés flamande et germanophone dont les résultats sont situés au-dessus de la moyenne de l'OCDÉ. Le diagnostic posé dans le cadre de cette étude – même s'il comprend des limites dans l'interprétation des résultats qu'il convient de lire avec précaution et d'envisager à la lumière du contexte national – est largement partagé par l'ensemble de la communauté scientifique et confirme la nécessité de repenser les pratiques pédagogiques, y compris leur formation et leur outillage.

Ces quelques résultats posent d'emblée un défi aux chercheurs qui travaillent sur les pratiques enseignantes relatives à la lecture des élèves. Plus largement, il s'agit de se demander dans quelle mesure il est possible de soutenir les enseignants dans le développement de pratiques pédagogiques susceptibles d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves. Cette interrogation constitue l'origine et le moteur de cette recherche doctorale.

Le cœur de ce travail porte, d'une part, sur les pratiques pédagogiques des enseignants, et d'autre part, sur le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves au début du secondaire. Nous essayons de comprendre comment les enseignants s'approprient les outils didactiques mis à leur disposition dans le cadre de recherches ou de réformes et d'examiner leurs effets sur les apprentissages des élèves. L'outil didactique que nous proposons d'analyser plus précisément – *Lirécrire pour apprendre* – se centre spécifiquement sur le développement des compétences nécessaires au début du secondaire

pour lire, comprendre et produire des textes à visée informative (De Croix et Penneman, 2014). Au regard de la spécificité de cet outil que nous présenterons plus largement dans la suite de ce travail, il importe de préciser d'entrée de jeu les raisons qui nous ont poussée à nous intéresser aux textes informatifs et à l'enseignement-apprentissage au début du secondaire.

L'entrée dans le secondaire est un moment charnière dans le développement des compétences du jeune. Cette étape de la scolarité se caractérise notamment par une rupture avec les usages et les pratiques habituelles que l'on trouve dans l'enseignement primaire (Jaubert, 2016). En effet, quand il arrive dans l'enseignement secondaire, l'élève se trouve confronté à une multitude de professeurs de disciplines différentes. Utilisés tantôt à des fins esthétiques (dans le cadre de la lecture littéraire ou d'initiation artistique), tantôt pour favoriser l'appropriation de nouvelles connaissances (historiques, géographiques, mathématiques…), les nouveaux supports didactiques – couramment informatifs ou documentaires – renferment une pluralité de perspectives possibles (esthétiques, intellectuelles, cognitives) hautement disciplinaires qui impliquent une nouvelle organisation du savoir et des pratiques pédagogiques (Baye, Lafontaine et Vanhulle, 2003 ; Fayol, Morais et Rieben, 2007 ; Nonnon, 2007, 2012 ; Pao et Williams, 2015). Tous ces changements peuvent être la source de grande déstabilisation pour l'élève ; les difficultés d'apprentissage qu'il traine avec lui à ce moment-là de sa scolarité, également. Comme nous le verrons dans cette recherche, les difficultés de lecture-écriture au début du secondaire sont nombreuses, récurrentes et conditionnent les apprentissages disciplinaires des élèves (Jaubert, 2016) ; les dernières évaluations internationales le confirment d'ailleurs. La prise en charge de ces difficultés, dès le début du secondaire, semble donc nécessaire au développement des compétences en lecture-écriture des élèves.

Face à ce premier défi, de nombreux enseignants se sentent démunis : comment diagnostiquer ces difficultés et comment y remédier ? Quelles pratiques pédagogiques privilégier pour remédier à ces difficultés ? Quels outils didactiques semblent le mieux à même d'aider les élèves à développer les compétences nécessaires pour comprendre et produire les textes utilisés dans les différentes disciplines ? Trouver des réponses à ces questions semble d'autant plus difficile que les outils et les ressources centrés sur l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture des textes informatifs sont rares et que leur appropriation par les enseignants n'est pas garantie. En effet, de nombreuses études ont montré que le changement de pratiques, notamment amené par les outils didactiques, représente un véritable défi pour les autorités éducatives tant le système scolaire est complexe (Dupriez, 2015 ; Janosz *et al.*, 2011) : l'intégration d'outils ou de ressources didactiques nécessite simultanément une appropriation de l'enseignant, une adaptation liée au contexte (de l'école et de la classe) et une appropriation par les élèves en fonction de leur trajectoire scolaire et personnelle (Biesta, 2007 ; Dupriez, 2015).

C'est donc au regard de ces quelques constats – l'importance des difficultés de lecture-écriture des élèves, l'émergence des supports disciplinaires au début du secondaire, l'absence d'outils et de ressources didactiques centrés sur l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture des textes informatifs et la complexité du déploiement pédagogique – que s'inscrit cette thèse de doctorat.

Plusieurs questions plus précises ont inspiré ce travail : que sait-on de l'apprentissage de la lecture-écriture au début du secondaire et plus particulièrement de la lecture-écriture des textes informatifs ? Comment le jeune acquiert-il les compétences nécessaires pour lire, comprendre et produire des textes ? Quels sont les processus cognitifs lui permettant de lire et d'écrire ? Quelles activités l'enseignant doit-il proposer pour aider l'élève dans son apprentissage et comment se les approprie-t-elles ? Quels obstacles compliquent ou favorisent l'appropriation de nouvelles pratiques ? Quel dispositif de formation privilégier, dans quelles conditions et avec quels effets sur l'apprentissage des élèves ?

Pour délimiter notre champ d'investigation, nous avons formulé trois questions de recherche :

1. Comment les enseignants s'approprient-ils un nouvel outil didactique ?
2. Quelle est l'influence de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les compétences en lecture-écriture des élèves ?
3. Quelle est la capacité d'un dispositif de formation et d'accompagnement à aider les enseignants à s'approprier des nouvelles pratiques pédagogiques et à favoriser les compétences en lecture-écriture des élèves ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes basée sur les résultats issus de la recherche expérimentale en milieu naturel intitulée « Lirécrire[3] ». Cette recherche a pour objectifs d'expérimenter, durant deux années scolaires successives (2014-2016) l'outil *Lirécrire pour apprendre*, un outil didactique visant à répondre aux difficultés langagières rencontrées par de nombreux élèves du début du secondaire face aux usages scolaires des écrits informatifs et d'identifier les conditions de mise en œuvre de l'outil les plus favorables au déploiement de nouvelles pratiques pédagogiques et son maintien dans le temps. Ainsi, 85 professeurs de français de première année du secondaire issus de 19 établissements secondaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont pu expérimenter cet outil didactique selon trois conditions de mise en œuvre : (1) le groupe témoin se constitue d'enseignants n'ayant pas bénéficié d'intervention spécifique la première année d'expérimentation ; (2) le groupe expérimental « Formation » implique des enseignants ayant mis en œuvre l'outil à l'issue d'une formation donnée par les chercheurs et (3) le groupe expérimental « Accompagnement » se compose d'enseignants ayant suivi la même formation, mais étant en outre accompagnés dans la mise en œuvre de l'outil.

[3] Le projet de recherche « Lirécrire » implique huit chercheurs : Séverine De Croix, Sébastien Dellisse, Jean-Louis Dufays, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Benoît Galand, Marielle Wyns et l'auteure de ce travail doctoral.

À la lumière des données collectées tout au long de cette recherche, il serait bien ambitieux de croire que l'outil *Lirécrire pour apprendre* et ses modalités de mise en œuvre constituent le seul dispositif d'intervention pertinent pour développer les compétences en lecture-écriture des textes à visée informative. C'est pourquoi nous tentons, dans cette thèse, d'identifier, d'une part, les obstacles et les leviers à la mise en œuvre et à l'appropriation de cet outil par les enseignants, et d'autre part, les effets de cet outil sur les compétences des élèves en compréhension et en production de textes informatifs dans le contexte dans lequel celui-ci a été mis en œuvre.

Deux grands volets organisent ce travail : une partie théorique et une partie empirique. Dans la première partie, nous verrons ce que les sciences de l'éducation et la didactique apportent comme éclairage en matière d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture des textes, notamment informatifs. Divisée en quatre grands chapitres, cette synthèse théorique et critique de la littérature scientifique aborde les questions liées, d'une part, au développement des pratiques pédagogiques des enseignants, et d'autre part, à l'activité de lecture-écriture des textes informatifs.

Après avoir décrit et caractérisé le travail de l'enseignant, le premier chapitre s'attache à identifier les leviers favorables au déploiement de pratiques pédagogiques. Deux voies au soutien pédagogique identifiées dans la littérature sont successivement présentées : le développement de pratiques pédagogiques et le recours aux programmes d'intervention conçus par des experts externes aux établissements scolaires. Au regard de ces deux stratégies de changement pédagogique, nous tentons de définir et de caractériser le processus d'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques et d'identifier les facteurs susceptibles d'influencer ce processus.

Le deuxième chapitre aborde la problématique de la lecture et de l'écriture au début du secondaire. À partir de la modélisation de l'activité de lecture-écriture retenue dans le cadre de ce travail, nous tentons de mieux identifier et de mieux comprendre les difficultés de lecture-écriture fréquemment rencontrées par les élèves et de décrire quelques interventions adaptées à la prise en charge de ces difficultés.

Centré sur le texte à visée informative, le troisième chapitre s'attache à définir et à caractériser les textes informatifs, tente d'identifier les stratégies de lecture et les opérations d'écriture mobilisées par ces textes et propose de faire le point sur les difficultés récurrentes générées par ces textes. Après cette triple analyse, nous présentons et analysons cinq interventions didactiques et pédagogiques propres à l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture des textes informatifs.

Enfin, dans le dernier chapitre de cette partie théorique, nous présentons plus largement l'outil *Lirécrire pour apprendre* expérimenté dans le cadre de cette recherche et justifions les choix didactiques, méthodologiques et pédagogiques qui ont été posés par l'équipe qui l'a mis au point.

La partie empirique de cette thèse présente tout d'abord le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche. Après une brève introduction du contexte général du projet « Lirécrire », nous décrivons plus spécifiquement la démarche méthodologique adoptée dans le cadre de cette thèse. Ensuite, trois études originales – présentées en partie sous la forme d'un article – structurent la suite du volet empirique.

La première étude aborde la question de l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* par les enseignants. Basée sur une approche qualitative, longitudinale et compréhensive, nous tentons 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 cet outil par les enseignants.

Les deux autres études suivantes reposent sur une approche quantitative. À l'aide de modèles multiniveaux, nous avons mesuré l'effet de l'outil et de ses modalités de mise en œuvre sur, d'une part, les compétences en lecture (étude 2), et d'autre part, sur les compétences en écriture (étude 3) des élèves. Dans ces deux études, nous verrons s'il est pertinent de formuler l'hypothèse d'une plus-value de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et du dispositif d'accompagnement mis en place au sein de cette recherche sur les apprentissages des élèves. La deuxième étude apportera également des informations sur le seuil d'intensité d'*implémentation*[4] de l'outil nécessaire pour améliorer les compétences en lecture des élèves, et la troisième étude documentera l'effet de la pratique de révision et des progrès en lecture des élèves sur les apprentissages en écriture.

À l'issue de cette partie empirique, nous formulons une synthèse générale et transversale des différentes conclusions avancées dans les trois études menées dans le cadre de cette recherche doctorale. Cette synthèse nous permettra en outre d'identifier les apports et les limites de cette recherche et de proposer quelques pistes de prolongements possibles.

[4] Précisons d'emblée que, dans ce travail, nous recourrons tantôt au terme *implémentation*, tantôt au terme *appropriation*. Le néologisme *implémentation* fait référence à la fidélité et la conformité avec laquelle un programme d'intervention est mis en œuvre (Resnicow *et al.*, 1998) alors que *l'appropriation* implique des adaptations et des transformations des propositions didactiques en fonction du contexte dans lequel elles sont mises en œuvre (Penneman *et al.*, à paraitre). Nous reviendrons sur cette distinction plus précisément dans la partie théorique de ce travail.

PARTIE THÉORIQUE

Chapitre 1

De l'activité enseignante au développement de pratiques pédagogiques

Dans ce premier chapitre, nous nous intéressons au travail de l'enseignant et au déploiement des pratiques pédagogiques. Après avoir décrit l'activité de l'enseignant, nous présentons deux voies possibles pour les soutenir dans leurs pratiques pédagogiques : le développement professionnel et le recours aux programmes d'intervention conçus par des experts externes aux établissements scolaires. Ensuite, au regard de ces deux stratégies de soutien pédagogique, nous présentons le modèle de l'appropriation de nouvelles pratiques développé par de Vaujany (2006) et les facteurs susceptibles d'influencer ce processus. Cette analyse servira de base pour comprendre les résultats de cette recherche doctorale présentés dans la partie empirique.

De l'activité de l'enseignant à l'appropriation de nouvelles pratiques

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. Comme nous le verrons plus longuement dans le deuxième chapitre de ce travail, plusieurs recherches (Bautier et Goigoux, 2004 ; Cèbe et Goigoux, 1999) suggèrent qu'une partie de l'explication tient aux pratiques dominantes d'enseignement de la lecture-écriture : 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, visant à mobiliser des compétences de bas niveau (réponses brèves, textes lacunaires, choix multiple...). D'autres recherches (Crinon et Marin, 2008 ; Falardeau et Gagné, 2012 ; Nonnon, 2012 ; Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2004) soutiennent qu'il est possible d'aider les élèves en difficulté de lecture-écriture en agissant sur les démarches : il s'agirait entre autres de clarifier la nature et le statut des documents utilisés dans la sphère scolaire, de varier les sujets des textes, d'enseigner explicitement les stratégies de compréhension, d'accompagner la lecture de tâches d'écriture, etc. Ces pratiques d'enseignement, dites « efficaces », feront l'objet d'un développement plus important dans la suite de ce cadre théorique. Dans ce contexte, tant les recherches francophones (Bonnéry, 2015 ; Cartier, Contant et Janosz, 2012...) que les travaux issus du monde anglo-saxon (Berman, 1980 ; Jacobs et Ippolito, 2015 ; Pao et Williams, 2015 ; Rowan et Miller, 2007...) soulignent le rôle que peuvent jouer les outils didactiques en tant que supports au déploiement de pratiques pédagogiques.

Néanmoins, proposer aux enseignants des outils et des ressources didactiques de qualité laisse peu présager de l'usage qui en sera fait et des bénéfices potentiels pour les apprentissages des élèves (Chartier, 2000 ; Dupriez, 2015). En effet, l'intégration d'innovations à petite échelle (mise en place de remédiations particulières, de projets autonomes, d'outils didactiques…) ou de réformes à grande échelle (intégration de nouveaux curriculums, modification de la formation initiale…) représente un véritable défi pour les responsables politiques et les chercheurs tant le système éducatif est complexe : il repose en effet sur un délicat équilibre entre une logique d'orientation et de prescription des pratiques (logique bureaucratique) et une logique d'autonomie pédagogique des enseignants et des directions (logique professionnelle) (Dupriez, 2015).

Dans ce chapitre, nous tentons de comprendre comment et à quelles conditions il est possible de soutenir les enseignants dans leur travail pédagogique. Pour atteindre cet objectif, nous analysons tout d'abord les caractéristiques de l'activité de l'enseignant. En nous appuyant notamment sur les cadres d'analyse issus de la sociologie des organisations,

nous modélisons [5] l'activité d'enseignement et nous décrivons les composantes qui interagissent dans ce processus. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous nous intéressons aux pratiques susceptibles de soutenir les enseignants dans leur travail d'enseignement. Plus précisément, à partir de plusieurs travaux issus de la recherche francophone et anglo-saxonne, nous présentons deux voies possibles, identifiées dans la littérature, pour soutenir les enseignants dans l'adoption de pratiques plus proches des connaissances scientifiques et plus adéquates à la prise en charge des difficultés d'apprentissage des élèves. Ces deux approches, qu'il ne s'agit aucunement de considérer comme antagonistes, concernent, d'une part, le développement professionnel des enseignants, et d'autre part, le recours à des programmes d'intervention conçus par des experts (*evidence based education*). Enfin, la dernière partie de ce chapitre vise à rendre explicite le processus d'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques et à identifier les facteurs qui peuvent soutenir ou freiner ce processus.

1. Analyse de l'activité de l'enseignant

Comme nous venons de l'expliquer dans l'introduction générale, l'un des objectifs de cette recherche doctorale vise à analyser les effets de la mise en œuvre d'un outil didactique spécifique sur les pratiques des enseignants. Derrière cet enjeu, il s'agit bien de penser aux conditions qui soutiennent les pratiques des enseignants et plus largement qui favorisent le développement professionnel. Élaborer des nouveaux outils susceptibles d'élargir les compétences professionnelles des enseignants présuppose de s'appuyer sur un modèle d'analyse de l'activité des enseignants établi dans des recherches antérieures (notamment Casalfiore et De Ketele, 2002 ; Goigoux, 2007 ; Sensevy, 2001) et de reconnaitre les caractéristiques et les dimensions spécifiques liées au travail des enseignants.

Définir l'activité de l'enseignant n'est pas une chose aisée tant les cadres d'analyse et les méthodologies diffèrent (Goigoux, 2002). En effet, plusieurs angles d'approche permettent de caractériser le travail de l'enseignant : les psychologues s'intéresseront plus spécifiquement aux élèves, les ergonomes observeront les situations de travail, les sociologues se centreront sur les contextes, les pédagogues analyseront les pratiques des enseignants, etc. (Goigoux, 2007). Ces différentes approches visent des objectifs communs : « rendre compte de la variabilité des pratiques enseignantes ; comprendre ce qui fonde leur efficacité différentielle ; connaitre et favoriser le développement des compétences professionnelles individuelles ; connaitre les apprentissages des élèves en étudiant leur dépendance à l'égard des pratiques d'enseignement ; faciliter la conception de nouveaux instruments professionnels (ingénierie didactique) » (Goigoux, 2002, p. 125).

[5] Le terme « modéliser » sera régulièrement employé dans le cadre de ce travail. Utilisé dans son acception didactique, ce terme renvoie à une « construction intellectuelle, inscrite dans un cadre théorique et se fixant pour but de rendre son objet plus intelligible » (Marchive, 2003, p. 146). Constituée d'une dimension empirique et d'une dimension théorique, la modélisation – avec toute la prudence qu'elle requiert, car elle n'est jamais tout à fait exhaustive – permet de comprendre un phénomène d'apprentissage et/ou d'enseignement afin de programmer et de concevoir les activités d'enseignement (Marchive, 2003).

Tout aussi complémentaires soient-elles, ces approches comprennent une limite : elles ne s'intéressent spécifiquement qu'à un aspect du métier de l'enseignant. Au regard des objectifs ciblés par cette partie – à savoir, caractériser le travail de l'enseignant et identifier les différentes composantes qui interagissent dans ce processus – il convient d'adopter un point de vue plus englobant. Il n'est donc pas dans notre intention de présenter ici tous les modèles possibles de l'activité de l'enseignant, mais d'adopter une caractérisation de l'activité de l'enseignant prenant appui sur plusieurs travaux issus des sciences de l'éducation et de la didactique.

L'activité de l'enseignant peut notamment se définir comme « un acte créatif, recréé en fonction des particularités de chaque situation de classe » (Enthoven, Letor et Dupriez, 2015, p. 96). Au regard de cette définition qui n'est certes pas l'unique possible, nous comprenons que l'activité de l'enseignant est influencée par plusieurs facteurs : l'école, les élèves et l'enseignant lui-même. Ces trois « pôles » ont leurs propres caractéristiques et vont agir sur l'activité de l'enseignant. Ainsi, l'école (déterminant « institution ») se compose d'un cadre institutionnel spécifique, d'une organisation particulière du travail, de prescriptions précises, etc. Le déterminant « public » implique l'ensemble des élèves de l'établissement. Ceux-ci entretiennent un rapport spécifique avec les savoirs et avec l'école, adoptent des comportements individuels et collectifs suivant les situations, développent des compétences spécifiques, etc. Enfin, le déterminant « personnel » implique les enseignants eux-mêmes. Ceux-ci agissent au sein de leur établissement en fonction de leurs propres conceptions, valeurs, expériences personnelles et professionnelles, formations, objectifs, etc. (Goigoux, 2007).

Par ailleurs, d'autres caractéristiques permettent de reconnaitre le travail des enseignants. Ce dernier est imprévisible : chaque année, l'enseignant doit s'adapter aux particularités de son établissement scolaire (valeurs et normes partagées, soutien de la direction…) et de sa classe (hétérogénéité, compétences initiales des élèves, origines, nombre d'élèves...) (Casalfiore et De Ketele, 2002). Comme l'illustre le schéma de la figure 1 ci-après, ce travail est orienté simultanément dans plusieurs directions : vers les autres acteurs de la scène scolaire, vers les élèves (la classe et les individus) et vers l'enseignant lui-même – les effets du travail enseignant peuvent donc être décrits selon ces trois plans (Goigoux, 2007).

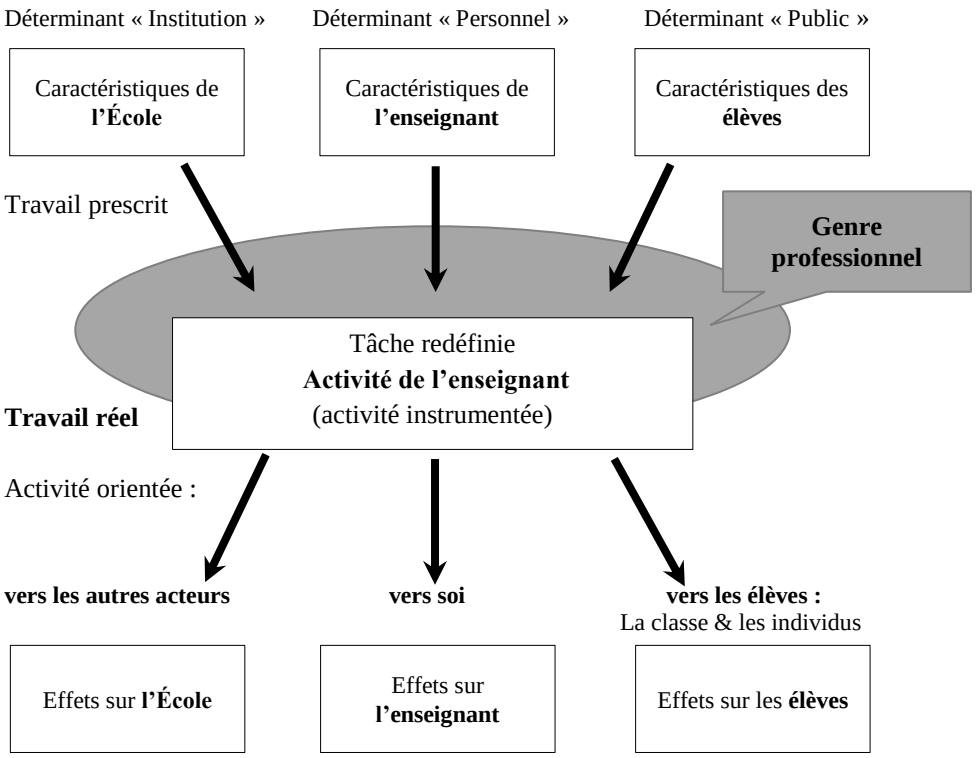


Figure 1. Modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant (d'après Goigoux, 2007, p. 59)

Pour Goigoux et Nonnon (2007), l'action de l'enseignant est « multifinalisée » car elle « poursuit simultanément des objectifs d'apprentissages (techniques ou non), de socialisation (rendre les meilleurs tolérants, susciter l'écoute réciproque, donner confiance à un élève faible), d'acculturation (obliger à la précision, à l'effort), des objectifs relevant de l'ergonomie (calmer les élèves, durer jusqu'à la sonnerie, occuper un groupe pendant qu'on fait travailler les autres, réaliser des produits visibles pour les parents) » (Nonnon et Goigoux, 2007, p. 19).

Cette activité peut également être « médiatisée par les instruments didactiques » (Goigoux, 2007, p. 60). Dans cette optique, elle est influencée par les instruments et les ressources (manuels, fiches…) – les « artefacts » – dont l'enseignant dispose et la manière dont il les utilise, les interprète – les « schèmes d'utilisation ». Ces « schèmes d'utilisation » revêtent à la fois une dimension personnelle, propre à l'enseignant, et une dimension sociale, propre au collectif professionnel (Goigoux, 2007, p. 60). L'activité instrumentée de l'enseignant résulte alors d'un compromis entre les *savoirs à enseigner* (curriculum prescrit et formel matérialisé dans les textes officiels, les programmes scolaires et les instruments proposés aux enseignants) et les prescriptions de l'instrument (et les normes officielles) et les *savoirs enseignés* (tâche redéfinie, curriculum réel observé à travers les savoirs appris, assimilés et retenus par les élèves) (Chevallard, 1985). Cette transposition n'est donc pas le fruit d'une transmission du curriculum prescrit par l'enseignant, mais résulte de l'interprétation et de

l'appropriation par l'enseignant des instruments, des objets prescrits, des buts visés (orientés par les prescriptions) et dépend de la relation qu'il entretient avec ses élèves et de l'assimilation par les élèves de ce curriculum enseigné. Cette « tache redéfinie » est en outre influencée par les contraintes et les ressources dont l'enseignant dispose pour agir (Leplat, 1997).

Le travail de l'enseignant repose également sur deux logiques : une logique didactique de planification des savoirs enseignés et une logique de régulation comportementale (conduite de la classe) et sociale (gestion des échanges) (Goigoux, 2007, p. 51). Ce difficile équilibre, à fortiori en cas de conditions d'exercice peu favorables, engendre forcément des conflits, des dimensions antagonistes, des tensions à réduire, des dilemmes à dépasser, des compromis à faire pour assurer la cohérence de la pratique (Goigoux, 2007, p. 51). Dans ce contexte, les *savoirs enseignés* subissent de nombreuses transformations.

Observer ces transformations implique de regarder les « gestes didactiques fondamentaux » (Schneuwly, 2009). Orientés vers un apprentissage, ces gestes professionnels désignent l'ensemble des schèmes associés au métier, socialement construits, qui préfigurent l'action individuelle (et se trouvent reconfigurés par elle) (Goigoux, 2007 ; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010) : mettre en place des dispositifs didactiques (définition et décomposition de l'objet, présentation de l'objet par des consignes, des supports, des formes sociales de travail), créer la mémoire didactique (mise en lien des éléments décomposés de l'objet, insérés dans une temporalité séquentielle linéaire), réguler (régulations internes, prévues à l'avance, ou locales, décidées dans le cours des interactions avec les élèves) et institutionnaliser (fixation collective des dimensions de l'objet censées être apprises) (Simard *et al.*, 2010, pp. 198-200). Ces schèmes d'action réfèrent à la fois à des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, à des aspects identitaires, à des préoccupations communes telles que la conciliation entre l'avancée du temps didactique et la prise en compte de la parole des élèves, entre la conduite de la classe et la prise en compte des besoins des élèves les plus faibles, etc. (Goigoux, 2007).

Parmi les gestes didactiques fondamentaux, l'acte de planification prend une place toute particulière. Celui-ci peut être entendu comme « une tâche complexe et multidimensionnelle » (Wanlin, 2009, p. 121) d'organisation de l'activité scolaire. La planification implique de concevoir une progression (déterminer l'ordre des notions et établir un itinéraire d'apprentissage) et de fixer une programmation (distribuer chronologiquement les notions, les tâches et les séquences dans le calendrier scolaire) (Nonnon, 2010) selon divers facteurs : des facteurs propres à l'enseignant (croyances et connaissances) et des facteurs renvoyant aux élèves (composition et compétences) (Wanlin et Crahay, 2012). La planification est en outre un processus circulaire et itératif puisque « le geste de planification s'étudie de la phase de l'anticipation, avant la séquence, jusqu'au moment de l'adaptation du prévu en classe » (Franck, 2017, p. 128). S'il s'agit d'anticiper, il est donc aussi question d'ajuster et de réguler « en fonction d'une analyse de ce que font les élèves, de ce qu'ils apprennent ou n'apprennent pas » (Nonnon, 2010, p. 8). Cette régulation s'opère lorsque ce processus de planification « ne progresse pas (ou plus) de manière suffisamment fluide en référence aux croyances et savoirs des enseignants, ainsi

qu'au groupe d'élèves que l'enseignant a pris pour repère pour piloter la cadence de l'activité » (Wanlin et Crahay, 2012, p. 30). Dès lors, en dépit de leur caractère structuré, la planification et la programmation font généralement l'objet d'une redéfinition, en partie inconsciente, dans laquelle les modifications apportées au plan prévu sont marquées par des contraintes – généralement liées à la gestion du temps didactique – fortes et imprévisibles (De Croix, Penneman et Wyns, 2017b). Enfin, comme le précise Nonnon, « concevoir, mettre en œuvre, réguler une organisation temporelle des enseignements et une progressivité des apprentissages peut être appréhendé dans une perspective d'analyse du travail, comme une des composantes les plus difficiles et décisives de l'activité enseignante » (2010, p. 8).

En conclusion de cette partie, relevons une limite et deux apports de ce modèle d'analyse du métier d'enseignement. Tout d'abord, ce modèle, plutôt descriptif, ne dit rien sur la façon dont les praticiens s'emparent et s'approprient les instruments et les ressources didactiques en vigueur dans l'établissement scolaire ou les curriculums prescrits et formels. Les dimensions du travail de l'enseignant liées à la planification et la programmation – qui génèrent habituellement une redéfinition et une modification des savoirs à enseigner – suggèrent une ébauche d'explication quant au processus d'appropriation, mais ne permettent pas de saisir pleinement l'ensemble du processus.

Néanmoins, ce modèle d'analyse du travail de l'enseignant est intéressant car il aide à mieux cerner la complexité de cette activité : les caractéristiques du travail d'enseignement sont nombreuses (autonomie de l'enseignant en classe face aux choix pédagogiques et didactiques, finalités diverses et variées, besoins spécifiques à chaque établissement scolaire…) et le contexte dans lequel s'inscrit ce travail est complexe (Dupriez, 2015). Nous comprenons dès lors mieux pourquoi la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement (par l'intermédiaire d'innovations ou de réformes) pose problème pour bon nombre d'enseignants. C'est pourquoi, afin de compléter le modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant et de mieux cerner la complexité du processus d'appropriation, nous tentons d'identifier les stratégies qui permettent de soutenir les enseignants dans l'exercice de leur métier au regard de deux voies possibles : le développement professionnel des enseignants et le recours à des programmes d'intervention conçus par des experts externes aux établissements scolaires.

2. Deux voies pour soutenir les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques : le développement professionnel et le recours aux programmes d'intervention conçus par des experts

Au regard de la complexité du travail de l'enseignant, cette partie entend apporter un éclairage dans le domaine du déploiement de pratiques pédagogiques. Deux stratégies de soutien identifiées dans la littérature seront simultanément présentées : le développement professionnel des enseignants et le recours à des programmes d'intervention conçus par des experts externes aux établissements scolaires.

2.1 Le développement professionnel des enseignants

Malgré de nombreuses recherches menées depuis plusieurs années, le modèle relatif au développement professionnel de l'enseignant reste encore aujourd'hui fort complexe en raison du caractère polysémique et varié des expressions qui le caractérisent (« 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 et Mukamurera, 2005). Définir et caractériser le développement professionnel dépendent de l'approche théorique choisie : développementale ou professionnalisante.

L'approche développementale du développement professionnel

Adossée à une vision proche de la psychologie du développement soutenue par Piaget, l'approche développementale considère le développement professionnel comme une croissance ou une évolution personnelle et professionnelle selon un mouvement dynamique, chronologique et progressif en plusieurs étapes. En fonction du modèle de conception des stades du développement professionnel des enseignants (nous pensons notamment aux modèles dominants dans les années 1980-1990 développés par Vonk, 1988 ; Huberman, 1989 ; Zeichner & Gore, 1990 ; Barone, 1996 ou Nault, 1999), le développement professionnel commence à différents moments (à partir des rêves professionnels ou de la prise d'informations sur le métier d'enseignement…). Pour Huberman (1989), l'un des auteurs clés dans l'analyse des « trajectoires » professionnelles d'enseignants du secondaire, le « cycle de vie de la carrière de l'enseignant » se compose de six stades (*cf.* Figure 2). Ainsi, le développement professionnel de l'enseignant commencerait dès son entrée en fonction, « l'entrée dans la carrière ». Centré sur soi, l'enseignant va découvrir la profession, acquérir les bases du métier et fonctionner par essais et erreurs. Après cette première phase de « tâtonnement » marquée par l'enthousiasme des débuts, il connait une période de « stabilisation » durant laquelle il consolide des compétences pédagogiques. Il exerce alors son métier avec une certaine aisance et se sent appartenir à un groupe (institution, corps enseignant). « L'expérimentation » marque la troisième étape de sa carrière. Inspiré par la volonté de changer les choses et de sortir des routines habituelles, l'enseignant cherche à renforcer son efficacité pédagogique sur les compétences des élèves ou à obtenir de nouvelles responsabilités, notamment administratives. Il va alors explorer et mettre en œuvre de nouvelles méthodes d'enseignement, s'ouvrir à l'innovation, se lancer de nouveaux défis etc. Cette phase s'achève par une « remise en question » de ses pratiques et de son avenir professionnel. Ce moment de doute où l'enseignant se pose des questions à propos de la pertinence de son activité tend vers le « conservatisme » de ses pratiques, le rejet du changement, la diminution de son investissement et finalement le pousse, en fin de carrière, vers un « désengagement » et un désinvestissement professionnels (sereins ou amers).

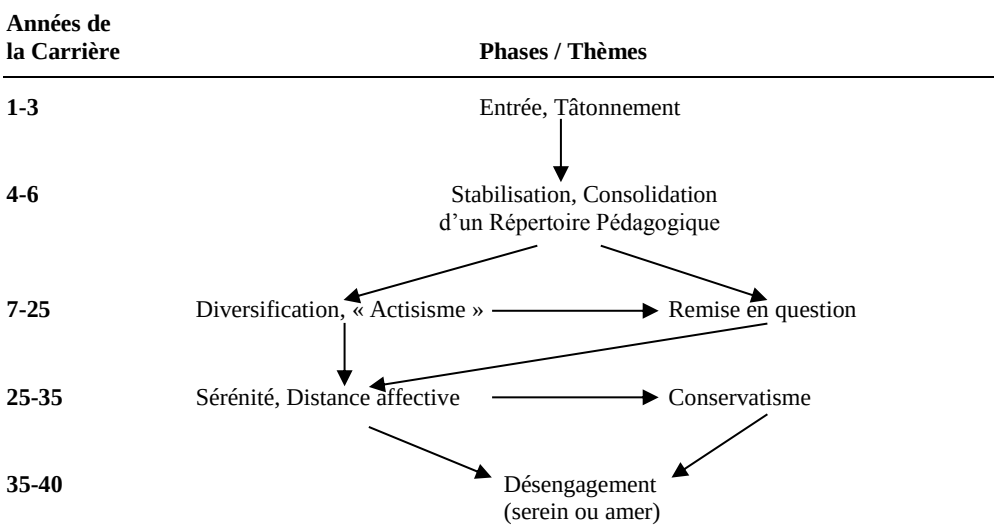


Figure 2. Les phases de la carrière de l'enseignant (d'après Huberman, 1989, p. 8)

Même si aujourd'hui cette approche n'est plus la référence, la perspective développementale qu'Huberman (1989) propose est intéressante car elle se centre sur l'enseignant lui-même. Dans un objectif de soutenir les enseignants dans leurs pratiques, les phases d'expérimentation et de remise en question semblent être les plus propices au soutien et au changement de pratiques. En effet, ces étapes, marquées par la volonté de changer les pratiques habituelles, de découvrir et d'explorer de nouvelles méthodes d'enseignement, d'adopter une posture critique face à des routines pédagogiques permettent d'amorcer le débat avec les enseignants, de promouvoir le changement de pratiques et de l'amener progressivement à évoluer dans ses conceptions de l'enseignement. Néanmoins, cette approche comporte plusieurs limites. L'entrée dans la carrière de l'enseignant marque le commencement de son développement. Dans ce modèle, ce début de carrière ne tient pas compte de tout ce qui se passe avant l'entrée en fonction de l'enseignant : les réflexions et les orientations professionnelles, la formation initiale, les stages, etc. Pour Tochon (1993), ce « rejet » s'explique par le fait que pour devenir un « enseignant expert » – c'est-à-dire, un enseignant accompli qui a développé plusieurs compétences et connaissances spécialisées lui permettant d'adopter un certain recul critique face aux situations qu'il rencontre –, il faut du temps et de l'expérience. Dans ce cadre-là, la formation initiale ne peut se substituer à l'expérience – elle la prépare. Elle ne peut donc faire partie intégrante des étapes du développement professionnel. De plus, dans cette perspective, le développement professionnel est vu comme un processus linéaire. Or, aujourd'hui, de nombreux auteurs soulignent le rôle que peuvent jouer les expériences vécues en dehors de la carrière (rencontres et expériences personnelles…) et la diversité des fonctions remplies et des lieux professionnels côtoyés tout au long d'une carrière (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Pour bon nombre d'enseignants, le cheminement dans la carrière n'est plus tout aussi linéaire. Enfin, comme nous le verrons dans la suite de notre développement, d'autres dimensions, qui sont notamment au cœur de l'approche professionnalisante, sont ignorées.

Celles-ci concernent la dimension collective du travail de l'enseignant, l'apport des communautés de pratiques professionnelles, la collaboration entre pairs, la prise en compte du contexte organisationnel de l'établissement scolaire, etc.

L'approche professionnalisante du développement professionnel

L'approche professionnalisante du développement professionnel offre un autre regard, plus constructiviste (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Cette perspective envisage le développement professionnel comme un processus réflexif d'apprentissage par lequel l'enseignant modifie et transforme ses pratiques, ses conceptions, ses valeurs… selon les personnes et les situations – professionnelles et personnelles – qu'il rencontre. Dans le milieu professionnel, ces expériences d'apprentissage peuvent être planifiées et formelles – et prendre la forme de formations continues, de groupes de travail, de partenariats avec d'autres groupes ou institutions… – ou naturelles et informelles – et prendre la forme d'échanges entre pairs, d'observations des élèves ou d'un pair, de participations à des réseaux professionnels… (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005 ; Daele, 2004 ; Day, 1999 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Dans cette perspective, le développement professionnel peut se définir 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 et Donnay, 2006, p. 13).

Au regard d'une telle définition, le modèle de la figure 3 proposé par Day (1999) reprend les facteurs qui favorisent la qualité du développement professionnel. Ce dernier se réalise tout au long de la carrière et résulte notamment des expériences personnelles et professionnelles de l'enseignant. Ses pratiques et ses conceptions de l'enseignement sont influencées par la culture de l'école et le contexte. De l'efficacité de l'apprentissage professionnel dépendra la qualité des activités impliquées dans le développement professionnel.

Ce processus complexe est orienté vers un projet ou un but précis et a pour finalité l'apprentissage des élèves ; ce qui suppose un partage des responsabilités : l'enseignant est non seulement responsable de son propre développement, mais l'établissement dans lequel il exerce doit soutenir cette évolution professionnelle et personnelle en proposant un cadre favorable à la réflexion et à l'intégration d'innovations (Daele, 2004).

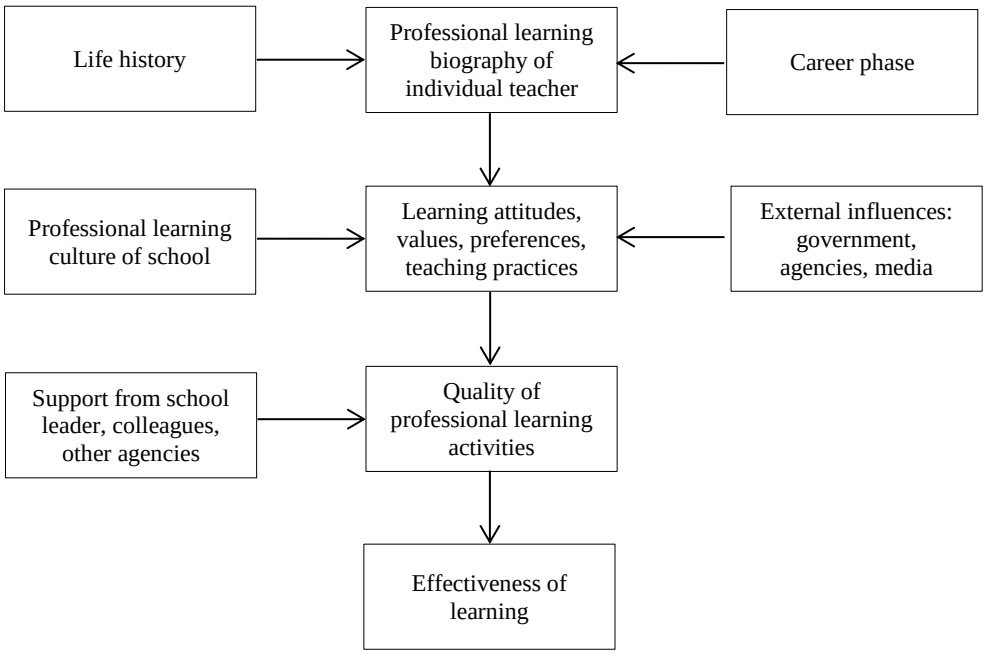


Figure 3. Les facteurs contribuant à la qualité du développement professionnel (d'après Day, 1999, p. 18)

Cette perspective est intéressante car elle place la formation et la pratique, mais également les expériences naturelles et les interactions en situation de travail au cœur du processus de développement. Dans cette optique, les enseignants sont « amenés à maitriser le métier, à se responsabiliser et à s'approprier tous les enjeux de la profession pour ainsi agir comme des professionnels compétents » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 140). En d'autres termes, il s'agit, pour l'enseignant, de mettre en œuvre divers moyens (analyser les situations, participer à des activités ou à des formations…) afin de trouver des solutions aux différentes situations – parfois problématiques – qu'il rencontre. Tout en tenant compte du contexte organisationnel et de son évolution, cela implique, de la part de l'enseignant, qu'il fasse preuve de créativité, d'autonomie et de responsabilité. C'est dans cette optique que l'apprentissage avec les pairs et la *déprivatisation*[6] des pratiques, considérés alors comme une ressource essentielle au développement professionnel, occupent une place toute particulière.

[6] La *déprivatisation* des pratiques vient des termes anglais « deprivatized practices » utilisés par Little (1990, 2006) et se rapporte à la possibilité, pour les enseignants, de voir d'autres personnes enseigner, d'échanger à propos de leurs pratiques, etc.

Apprendre avec ses pairs : la collaboration développée au sein des communautés d'apprentissage professionnelles

Aujourd'hui, plus qu'il y a vingt ans, de nombreux chercheurs s'accordent pour concevoir le développement professionnel des enseignants comme un processus dynamique dans lequel l'enseignant apprend grâce au travail avec ses collègues (Charlier et Donnay, 2006 ; Daele, 2004 ; Dupriez, 2015 ; Little, 2006...). Cette optique rompt avec l'idée traditionnelle d'une assimilation passive et d'une application mécanique, par les enseignants, de savoirs prodigués lors de formations données par des chercheurs experts déconnectés de la réalité du terrain (Dupriez, 2015 ; Vescio, Ross et Adams, 2008 ; Wells, 1993). C'est dans cette perspective que le mouvement des « communautés d'apprentissage professionnelles » se développe. Celui-ci permet de créer un espace social dans lequel les enseignants peuvent travailler ensemble, en petits groupes, autour d'un objectif commun : améliorer l'apprentissage des élèves (Dupriez, 2015 ; Vangrieken, Dochy, Raes et Kyndt, 2015 ; Wenger, Trayner et De Laat, 2011). Les communautés d'apprentissage professionnelles se caractérisent par :

- un travail dans la durée (ce qui nécessite un engagement soutenu de la part du corps enseignant) ;
- un partage de normes et de valeurs entre les enseignants (description d'objectifs pédagogiques communs et des moyens pour y parvenir…) ;
- une responsabilisation des équipes éducatives (ce qui implique le soutien de la direction de l'établissement et de la désignation d'un leader pédagogique) ;
- un dialogue réflexif et critique à propos des pratiques des enseignants et des apprentissages des élèves ;
- une visibilité et une déprivatisation des pratiques (allant de l'échange de récit à la production commune) ;
- un développement de la collaboration inscrit dans le projet d'établissement ;
- une intégration des enseignants dans les prises de décisions collectives (à propos des curriculums, par exemple) (DuFour, 2004 ; Little, 2006 ; Newmann, 1996).

Ces caractéristiques sont intéressantes, mais ne permettent pas de déterminer clairement à partir de quand une équipe pédagogique forme une communauté d'apprentissage professionnelle : faut-il répondre à tous ces critères, ou seulement à certains d'entre eux ? Quelle est la forme de collaboration (dialogue, coaching, travail en équipe…) la plus satisfaisante pour créer une communauté d'apprentissage professionnelle ? Dans quelle mesure les relations entre les enseignants contribuent-elles à développer une communauté d'apprentissage professionnelle ? (Little, 1990 ; Vangrieken *et al.*, 2015).

Pour répondre à ces questions, Wenger, Trayner et de Laat (2011) proposent d'analyser les interactions survenues lors de pratiques collaboratives au regard de cinq critères hiérarchisés présentés ci-après.

1. *Immediate value* : activités et interactions immédiates débouchant sur l'obtention d'une réponse à une question ou d'une solution à un problème rencontré (aide ponctuelle à un collègue, conversation jugée utile pour régler le problème rencontré, bon conseil fourni à un collègue, partage d'une histoire ou d'une expérience vécue…).
2. *Potential value* : « capital de connaissances » produit par la communauté potentiellement utilisable et applicable à une situation spécifique (partage de ressources, de documents, d'outils, de procédures, échange d'idées ou de méthodes…).
3. *Applied value* : « capital de connaissances » appliqué à une situation spécifique et qui a occasionné un changement (sans preuve d'amélioration de la pratique).
4. *Realized value* : changements amenés par les interactions qui ont débouché sur une amélioration de la pratique.
5. *Reframing value* : changement individuel, collectif voire organisationnel des représentations, des valeurs, des objectifs (transformation ou abandon de la « structure » existante et définition d'un nouveau cadre) (Wenger *et al.*, 2011, pp. 19-21).

Ce cadre conceptuel rejoint en partie le modèle d'interaction (*cf.* Figure 4) développé par Little (1990). Pour elle, lorsque les enseignants collaborent, leurs interactions peuvent prendre des formes diverses et aboutir à un niveau d'engagement – « d'interdépendance » – différent.

1. *Storytelling and scanning* : l'échange de récit concerne tous les propos naturels, informels et occasionnels (entre deux portes, en salle des professeurs, dans un couloir). Même s'ils peuvent, dans une certaine mesure, apporter des informations intéressantes sur une expérience vécue, ces discours sont généralement déconnectés de la pratique et n'apportent pas directement de solutions aux problèmes rencontrés.
2. *Aid and assistance* : l'aide et l'assistance se rapprochent de la catégorie « immadiate value » définie par Wenger (2011). Ce niveau englobe tous les discours unidirectionnels donnés à un collègue face à une situation vécue (formulation d'un avis ou d'un conseil, échange d'idées…).
3. *Sharing* : le partage s'applique directement à des problèmes rencontrés ou à des objectifs à atteindre. À ce niveau d'interaction, les enseignants échangent leurs outils, leurs ressources, leurs méthodes. Le partage de pratiques est rendu possible grâce à ces échanges mutuels.
4. *Joint work :* le travail collectif aboutit à une production commune pouvant servir à des fins d'évaluation ou d'apprentissage des élèves. Ce haut niveau d'interaction favorise le développement professionnel de l'enseignant.

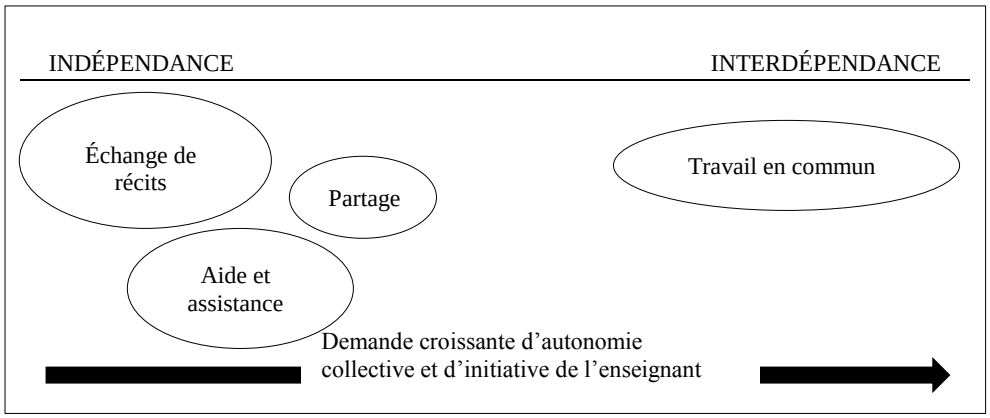


Figure 4. Modèle des interactions (d'après Little, 1990, p. 512)

Ce modèle de communautés d'apprentissage professionnelles est intéressant car il permet de développer un lieu d'échanges riche en informations. Ces communautés offrent à tous, novices ou confirmés, la possibilité de dialoguer, d'échanger, de chercher ensemble des solutions à des problèmes rencontrés. Elles renforcent ainsi les équipes pédagogiques et favorisent le développement professionnel de chaque individu. Néanmoins, deux limites sont à relever. Tout d'abord, le développement de communautés d'apprentissage professionnelles demande du temps et implique, de la part des équipes, une certaine forme de négociation (des règles, des objectifs à atteindre, un cadre structurant les échanges…). Pour Wenger (2011), avec le temps, ces communautés peuvent devenir l'otage de leur histoire et de leur façon de fonctionner. Lorsque cela se produit, ces communautés peuvent alors se renfermer sur elles-mêmes et devenir rigides et imperméables aux changements. Ensuite, ce mouvement de communautés d'apprentissage professionnelles est propre aux pays anglo-saxons. Développer des communautés d'apprentissage et un travail collaboratif entre les équipes semble difficile dans un système éducatif comme le nôtre, caractérisé notamment par une structure dite « cellulaire », c'est-à-dire « une organisation dans laquelle les travailleurs sont séparés les uns des autres et accomplissent une tâche à la fois complète et autonome dans un lieu soustrait au regard des autres » (Tardif et Lessard, 1999, p. 57). Cela impliquerait, de la part des établissements scolaires, de retravailler le projet éducatif, de revoir le cadre organisationnel et de tendre vers une modification des conceptions du métier d'enseignement afin de promouvoir les interactions entre professionnels de l'enseignement et de favoriser le partage de pratiques ; en les rendant davantage visibles aux yeux des pairs (Dupriez, 2015).

Conclusion intermédiaire

Dans cette partie consacrée aux stratégies de soutien des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques, nous nous sommes intéressée plus spécifiquement au développement professionnel des enseignants. Deux approches ont été présentées : l'approche développementale et l'approche professionnalisante. Le schéma de la figure 5 ci-après permet de comparer les deux perspectives présentées.

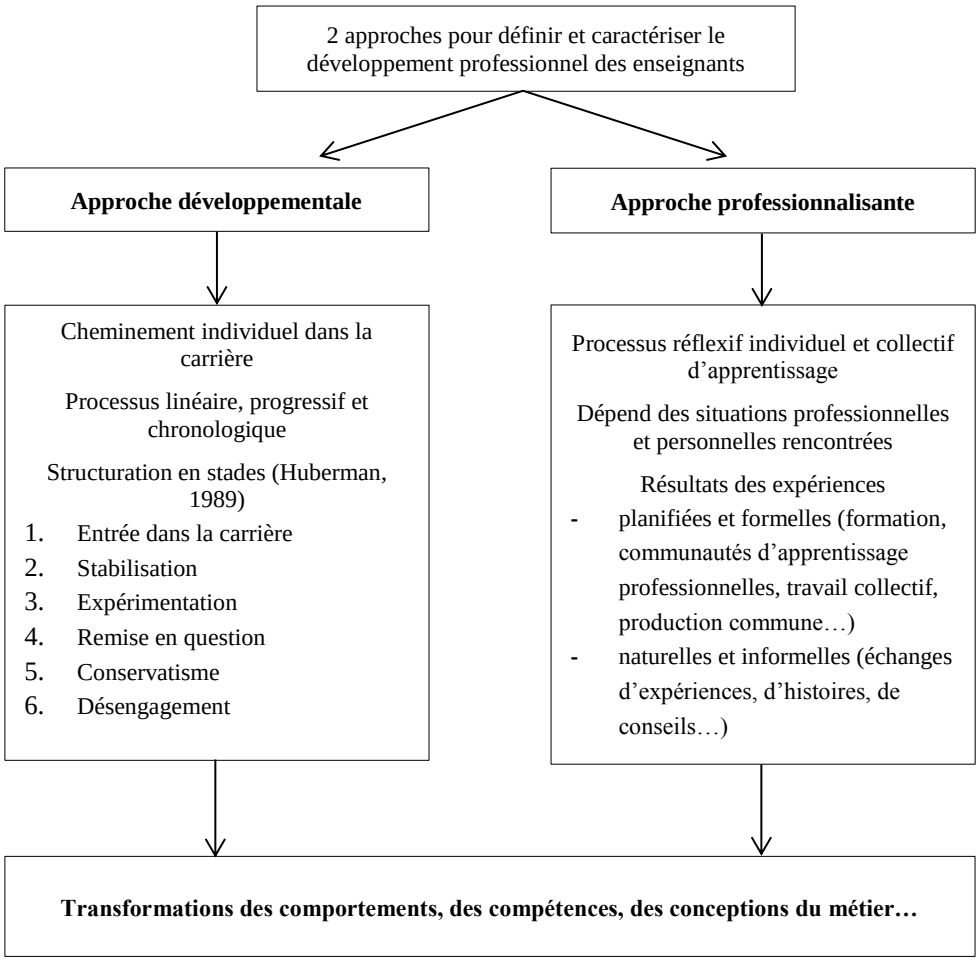


Figure 5. Deux approches pour définir le développement professionnel des enseignants

2.2 Les programmes d'intervention conçus par des experts externes aux établissements : le cas des *Comprehensive School Reforms*

Contexte et caractérisation des Comprehensive School Reforms

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons caractérisé le travail de l'enseignant. Nous avons notamment présenté les deux logiques qui planifient et régulent l'activité de l'enseignant : il doit constamment trouver un juste équilibre entre les savoirs enseignés, généralement prescrits dans les programmes institutionnels ou suggérés dans les manuels scolaires et la conduite de la classe. Ces deux logiques trouvent leurs sources dans la relative autonomie dont bénéficient les enseignants (dans le choix du matériel pédagogique, des méthodes d'enseignement, des conduites de classe…) et les établissements scolaires (dans le choix de la constitution de l'équipe éducative, de la répartition des ressources…). De plus, et comme nous l'avons signalé dans l'introduction de ce chapitre, plusieurs recherches (Berman, 1980 ; Bonnéry, 2015 ; Cartier *et al.*, 2012 ; Jacobs et Ippolito, 2015 ; Pao et Williams, 2015 ; Rowan et Miller, 2007...) défendent la pertinence de recourir à des outils didactiques pour susciter le déploiement 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.

C'est dans cette logique qu'apparait le concept d'éducation basée sur des preuves (*evidence based education*) qui soutient l'idée que les pratiques éducatives, pour qu'elles soient efficaces à l'apprentissage des élèves, doivent être en conformité avec les résultats issus de recherches scientifiquement fondées (c'est-à-dire des recherches qui s'appuient sur une procédure rigoureuse et objective et idéalement, qui reposent sur un design expérimental ou quasi-expérimental) (Dupriez, 2015). Un tel concept se concrétise généralement à l'aide de programmes d'intervention conçus par des experts externes aux établissements. Ces programmes formulent diverses directives à propos de la gestion des établissements, des rapports avec les parents ou des curriculums et des méthodes d'enseignement et pour lesquels une collaboration étroite avec les organismes externes (concepteurs des programmes, chercheurs) favorisant la mise en œuvre et l'appropriation de ces programmes est proposée. Aux États-Unis, les *Comprehensive School Reforms* sont les programmes d'intervention les plus connus. Mis en place depuis une vingtaine d'années, ils visent à améliorer l'éducation en proposant des pratiques qui mobilisent l'ensemble des niveaux du fonctionnement et des acteurs du système éducatif. Autrement dit, c'est une approche qui vise un double enjeu : soutenir voire transformer les pratiques des enseignants à l'aide de programmes et de méthodes plus ou moins standardisés et améliorer les apprentissages des élèves.

Principes de base des Comprehensive School Reforms

Dix principes définis par l'Administration fédérale américaine caractérisent les *Comprehensive School Reforms* (Borman, Hewes, Overman et Brown, 2003, pp. 2-3) :

1. introduire des méthodes et des pratiques validées par la recherche scientifique pour améliorer tout à la fois l'apprentissage des élèves, l'enseignement et la gestion des établissements scolaires ;
2. intégrer et coordonner de façon globale et cohérente les méthodes d'enseignement, l'évaluation des élèves, la gestion des classes et de l'établissement scolaire et la relation avec les parents ;
3. soutenir les enseignants dans le perfectionnement et le développement professionnel (notamment grâce à la formation et à l'accompagnement sur le terrain) ;
4. définir des objectifs ciblés (en termes de performances scolaires des élèves) et établir des critères précis pour les atteindre ;
5. diversifier le soutien externe (impliquer d'autres enseignants, des directions d'écoles et tout autre membre concerné de près ou de loin par l'institution scolaire) ;
6. distribuer les responsabilités ;
7. impliquer les parents et la communauté locale dans la planification, la mise en œuvre et l'évaluation du programme d'intervention ;
8. offrir un soutien technique et une assistance externe expérimentée en matière de réformes et d'innovations pédagogiques ;
9. organiser et gérer la passation d'une évaluation annuelle de la mise en œuvre du programme et de ses effets sur les performances des élèves ;
10. gérer les ressources financières (fédérales, régionales, locales et privées) disponibles.

Conditions de réussite et obstacles à la mise en œuvre des Comprehensive School Reforms

De nombreuses recherches nord-américaines ont abondamment analysé cette approche et certains chercheurs (comme Porter, Desimone ou Anderson) ont identifié plusieurs conditions de réussite de la mise en œuvre des *Comprehensive School Reforms*. Parmi ces facteurs, retenons les cinq attributs définis par Desimone : la spécificité, la consistance, l'autorité, le pouvoir et la stabilité (2002, pp. 438-439).

1. Le programme d'intervention doit être spécifique en termes d'étendue et de précision (prescriptions, lignes de conduites, guides et matériel adressés aux enseignants).
2. Le programme d'intervention doit être consistant, c'est-à-dire cohérent et s'intégrer dans les autres prescriptions déjà en place.

3. Afin de soutenir sa crédibilité et sa légitimité aux yeux des acteurs concernés par sa mise en œuvre, le programme d'intervention doit être reconnu par l'autorité (normes sociales, instructions officielles, politiques…).
4. La mise en œuvre du programme d'intervention doit être soutenue par des récompenses (en cas de conformité avec les prescrits) et adossée à des sanctions (en cas de non-conformité avec les prescrits).
5. La stabilité du programme d'intervention doit permettre une mise en œuvre dans la durée.

Ces conditions de réussite des *Comprehensive School Reforms* montrent bien l'importance accordée à la conformité des prescriptions données. En effet, les *Comprehensive School Reforms* partent 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. Cette conformité est d'ailleurs soutenue par des récompenses (financières). Néanmoins, plusieurs travaux relatifs au processus d'*implémentation* de réformes pédagogiques concrétisées par 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 et DuPre, 2008 ; Dusenbury, Brannigan, Falco et Hansen, 2003 ; Rowan et Miller, 2007). Autrement dit, il ne suffit pas de convaincre les enseignants de l'efficacité des programmes d'intervention et de leur mise en œuvre fidèle et conforme aux prescriptions pour qu'ils transforment leurs conceptions de l'enseignement et modifient leurs pratiques pédagogiques (Cèbe et Goigoux, 1999, 2007). Plusieurs obstacles persistent.

Tout d'abord, si plusieurs travaux de recherche ont mis en exergue des principes d'action pertinents et efficaces, peu donnent en revanche des indications précises sur les transpositions et les adaptations possibles liées aux différents contextes et aux diverses situations d'enseignement (Robert, 2008). Or pour Dupriez, il existe une 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 (2015, p. 155). Ce premier constat est d'autant plus marqué que ces programmes d'intervention reposent sur une approche *top-down* en ce sens qu'ils sont conçus par des experts externes (chercheurs) en réponse à une sollicitation des instances dirigeantes (les pouvoirs organisateurs, les directions) et mis en œuvre par des enseignants qui n'ont pas directement été impliqués dans la réflexion (Dumay, 2009b ; Hamilton *et al.*, 2003 ; Tyack et Tobin, 1994).

En outre, comme nous l'avons montré dans le début de ce chapitre, le travail de l'enseignant est une activité complexe (Goigoux, 2007). Tout changement nécessite donc du temps. La méta-analyse menée aux États-Unis par l'équipe de Borman (2003) et qui constitue la référence clé dans ce domaine a d'ailleurs mis en évidence, grâce à l'analyse de vingt-neuf programmes d'intervention (les plus répandus dans le pays), que ceux-ci gagnent en efficacité, tant sur les performances des élèves que sur le développement des pratiques des enseignants, lorsqu'ils sont mis en œuvre sur une longue période ; les progrès les plus importants étant observés après cinq années de mise en œuvre. Néanmoins, les résultats sur

les performances des élèves restent faibles (d = 0.15) puisque sur les vingt-neuf programmes d'intervention analysés, les auteurs considèrent que seuls trois programmes – *Direct Instruction, School Development Program* et *Succes for All* – peuvent être recommandés eu égard à leur efficacité mise en évidence à travers un nombre répété d'études ; les progrès étant observés dans dix études différentes.

Enfin, les travaux de recherche menés par Vernez, Karam, Mariano & De Martini (2006) et publiés par la RAND Corporation ont permis de montrer l'existence de grandes disparités dans la mise en œuvre de programmes d'intervention proposés à deux-cent-cinquante établissements scolaires : ceux-ci ne sont pas appliqués complètement et/ou fidèlement. Si les contenus sont le plus souvent respectés, les méthodes pédagogiques préconisées et les modes de travail des élèves sont, en revanche, peu respectés.

Trois stratégies du changement impliquées dans les Comprehensive School Reforms

Les faibles effets des *Comprehensive School Reforms* sur les performances des élèves observés dans la méta-analyse dirigée par Borman (2003) ou la diversité d'implémentation des programmes d'intervention par les enseignants relevée dans l'étude de Vernez (2006) montrent les limites de ces programmes d'intervention. L'enquête longitudinale menée par Rowan et Miller en 2007 auprès d'enseignants et de directeurs de cent-quatorze écoles primaires américaines propose une autre analyse des *Comprehensive School Reforms*. Adossées aux travaux de Berman (1980) qui suggéraient l'existence de deux logiques liées au changement de pratiques (l'approche programmée du changement qui repose sur la conformité des pratiques d'enseignement et l'approche adaptative du changement qui encourage à adapter les innovations pédagogiques), trois conceptions du soutien pédagogique et didactique semblent désormais se dégager : l'approche culturelle, l'approche professionnelle et l'approche procédurale (Rowan et Miller, 2007).

D'après Rowan et Miller (2007), ces trois approches du changement – qui permettent de différencier les programmes d'intervention adossés aux *Comprehensive School Reforms* – se caractérisent selon le traitement de quatre variables observables : l'autonomie des enseignants, la guidance pédagogique, le leadership pédagogique et le travail collaboratif entre les enseignants.

Contrairement à l'approche culturelle qui repose sur le développement de l'autonomie de l'enseignant et la réflexivité collective (orientée vers le partage de valeurs et de normes communes), les approches professionnelle et procédurale du changement semblent contribuer à la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

L'approche professionnelle du changement se caractérise par la mise en place de standards professionnels pensés par des experts. Même si elles autorisent l'adaptation au contexte et à l'environnement, les orientations pédagogiques et didactiques sont fortes et les consignes très cadrées. En outre, elle s'appuie sur un leadership pédagogique intense et un travail collaboratif permettant le développement des échanges professionnels et une meilleure appropriation des propositions didactiques et pédagogiques.

L'approche procédurale repose également sur la mise en place d'outils structurés aux consignes détaillées (en termes d'objectifs, de temps de mise en œuvre, de mode de travail…), mais elle est en outre accompagnée d'instruments d'évaluation qui permettent de vérifier si les pratiques prescrites sont respectées. Dans ce type d'approche, l'autonomie des enseignants n'est pas favorisée et le leadership pédagogique vise davantage le contrôle. Le tableau 1 récapitulatif ci-dessous permet de comparer rapidement les trois approches.

Tableau 1. Tableau récapitulatif des trois approches du changement développées par Rowan et Miller (2007)

Approche	**Culturelle**	**Professionnelle**	**Procédurale**
	Idéal, valeurs	Appropriation par les enseignants	Instructions et procédures précises, contrôle
Autonomie des enseignants	+	+/-	-
Guidance et standardisation	-	+	+
Leadership pédagogique local	+/-	+	-
Travail collaboratif	+	+	-

Note : tableau repris de Enthoven *et al.* (2015, p. 99)

L'étude de Rowan et Miller (2007) et la définition des approches du changement qui en découle ont pour intérêt de mettre en évidence l'efficacité des deux approches professionnelle et procédurale sur les pratiques pédagogiques. En effet, contrairement à l'approche culturelle qui implique de s'appuyer sur l'adhésion des enseignants par rapport à un certain nombre de valeurs et de normes pour adopter ensuite des pratiques adaptées aux situations rencontrées, les approches professionnelle et procédurale peuvent conduire à un changement de pratiques pédagogiques des enseignants. Néanmoins, les résultats de cette étude montrent que la taille d'effet reste relativement faible au début de la mise en œuvre des programmes d'intervention ; elle n'augmente qu'après plusieurs années. Ces résultats convergent donc avec ceux repris dans l'étude de Borman (2003).

De plus, au regard des principes définis par l'Administration fédérale américaine à propos des *Comprehensive School Reforms*, les dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants (troisième principe) et le recours à des objectifs ciblés pour les acquis des élèves (quatrième principe) n'augmentent pas l'efficacité du programme d'intervention (Borman *et al.*, 2003).

Relativement aux questions qui nous préoccupent dans le cadre de cette thèse de doctorat, l'approche professionnelle inclut, dans une certaine mesure, l'approche procédurale puisqu'elle propose aux enseignants de s'appuyer sur un outil – l'outil *Lirécrire pour apprendre* – structuré, cadré et précis. Dans cette approche, qui implique un travail collaboratif important et qui s'appuie sur un leadership pédagogique fort (de la part de la direction), l'adaptation de l'outil au contexte organisationnel et l'appropriation de (nouvelles) pratiques pédagogiques – qui seront l'objet de notre prochain développement – sont rendues possibles. L'approche culturelle n'implique quant à elle aucune appropriation puisqu'elle repose sur la créativité de l'enseignant et l'approche procédurale ne permet pas d'appropriation puisqu'elle impose un canevas pédagogique à respecter et à appliquer. À l'heure où certains débats politiques et scientifiques s'orientent vers moins de « liberté

pédagogique » des enseignants et vers plus de diffusion de techniques, de programmes ou d'outils qui ont fait leurs preuves auprès de recherches empiriques et qui garantissent l'amélioration des compétences des élèves, nous optons, dans le cadre de cette recherche doctorale, pour une vision plus nuancée. En effet, au regard de la complexité du travail de l'enseignant, qui implique notamment une « transposition didactique » des compétences et des savoirs enseignés, nous partons du principe qu'il faut effectivement proposer des outils didactiques qui s'appuient, dans la mesure du possible, sur des résultats de recherches empiriques, mais ces outils et les principes didactiques qui en découlent doivent faire l'objet d'une appropriation par les enseignants. Autrement dit, il ne s'agit pas pour les enseignants d'appliquer à la lettre des prescriptions formulées par des chercheurs-concepteurs, mais d'adapter l'outil, de s'approprier les principes didactiques en fonction du contexte organisationnel et des situations rencontrées par l'enseignant. Comme nous le verrons plus largement dans le quatrième chapitre de ce travail, nous nous appuyons dès lors davantage sur l'approche professionnelle décrite par Rowan et Miller (2007) pour penser et concevoir l'outil didactique (et ses modalités de mise en œuvre) expérimenté dans cette recherche et pour définir et modéliser l'appropriation de cet outil par les enseignants.

3. L'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques

3.1 L'appropriation définie dans la littérature

Interroger la manière dont les enseignants s'approprient (ou ne s'approprient pas) les nouvelles pratiques pédagogiques et les outils didactiques proposés notamment par des chercheurs est une question vive en éducation, encore peu traitée actuellement en contexte scolaire francophone. Avant de définir et de caractériser le concept d'appropriation, il nous semble important de distinguer l'implémentation de l'appropriation. En effet, de nombreuses recherches utilisent le terme *implémentation* à propos des programmes d'intervention notamment mis en œuvre dans le cadre des *Comprehensive School Reforms*.

De manière générale, cet anglicisme englobe deux dimensions : la quantité et la qualité de mise en œuvre du programme d'intervention (Resnicow *et al.*, 1998). Parfois appelée « dosage » (Dusenbury *et al.*, 2003) ou « intensité d'implémentation » (O'Donnell, 2008 ; Payne, Gottfredson et Gottfredson, 2006), la quantité correspond au nombre d'activités réalisées par les acteurs impliqués dans la mise en œuvre du programme (Dusenbury *et al.*, 2003 ; Payne *et al.*, 2006). La qualité de mise en œuvre, ou la « fidélité d'implémentation », se rapporte au degré de conformité des prescriptions (en termes de contenus et de processus) avec lequel le programme d'intervention a été mis en œuvre (Dumas, Lynch, Laughlin, Smith et Prinz, 2001 ; O'Donnell, 2008 ; Resnicow *et al.*, 1998). Selon le domaine visé par l'implémentation du programme (médical, enseignement, prévention…), la fidélité d'implémentation peut comprendre également le degré de réactivité des participants (taux d'engagement et d'implication), le caractère unique et différencié du programme d'intervention (degré auquel le programme se distingue des autres interventions), la qualité des services rendus (en termes de nature et de quantité), le public visé et le degré d'adaptation du programme (Durlak et DuPre, 2008 ; Dusenbury *et al.*,

2003 ; O'Donnell, 2008). En outre, pour certains auteurs, ces deux composantes de l'implémentation – quantité et qualité – sont associées aux résultats des élèves : dans la sphère scolaire, plus les enseignants mettent en œuvre les activités du programme d'intervention proposé, et plus ces activités sont mises en œuvre fidèlement – c'est-à-dire conformément aux prescriptions prévues par les concepteurs –, meilleures seront les performances des élèves (Resnicow *et al.*, 1998).

Dans le cadre de notre recherche doctorale, qui vise notamment l'appropriation d'un outil didactique, cette notion de « fidélité » pose problème. En effet, eu égard à la double logique qui caractérise le travail de l'enseignant – la logique de planification et la logique de régulation de l'activité (Goigoux, 2007) – et des nombreux facteurs qui interagissent dans le cadre des situations scolaires – caractéristiques de l'établissement scolaire, de l'enseignant et de la classe (Casalfiore et De Ketele, 2002 ; Goigoux, 2007) –, notre vision est quelque peu différente : la mise en œuvre d'outils didactiques implique des adaptations liées à ces facteurs. Ces adaptations, pour peu qu'elles soient conformes aux principes du programme d'intervention, permettent aux enseignants de s'approprier les démarches proposées, puis de les transférer dans d'autres situations scolaires. Cet aspect de l'appropriation n'apparait pas dans le concept d'implémentation. C'est donc notamment pour ces raisons que nous nous intéressons au concept d'appropriation.

Au regard de cette précision terminologique, la notion d'appropriation peut être appréhendée en tant que processus complexe « d'intégration, partielle ou totale, d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif à la culture propre de l'acteur, accompagnée (toujours) d'une individuation de son usage » (Theureau, 2011, p. 11). Au-delà de la planification (progression et programmation) de l'activité, le processus d'appropriation s'effectue par phases, par étapes progressives durant lesquelles l'acteur va simultanément interpréter et transformer les fonctionnalités et les contenus de l'objet, de l'outil ou du dispositif (Duthoit & Metz, 2012 ; Theureau, 2011). Ces aménagements débouchent alors vers une modification des conceptions initiales et un ajustement des pratiques d'enseignement (Bélanger *et al.*, 2012 ; Dupriez, 2015 ; Duthoit et Metz, 2012). Au regard de cette définition, l'appropriation n'est 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 ; de Vaujany, 2006 ; Duthoit et Metz, 2012) considèrent que ce processus s'inscrit dans une temporalité plus ou moins longue : le temps de l'activité (temporalité brève) et le temps de la carrière (temporalité longue) (Duthoit et Metz, 2012, p. 110). De Vaujany (2006) propose de représenter ce processus d'appropriation en trois phases schématisées dans la figure 6 ci-après.

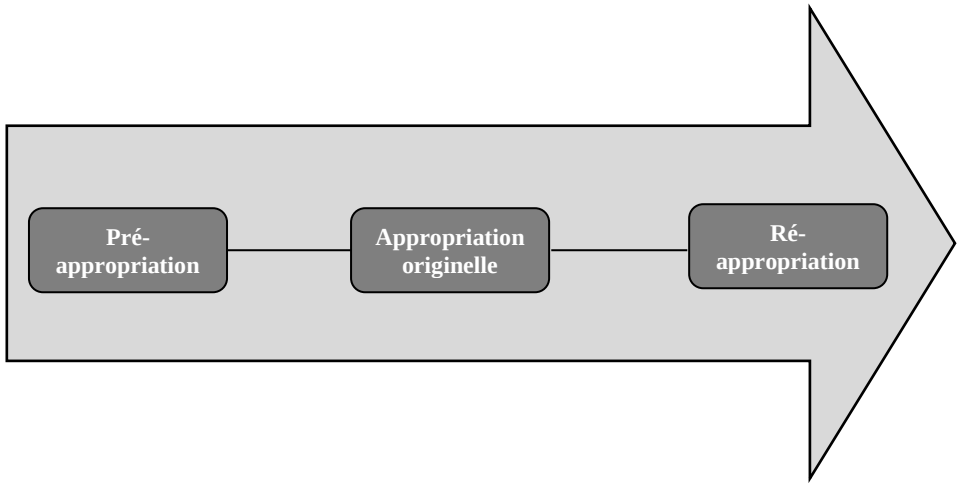


Figure 6. Modèle du processus d'appropriation (d'après de Vaujany, 2006)

Pour cet auteur[7], la *pré-appropriation* débute avant même l'utilisation ou la mise en œuvre d'un nouvel objet, outil ou dispositif. Elle correspond à la mise en projet et comporte un premier travail d'interprétation des propositions (en termes d'implication et de contenu). Cette interprétation résulte des discussions (dans de rares occasions, de co-conceptions) 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 intérêts et 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. Cette étape s'achève avec l'entrée de « certaines routines d'utilisation » (de Vaujany, 2006, p. 118).

[7] Précisons que le champ de recherche de de Vaujany n'appartient ni à la didactique ni aux sciences de l'éducation. Ses travaux, centrés sur les questions de management et d'organisation, s'intéressent aux dynamiques socio-organisationnelles des technologies de l'information et des nouveaux espaces de travail collaboratifs. Le modèle théorique de l'appropriation présenté dans le cadre de ce chapitre repose sur une analyse des outils de gestion. Son approche nous a néanmoins semblé intéressante à plus d'un titre : l'outil de gestion sur lequel il s'appuie se rapproche très fort de notre conception de l'outil didactique expérimenté dans le cadre de cette recherche doctorale car de Vaujany le définit comme « un ensemble d'objets de gestion intégrés de façon systématique et codifiée dans une logique fonctionnelle (ou toute autre logique d'acteur) et respectant un certain nombre de règles de gestion. […] L'outil de gestion est dès lors marqué par son caractère instrumental (il est finalisé, relatif à une activité, il n'existe que par l'usage qui en est fait) et son caractère contextuel (au fur et à mesure de sa diffusion dans l'organisation, l'outil va subir plusieurs transformations successives par lesquelles il est approprié par les acteurs) » (de Vaujany, 2006, p. 113).

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. Cette évolution « récurrente et imprévisible » varie en fonction « de l'arrivée d'outils concurrents, de nouveaux acteurs, de changement dans l'environnement institutionnel ou concurrentiel… » (de Vaujany, 2006, p. 118). À ce moment du processus d'appropriation, le soutien externe (concrétisé par une formation ou un accompagnement dans la mise en œuvre de l'outil) 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 et « ne s'achève donc pas par la formation de routines "définitives" » (de Vaujany, 2006, p. 118).

Le modèle de de Vaujany (2006) est intéressant car il ne permet pas d'opposer radicalement les deux logiques – professionnelle et procédurale – présentées précédemment. En effet, dans son modèle, cet auteur s'appuie sur l'idée que, dans une logique procédurale, les ressources extérieures (outils, dispositifs) permettent effectivement aux acteurs de terrain de modifier leurs pratiques, mais elles doivent s'inscrire dans une perspective d'appropriation – elle-même inscrite dans une logique professionnelle –, dans laquelle les transformations et les adaptations liées au contexte sont nécessaires.

Ce modèle offre également une grille de lecture des différentes étapes du processus d'appropriation, mais il ne décrit pas le processus même d'appropriation : comment les enseignants s'approprient-ils les outils didactiques ? Quels sont les obstacles qu'ils rencontrent ? Sur quels éléments du contexte, de l'outil, du dispositif… vont-ils s'appuyer pour s'approprier les ressources didactiques proposées ? Ce modèle théorique, au caractère plus ou moins linéaire et chronologique, comprend donc certaines limites que nous tenterons de dépasser dans le cadre de cette recherche doctorale. Néanmoins, avant de traiter ces questions et de présenter notre modélisation théorique de l'appropriation de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*, intéressons-nous aux facteurs qui influencent ce processus d'appropriation de nouvelles pratiques.

3.2 Les facteurs qui influencent l'appropriation de nouvelles pratiques d'enseignement

Le modèle de l'activité de l'enseignant présenté au début de ce chapitre a mis en évidence le rôle que peuvent jouer les caractéristiques de l'établissement, des élèves, de l'enseignant et de l'établissement scolaire (Casalfiore et De Ketele, 2002 ; Goigoux, 2007). En quoi ces facteurs peuvent-ils influencer l'appropriation de nouvelles pratiques d'enseignement ? Certaines dimensions propres à chaque facteur influencent-elles davantage ce processus ? Les recherches centrées sur l'analyse de l'évolution des programmes d'intervention convergent dans l'identification des facteurs associés à leur mise en œuvre (Desimone, 2002 ; Durlak et DuPre, 2008 ; Dusenbury *et al.*, 2003 ; Ringwalt *et al.*, 2003). Selon leurs caractéristiques, ces facteurs agissent comme leviers ou comme obstacles à l'appropriation d'outils et de nouvelles pratiques.

Sans prétendre à l'exhaustivité, cinq catégories de facteurs spécifiques à l'appropriation d'outils 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.

Les facteurs liés à l'enseignant

L'enseignant – ou le déterminant « personnel » selon le modèle de l'activité de Goigoux (Goigoux, 2007) – 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 et DuPre, 2008 ; Goigoux, 2007 ; Ringwalt *et al.*, 2003 ; Spillane, Reiser et Reimer, 2002). Des pratiques, des valeurs et des représentations de l'enseignant trop éloignées de l'outil promu impliqueront une réorganisation de ce dernier trop importante pour espérer une appropriation complète et durable des propositions didactiques (Cèbe et Goigoux, 2007). En outre, pour Levin et Fullan (2008), le développement pédagogique n'est possible que si les enseignants sont motivés à mettre en œuvre les nouvelles pratiques qui leur sont proposées. Une telle motivation commence par une adhésion morale des enseignants.

Les facteurs liés à l'outil mis en œuvre

Les caractéristiques liées à l'outil ont aussi une influence sur l'appropriation de nouvelles pratiques (Cèbe et Goigoux, 2007 ; Cros, 2004 ; März, 2014). En effet, les recherches antérieures (Cèbe et Goigoux, 2007 ; Durlak et DuPre, 2008) montrent l'importance de proposer des outils qui rencontrent des critères d'intelligibilité (s'inscrire dans le genre professionnel des enseignants), d'efficacité (produire aux professeurs un minimum d'avantages) et de proximité (ne pas être trop éloignés 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. Schillings, Poncelet et Lafontaine (2006) ajoutent également l'importance de proposer des outils d'évaluation des compétences des élèves permettant aux enseignants de disposer d'indices d'efficacité de l'outil en termes de performances des élèves. 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, limités et opérationnels et le degré minimal de quantité et de qualité des activités à mettre en œuvre précisé (Durlak et DuPre, 2008 ; Dusenbury *et al.*, 2003 ; Fullan, 2015 ; Goigoux, 2007 ; Santacroce, Maccarelli et Grey, 2004).

Les facteurs liés à la classe

Le « public » visé par les propositions didactiques va également agir sur l'appropriation de l'outil par les enseignants (Goigoux, 2007). Plus précisément, ce sont les caractéristiques des élèves (leur nombre, leur niveau de compétences initiales, leur motivation, leur attitude face à l'outil, leur niveau d'effort mis dans les activités scolaires…) et du climat de classe qui vont avoir le plus d'impact sur l'utilisation de l'outil (Janosz et Deniger, 2001 ; Janosz, Georges et Parent, 1998). Plusieurs composantes du climat de classe vont intervenir dans la mise en œuvre des activités : le relationnel (chaleur des contacts interpersonnels, respect entre les individus et assurance du soutien d'autrui), l'éducatif (réussite et bien être des élèves, bonne éducation, sens des apprentissages, défense des valeurs de la scolarisation), la sécurité (reconnaissance de la légitimité et de l'équité des règles, évaluation équitable, valeur accordée aux mérites et aux punitions centrées sur les comportements) et l'appartenance (sentiment de fierté de fréquenter l'institution, soutien extérieur, adhésion aux valeurs véhiculées) (Janosz *et al.*, 1998, pp. 168-170). Toutes ces caractéristiques liées à la classe affectent l'appropriation de l'outil (notamment au niveau des adaptations qui y seront apportées) et l'engagement de l'enseignant dans le projet.

Les facteurs liés à l'environnement organisationnel

Les caractéristiques liées à l'environnement organisationnel de l'établissement scolaire jouent également un rôle non négligeable dans la réussite ou l'échec de la mise en œuvre d'innovations pédagogiques (Dupriez, 2015 ; Durlak et DuPre, 2008 ; Goigoux, 2007). 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 (en termes d'aménagement de l'horaire, de tâches ou de local, de qualité du leadership pédagogique…).

La collaboration entre les enseignants est un facteur déterminant dans le développement et l'appropriation de nouvelles pratiques. Malgré les nombreuses opportunités d'apprentissage et eu égard à la relative autonomie dont bénéficient les établissements scolaires (en termes d'organisation du système scolaire et de gestion des apprentissages), le développement de la collaboration n'est pas évident pour plusieurs raisons identifiées, notamment, par Little (2006), Westheimer (2008) et Dupriez (2015) :

1. les enseignants sont peu (ou pas) formés pour apprendre les uns des autres et pour adopter une approche collaborative orientée vers les apprentissages ;
2. les programmes d'intervention ne préparent pas toujours les enseignants à être aussi de futurs apprenants ;
3. peu d'établissements scolaires créent les conditions nécessaires (mise à disposition d'un local de travail, présence d'heures de coordination et soutien de la direction) pour permettre de développer la collaboration ;

4. lorsque la collaboration existe, les activités qui s'y rapportent sont trop souvent épisodiques, superficielles, fragmentées et éloignées des pratiques des enseignants.

De plus, la collaboration centrée sur les pratiques de classe (en termes de progrès et de difficultés des élèves), sur la production d'activités et/ou sur l'analyse de traces de l'activité enseignante semble plus efficace (Horn et Little, 2010 ; Little, 2006). Ainsi développée, outre qu'elle favorise l'entraide, le partage d'informations utiles à l'exercice de leur métier, cette collaboration permet aux enseignants de construire une vision pédagogique et didactique commune et cohérente centrée sur les apprentissages des élèves (Dupriez, 2015). Little (2006) ajoute que si la collaboration permet de construire une réponse collective forte face aux problèmes rencontrés et aux objectifs à atteindre, elle permet également de favoriser l'apprentissage des enseignants, d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances et de construire une communauté de professionnels.

Les facteurs liés au soutien externe

Dans un processus de développement professionnel, de plus en plus de recherches empiriques sur le développement professionnel s'accordent sur la nécessité de proposer aux équipes éducatives un soutien externe dans la mise en œuvre et l'appropriation d'outils (Charlier et Biémar, 2012 ; Corriveau, Letor et Bagnoud, 2010 ; Dupriez, 2015 ; Letor, 2009 ; Little, 2006 ; Rowan et Miller, 2007 ; Savoie-Zajc, 2010...). Celui-ci peut prendre la forme d'un soutien technique et administratif, d'un partenariat entre les acteurs éducatifs et des chercheurs, des conseillers, des inspecteurs, etc. (Cartier, Bélanger et Boulanger, 2009 ; Levin et Fullan, 2008) ou plus spécifiquement d'une formation et/ou d'un accompagnement (Bélanger *et al.*, 2012 ; Dupriez, 2015 ; Letor, 2009). Pour qu'il soit efficace, ce soutien externe gagne à s'inscrire dans la durée, c'est-à-dire organisé à plusieurs reprises (et non de façon ponctuelle et épisodique) (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson et Orphanos, 2009 ; Little, 2006). Il doit en outre s'appuyer sur les pratiques réelles d'enseignement et permettre aux enseignants de mettre en place un travail actif et dynamique (à partir des traces de l'activité des élèves et des enseignants, de la production concrète d'outils d'enseignement…) (Saxe, Gearheart & Nasir cités par Dupriez, 2015 ; Little, 2006). Dans une perspective de soutien pédagogique et didactique, il convient néanmoins de distinguer la formation et l'accompagnement.

Du côté de la formation, la recherche de Dumas (2001) a démontré que les participants au changement n'ayant pas bénéficié préalablement d'une formation à la mise en œuvre du programme d'intervention augmentaient le nombre et la diversité des transformations de ce programme. C'est pourquoi plusieurs auteurs conseillent de soutenir la mise en œuvre des programmes d'intervention par une formation qui vise à aider les enseignants à développer et à maitriser les compétences cognitives, socio-émotionnelles et comportementales requises pour pouvoir le mettre en œuvre (Dumas *et al.*, 2001 ; Durlak et DuPre, 2008). Pour Dusenbury (2003), dans le cadre de ces formations, il est en outre pertinent de fournir aux enseignants des instructions claires, détaillées et concrètes à propos des interventions à mener. Les formations les plus efficaces semblent par ailleurs être conçues pour prendre en considération les attentes des enseignants, leur motivation et leur sentiment d'efficacité

personnelle face à l'intervention promue (Durlak et DuPre, 2008 ; Dusenbury *et al.*, 2003). Néanmoins, pour Lafortune (2008), former les enseignants et leur fournir toutes les ressources nécessaires à la mise en œuvre des outils ne sont pas suffisants pour garantir durablement l'appropriation et le développement de nouvelles pratiques. C'est pourquoi elle plaide en faveur d'un accompagnement des enseignants.

Pour Lafortune, proposer un accompagnement à la mise en œuvre du changement promu favorise l'adhésion des enseignants, leur engagement, leur investissement et leur autonomie, mais il permet également de clarifier les fondements théoriques et les visées de l'outil à mettre en œuvre, car l'accompagnement comprend, tout à la fois, une dimension liée à la formation, au soutien et au suivi des enseignants (2008, p. 4). En outre, l'accompagnement permet de construire collectivement une vision partagée et de remettre en question ses pratiques et ses conceptions habituelles (Lafortune, 2008). Intervenant en cours d'intervention, l'accompagnement repose sur une « dynamique de réciprocité et de partage d'expériences, l'apport et l'expertise de l'un complétant ceux de l'autre » (Savoie-Zajc, 2010, p. 11).

Dans une dynamique de soutien pédagogique, Savoie-Zajc (2010) distingue deux finalités aux dispositifs d'accompagnement des enseignants : se développer personnellement et professionnellement et se sentir soutenus dans les ajustements de pratiques que les enseignants seraient amenés à faire. En outre, contrairement à la formation qui reste ponctuelle (menée dans un temps défini, relativement court), l'accompagnement, même s'il reste temporaire, permet un travail dans la durée (suivi des enseignants sur un temps relativement long ; durant plusieurs journées ou plusieurs années) (Lafortune, 2008). Enfin, l'accompagnement repose sur une dynamique contractualisée caractérisée par l'engagement et la prise de parole. En effet, pour qu'il soit efficace, il importe que les enseignants s'impliquent volontairement et qu'ils acceptent de partager leurs pratiques, de parler d'eux-mêmes, d'échanger à propos de leurs difficultés ou de leurs réussites (Savoie-Zajc, 2010, p. 11).

De leur côté, les accompagnateurs s'engagent à proposer des tâches réflexives et interactives incitant les enseignants à s'engager dans le dispositif promu, à échanger à propos de leurs pratiques, à parler de leurs gestes professionnels, etc. (Lafortune, 2008, p. 8). Au regard de ces caractéristiques, l'accompagnement, s'il est construit de manière cohérente et rigoureuse, constitue une belle opportunité pour favoriser le décloisonnement organisationnel qui caractérise le système éducatif (Darling-Hammond *et al.*, 2009 ; Dupriez, 2015 ; Durlak et DuPre, 2008 ; Levin et Fullan, 2008). Les accompagnements les plus efficaces à l'appropriation de nouvelles pratiques semblent d'ailleurs centrés sur le développement d'une communauté de pratiques professionnelles qui, comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, repose sur cinq principes développés par Kruse, Louis et Bryk (1995) : le partage de normes et de valeurs communes, la *déprivatisation* des pratiques, la centration des discussions sur les apprentissages des élèves, le développement de la collaboration et du dialogue réflexif (cités par Horn et Little, 2010, p. 182).

Horn et Little (2010) ajoutent à ces dimensions l'importance d'accéder à des ressources individuelles et collectives et celle de partager la responsabilité des élèves et de leurs compétences. Les discussions gagnent en outre à partir de situations problématiques rencontrées (une leçon qui s'est mal passée, un conflit entre certains élèves…) et à suivre le schéma suivant :

1. nommer et expliciter la situation problématique ;
2. préciser les spécificités de la situation problématique ;
3. déterminer les causes et les conséquences possibles de la situation problématique ;
4. généraliser à des pratiques d'action (Horn et Little, 2010, p. 193).

4. Conclusion du chapitre 1

L'objectif de ce premier chapitre était double : identifier les stratégies qui permettent de soutenir les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques et comprendre le processus d'appropriation d'outils didactiques par les enseignants. Pour atteindre ces objectifs, nous nous sommes tout d'abord intéressée au travail de l'enseignant. Cette première analyse, basée notamment sur les travaux de Goigoux (2007), nous a permis de mieux cerner la complexité du travail de l'enseignant et de mieux comprendre pourquoi l'intégration de nouvelles réformes (à large échelle) ou d'innovations (à plus petite échelle) rencontre un certain nombre d'obstacles. Face à ce premier constat, nous avons présenté deux voies susceptibles de soutenir les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques : le développement professionnel et le recours à des programmes d'intervention conçus par des experts externes aux établissements. À partir d'un exemple précis, les *Comprehensive School Reforms*, nous avons constaté que les programmes d'intervention *implémentés*, notamment dans les pays anglo-saxons, offraient une grande disparité dans leur mise en œuvre. Ce constat a alors débouché sur la compréhension d'un deuxième processus : le processus d'appropriation d'outils didactiques par les enseignants. À partir du modèle de l'activité de l'enseignant présenté au début du chapitre et de plusieurs travaux de recherche (Bélanger *et al.*, 2012 ; de Vaujany, 2006 ; Duthoit et Metz, 2012), nous avons tenté une première modélisation de *l'appropriation*. Afin de comprendre finement les résultats issus de cette recherche doctorale, cette modélisation sera complétée et ajustée à l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* présenté dans le quatrième chapitre de ce travail.

Les différentes analyses présentées dans ce chapitre nous poussent à nous interroger sur les caractéristiques et le devenir des innovations. Dès lors, que retenir de ce premier chapitre ?

1. Deux logiques du soutien et du changement pédagogique semblent s'opposer dans la littérature : une logique procédurale qui tend à standardiser les pratiques et les gestes professionnels en proposant aux enseignants des ressources extérieures aux prescriptions fortes et une logique professionnelle qui repose sur la capacité des acteurs à inventer collectivement des solutions. Cette logique offre davantage d'initiative et de liberté aux enseignants et aux établissements et permet un travail en équipe pédagogique. À nos yeux, opposer ces deux logiques réduit les possibilités d'agir sur les pratiques des enseignants : certaines recommandations

externes, à condition qu'elles reposent sur une analyse préalable des effets sur les performances des élèves et sur les pratiques des enseignants, peuvent être intéressantes pour faire évoluer les pratiques, au même titre que le travail collaboratif entre les équipes est nécessaire pour partager les pratiques et favoriser le développement professionnel. En ce sens, notre positionnement se rapproche de celui défendu par Rowan et Miller (2007) qui offre une alternative intéressante : pour ces auteurs, qu'elle que soit la logique – professionnelle ou procédurale – à laquelle nous souscrivons, il convient de s'appuyer sur des supports extérieurs pour susciter le changement de pratiques. Néanmoins, leur recherche ne permet pas d'arbitrer entre la logique procédurale et la logique professionnelle.

2. Si plusieurs recherches ont montré que les outils didactiques et pédagogiques peuvent influencer l'activité des enseignants et développer les performances des élèves, d'autres ont également mis en évidence l'importance de tenir compte, dans l'élaboration de ces outils, du contexte institutionnel et de sa complexité ainsi que des caractéristiques du travail de l'enseignant (Cèbe et Goigoux, 2007 ; Goigoux, 2007).

3. L'appropriation de (nouvelles) pratiques ne se fait pas en un jour. Dans un processus de développement professionnel, les enseignants ont besoin de temps pour dépasser les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de nouvelles propositions didactiques et pédagogiques (Borman *et al.*, 2003).

4. Plusieurs facteurs vont influencer le processus d'appropriation didactique. Des facteurs, liés à l'outil à mettre en œuvre, à la classe, à l'environnement organisationnel, aux enseignants et au soutien externe interviennent à des degrés divers et agissent en tant que leviers ou qu'obstacles (Bélanger *et al.*, 2012 ; Dupriez, 2015 ; Goigoux, 2007).

5. La collaboration développée au sein des équipes éducatives semble également être un facteur déterminant dans le soutien pédagogique. Les recherches de Little (Horn et Little, 2010 ; Little, 2006) ont notamment montré l'importance de construire les dispositifs de soutien en centrant les discussions sur les apprentissages des élèves et sur le partage de pratiques (expériences positives et difficultés). Travailler à partir des productions d'élèves, des traces du travail de l'enseignant ou construire collégialement un projet commun de production (par exemple, une évaluation ou un examen commun, une séquence ou un programme de cours…) favorise ce partage de pratiques. Cependant, ces recherches ne permettent pas de statuer sur les dispositifs collaboratifs – formation, accompagnement… – les plus efficaces au soutien pédagogique.

Comme nous le montrerons dans la suite de cette thèse de doctorat, et plus spécifiquement dans la partie méthodologique, ces différents éléments ont inspiré le dispositif de la recherche *Lirécrire*. Mais avant de décrire plus spécifiquement ce design de recherche, intéressons-nous aux conceptions théoriques qui fondent la construction de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et qui est au cœur de cette recherche.

Chapitre 2

Lire et écrire au début du secondaire

Le chapitre 2 vise à modéliser l'activité de lecture-écriture, à identifier les difficultés rencontrées par les élèves au début du secondaire dans le domaine de la compréhension et de la production de textes et à proposer quelques principes didactiques et pédagogiques efficaces à la prise en charge de ces difficultés. Plus précisément, après avoir présenté brièvement quelques enjeux de la lecture-écriture au début du secondaire, nous nous appuyons sur les modèles théoriques de la lecture et de l'écriture reconnus dans le monde scientifique (De Croix, 2010 ; Giasson, 2013 ; Hayes et Flower, 1986 ; Reuter, 1996...) pour proposer une modélisation didactique de l'activité de lecture, d'une part, et de l'activité d'écriture, d'autre part. Cette analyse conduit ensuite vers la mise en évidence des difficultés fréquemment rencontrées par les élèves. Quelques pratiques et principes didactiques et pédagogiques permettant de soutenir les élèves dans la pratique de la lecture-écriture font l'objet de la dernière partie de ce chapitre.

Lire et écrire au début du secondaire

Dans ce deuxième chapitre, nous nous intéressons à l'activité de la lecture et de l'écriture mobilisée au début du secondaire. Divisé en quatre grandes parties, ce chapitre vise tout d'abord à identifier quelques enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture-écriture au début du secondaire. Ensuite, à partir d'une synthèse des travaux les plus influents dans les domaines de la didactique et de la psychologie-cognitive, la deuxième partie modélise respectivement ces deux activités et identifie les difficultés persistantes qui y sont liées. Pour cette partie, et sans vouloir être trop alarmiste, nous nous centrons principalement sur les difficultés rencontrées par les élèves au début de l'enseignement du secondaire (et non sur leurs réussites et leurs acquis). Au-delà d'une simple identification, ce choix tient dans notre souhait de mieux comprendre la source des difficultés de lecture et d'écriture de certains élèves afin de proposer quelques pistes d'intervention efficaces à la prise en charge de ces difficultés. Pour affiner davantage notre compréhension de cette activité, de ses enjeux et de ses difficultés, ce chapitre se termine par la mise en évidence de quelques principes didactiques et pédagogiques identifiés dans plusieurs recherches comme étant favorables à l'apprentissage de la lecture-écriture. Le développement de ce deuxième chapitre nous conduira tout naturellement, dans le chapitre 3, vers une précision de notre objet de recherche : la lecture-écriture des textes informatifs.

1. Enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au début du secondaire

L'apprentissage du langage permet à l'enfant, même tout petit, de s'ouvrir au monde qui l'entoure, de s'interroger sur le pourquoi des choses, de nommer, de caractériser, de décrire ou de mettre en relation des expériences vécues (Faure, 2014, p. 28). Vers deux ou trois ans d'ailleurs, l'enfant se pose beaucoup de questions : ses phrases commencent généralement par « pourquoi ? » et il attend des explications à ses nombreuses interrogations. Arrivé à l'école primaire, l'enfant apprend à écrire. C'est notamment à partir des livres et des manuels qu'il côtoie qu'il va découvrir une multitude de phénomènes physiques, sociaux, psychologiques et linguistiques. Ces phénomènes seront expliqués, illustrés, expérimentés. Petit à petit, l'enfant va s'approprier des savoirs et des compétences spécifiques grâce à l'écrit : prendre des notes, recopier, sélectionner l'information essentielle, justifier son raisonnement, etc. (Chartrand, 1995, p. 26). Toutes ces connaissances nécessitent un langage élaboré (Crinon, 2011 ; Rochex et Crinon, 2011). La lecture et l'écriture sont désormais indissociables : la lecture permet à l'élève d'augmenter son vocabulaire, de développer des idées ou de s'approprier de nouvelles connaissances et l'écriture permet de conserver des traces de ses lectures, de ses connaissances ou de son raisonnement, de faire part de sa compréhension, etc. (Faure, 2014 ; Giguère, Giasson et Simard, 2002 ; Reuter, 1995, 1998b). Or, tous les élèves n'accèdent pas à la lecture et à l'écriture avec la même aisance (Faure, 2014, p. 25). Une fois au secondaire, les explications s'amplifient et se diversifient. Parfois, celles-ci répondent à des questions que l'adolescent se pose, parfois,

elles sont données d'emblée, selon une progression bien spécifique, sans qu'il ne s'interroge réellement sur le phénomène qu'il doit comprendre, puis généralement, connaitre (Chartrand, 1995, p. 26). Cette évolution marque une rupture dans les pratiques d'enseignement au moment de l'entrée en secondaire : l'élève doit se révéler capable de comprendre rapidement les explications qui lui sont données oralement, par l'enseignant « qui sait », plus rarement, par l'élève « qui a compris » et d'utiliser l'écrit de façon plus autonome pour s'approprier les nouvelles connaissances (Chartrand, 1995 ; Giasson, 2013 ; Nonnon, 2007). Il ne s'agit plus, pour l'élève, de maitriser uniquement le langage, ses codes techniques (graphie, orthographe, syntaxe, morphologie), de disposer de connaissances lexicales ou textuelles et de restituer les savoirs préconstruits par l'enseignant, mais plutôt de développer, par l'interaction et la construction conjointe de l'enseignant et de l'élève, les connaissances et les compétences sur les usages du langage (Baye *et al.*, 2003 ; Rayou et Bautier, 2009). Ces habiletés semblent d'autant plus difficiles à acquérir que les compétences et les connaissances à développer sont contenues dans des supports et des documents de plus en plus diversifiés (manuels scolaires, fiches pédagogiques, supports sonores, numériques ou papiers…) et disciplinaires (français, mathématiques, géographie, histoire…) (Fayol *et al.*, 2007, p. 89). La lecture de ces nombreux supports revêt désormais un caractère disciplinaire, en partie inédit pour le jeune (Jaubert et Rebière, 2011). Apprendre à utiliser les écrits et les supports dans des disciplines et des contextes variés, à raisonner sur ces textes de plus en plus hétérogènes, à mobiliser les connaissances nécessaires à l'interprétation et à la compréhension sont autant de compétences qui permettent à l'élève d'accéder à la « littératie scolaire » et aux différents apprentissages construits dans toutes les disciplines scolaires (Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin, 2012, p. 64). Ces compétences impliquent de mobiliser des processus cognitifs complexes spécifiques à chaque discipline (Jaubert, 2016). Or, il apparait que tous les élèves ne sont pas capables d'adopter et de mettre en œuvre avec toute la flexibilité requise les modes de lecture spécifiques à leur projet de lecture notamment parce qu'ils sont peu enseignés (Bautier *et al.*, 2012 ; Fayol *et al.*, 2007 ; Nonnon, 2007).

On le voit : la maitrise de la lecture et de l'écriture conditionne à la fois la réussite scolaire des élèves, mais également son développement personnel et professionnel. Au regard de la grille de lecture des enjeux de l'enseignement du français proposée par Simard, Dufay, Dolz et Garcia-Debanc (2010), l'enseignement et l'apprentissage de la lecture-écriture poursuit quatre types d'enjeux : des enjeux linguistiques (développer des connaissances, des processus cognitifs et métacognitifs et acquérir des compétences sur les usages du langage), des enjeux culturels (susciter la réflexion, inviter au débat, partager les points de vue), des enjeux scolaires (développer des connaissances et des compétences nécessaires pour apprendre dans toutes les disciplines) et des enjeux sociaux (favoriser le dialogue interculturel, développer l'esprit critique).

Proposer aux élèves des activités d'apprentissage permettant d'atteindre ces objectifs et d'accéder à ces compétences implique, pour le professeur de français, de comprendre ce qu'est, précisément, l'activité de lecture-écriture, développée notamment dans le cadre d'activités scolaires.

2. Modélisation didactique de l'activité de lecture et d'écriture

Qu'est-ce que lire et écrire au début du secondaire ? De quelles ressources l'élève a-t-il besoin pour comprendre ou pour produire un texte ? Sur quel modèle de l'activité de lecture-écriture l'enseignant peut-il s'appuyer pour aider les élèves à maitriser ces compétences ? Ce sont quelques-unes des interrogations qui guident cette partie et pour lesquelles nous tenterons d'apporter une réponse.

Pour répondre à ces questions, il ne s'agit pas ici de décrire tous les modèles théoriques de la lecture et de l'écriture qui ont été reconnus par la communauté scientifique au cours des vingt dernières années. L'objectif de cette partie consiste plutôt à présenter un modèle didactique qui s'appuie sur une série de travaux scientifiques portant sur l'activité de lecture et d'écriture. À vocation heuristique (et non prescriptive), cette modélisation – par ailleurs reconnue par les instructions officielles de la Fédération Wallonie-Bruxelles – offre aux lecteurs, aux enseignants (novices ou expérimentés) ou aux chercheurs en didactique quelques clés de lecture pour identifier plus finement, d'une part, les composantes de l'activité de lecture et d'écriture sur lesquelles ils peuvent agir, et d'autre part, les lieux de résistances (liés aux lecteurs-scripteurs, aux contextes de la tâche ou aux caractéristiques des textes) et les besoins des élèves.

La modélisation didactique de l'activité de lecture et d'écriture à laquelle nous souscrivons s'appuie sur les travaux relatifs à la lecture de Giasson (1990a, 2013), de Cèbe et Goigoux (2007, 2009 ; 2012) et de De Croix et Ledur (2016) et sur les travaux portant sur l'écriture de Hayes et Flower (1986) et de Reuter (1996). Comme nous l'illustrerons dans le chapitre 4, ces deux modèles ont ceci d'efficace qu'ils se veulent opérationnels sur le terrain des classes pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture-écriture des textes informatifs au début du secondaire.

2.1 Modélisation didactique de l'activité de lecture[8]

Les travaux de recherche relatifs à l'activité de lecture et à son enseignement-apprentissage sont abondants, et ce, depuis de nombreuses années (Martel et Levesque, 2010 ; Vanhulle et Dufays, 2002). Basés sur la synthèse de recherches menées durant de nombreuses années, différents modèles de la lecture ont été élaborés (Allen, 2003 ; Giasson, 1990b, 2013 ; Oakhill, Cain et Elbro, 2014 ; Snow, 2002...). Bien que ces modèles n'aient pas tous fait l'objet d'une validation empirique, ils sont intéressants car ils permettent de distinguer deux approches de l'enseignement de la lecture : certains auteurs (Allen, 2003 ; Bianco et Bressoux, 2009 ; Pressley et Harris, 1990 ; Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard et Garon, 2003...) optent en faveur d'un enseignement explicite des stratégies de lecture

8 Cette section du texte s'appuie en partie sur l'article publié en 2017 par De Croix, S., Penneman, J. et Wyns, M. (co-auteures), sous le titre « 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 (Éds.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (pp. 2017-245). Namur : Presses universitaires de Namur (Diptyque, n° 35).

alors que d'autres (Corte, Verschaffel et Ven, 2001 ; Oczkus, 2003 ; Palinscar et Brown, 1984 ; Rosenshine et Meister, 1994...) défendent l'idée d'un enseignement réciproque (centré sur le travail de groupe, les interactions entre pairs, l'étayage et la modélisation de l'enseignant). Ces modèles d'enseignement de la lecture adoptent donc un point de vue spécifique et différent, mais ils ont ceci de commun qu'ils articulent l'apprentissage de la lecture autour des processus – cognitifs, métacognitifs et affectifs – qui entrent en jeu dans la construction du sens (Giasson, 1990b, 2013 ; Van Grunderbeeck *et al.*, 2003).

La modélisation didactique de la lecture retenue dans le cadre de ce travail et adoptée en 2014 par le référentiel des compétences en français pour les 2e et 3e degrés Professionnel et Technique de qualification de la Fédération Wallonie-Bruxelles s'appuie sur les modèles développés précédemment par Giasson (1990b, 2013), Cèbe et Goigoux (2007, 2009 ; 2012) et De Croix (2010). Ces modèles ne font sans doute pas consensus auprès de l'ensemble de la communauté scientifique et ne rendent certainement pas compte de toutes les composantes de l'activité de la lecture, mais ils ont été retenus en raison de leur importante reconnaissance dans le champ de la didactique de la lecture, du caractère interactif des trois pôles – lecteur, texte et contexte – et de l'intégration des dimensions psycho-cognitives qui entrent en jeu dans toute compréhension-interprétation de textes. En outre, au regard de nos objectifs de recherche, ces modèles constituent une ressource intéressante pour concevoir et programmer les actions didactiques dédiées à l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes à visée informative.

À l'instar de plusieurs auteurs, tels que Giasson (1990b, 2013), Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010), Snow (2002) ou Oakhill, Cain et Elbro (2014), nous pouvons considérer la lecture d'un texte comme un processus actif, pluridimensionnel et dynamique « de construction de sens et de communication » (Giasson, 2013, p. 6). À la fois personnelle (car elle s'élabore à partir des dimensions cognitives et psychologiques du lecteur) et sociale (car elle se constitue de codes partagés) (Simard *et al.*, 2010), cette construction d'une représentation globale cohérente du contenu du texte par un lecteur, dans un contexte particulier requiert cinq types de compétences identifiées par Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué et Raguideau : des compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits), des compétences linguistiques (syntaxe et lexique), référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes), textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion, cohérence, élaboration inférences) et stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de son activité de lecture) (2012, p. 7). Outre la mobilisation de ces compétences, cette compréhension-interprétation est une activité cognitive hautement complexe qui résulte d'une interaction entre trois pôles : le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 1990b, 2013).

Le texte, qu'il soit sur un support papier ou numérique, détermine les modalités de lecture et la compréhension-interprétation (Snow, 2002). Caractérisé par une structure discursive dominante (type et genre) et d'un traitement du contenu particulier (relatif aux concepts, connaissances et aux choix énonciatifs, linguistiques et lexicaux), le texte est le produit de l'intention d'un scripteur. Si les supports couramment utilisés dans la sphère scolaire

influencent la façon d'enseigner et déterminent certaines pratiques d'enseignement et d'apprentissage car ils permettent une diversité de manipulations et de tâches, ils influencent également la compréhension-interprétation par le lecteur. En classe, tout document demande à l'élève d'élucider un « double acte du langage avec deux énonciateurs : celui qui a écrit le texte et l'enseignant qui le propose à ce moment-là de la séquence » (Avel et Crinon, 2012, p. 120). Comprendre un document dans un contexte scolaire amène donc l'élève à identifier les spécificités du texte, mais également à percevoir le sens et les objectifs de l'activité d'apprentissage imposée par l'enseignant et l'intention de l'auteur du texte (Nonnon et Quet, 2012). L'usage de ces supports peut donc se différencier, créer des effets inégaux sur les élèves et ainsi, renforcer les inégalités dans les apprentissages (Bonnéry, 2015 ; Rayou et Bautier, 2009).

Qu'il soit psychologique (intention de lecture), social (intervention de l'enseignant et des pairs en cours de lecture, modalité de lecture – lecture silencieuse ou à haute voix) ou physique (ambiance générale, lieux), le contexte influe sur la compréhension-interprétation du texte (Giasson, 2013, pp. 20-21). Il détermine en outre les raisons et la motivation pour lesquelles un lecteur va s'engager dans la lecture d'un texte. Relativement au contexte physique, le climat de classe semble exercer un effet sur les performances en compréhension (et en production) par les élèves les plus faibles : plus le climat de classe est agréable, plus les élèves progressent (Goigoux *et al.*, 2015).

Le lecteur traite une tâche de lecture avec ses structures affective et cognitive. La structure affective comprend les centres d'intérêt du lecteur, son rapport à la lecture, l'image de soi comme lecteur, son sentiment d'efficacité personnelle, sa propension à l'identification, etc. La structure cognitive englobe les connaissances sur le monde, sur les textes et sur la langue (connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques) dont le lecteur dispose (Bianco, 2016 ; Snow, 2002). Ces connaissances dépendent des ressources attentionnelles disponibles et sa capacité de mémorisation et de raisonnement (solliciter des fonctions exécutives – capacité de planification, d'inhibition, d'activation des connaissances) (Bianco, 2016 ; Snow, 2002). Ces structures varient considérablement d'un lecteur à l'autre (différences interindividuelles) et d'un texte à l'autre (différences intra-individuelles) (Snow, 2002). Face à un texte qu'il souhaite comprendre, le lecteur doit également mobiliser des processus (ou opérations mentales) et des stratégies (ou modes de lecture) qu'il connait et choisit en fonction de la situation de lecture dans laquelle il se trouve.

Comprendre un texte est donc une activité complexe où compréhension et interprétation entretiennent un rapport d'inclusion. Le lecteur doit adopter une attitude cognitive active durant laquelle il doit « opérer deux grands types de traitement : des traitements locaux – qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases – et des traitements plus globaux qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte » (Cèbe et Goigoux, 2009, p. 7).

Les trois variables de ce modèle que nous avons schématisé dans la figure 7 ci-après – lecteur, texte et contexte – interagissent à des degrés divers, selon les relations qu'elles entretiennent dans l'activité de lecture : plus les variables lecteur, texte et contexte seront liées les unes dans les autres, meilleures seront la compréhension et l'interprétation, et plus grandes seront l'implication et l'appréciation du lecteur (De Croix et Ledur, 2016 ; Giasson, 2013).

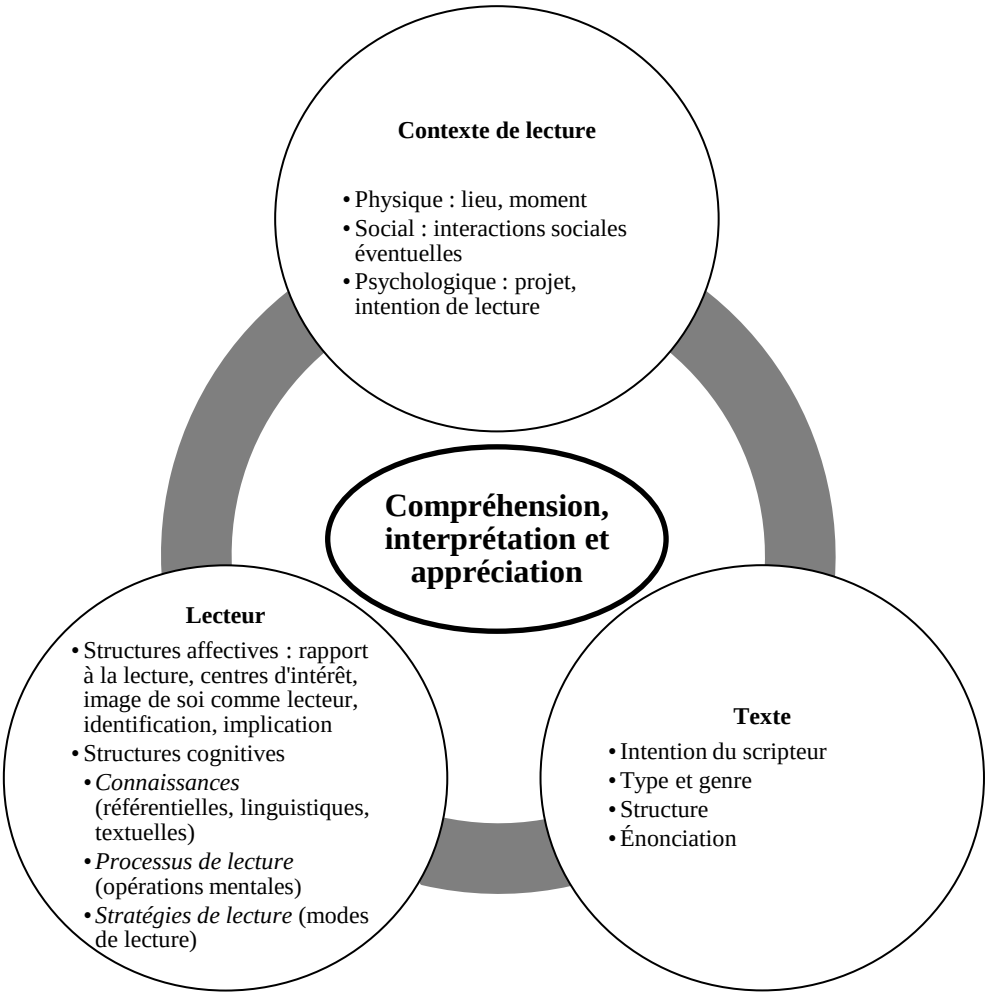


Figure 7. Modélisation didactique de l'activité de lecture (schéma adapté de Giasson, 1990b, 2013 ; De Croix, 2010 et FESeC, 2014)

Intéressons-nous de plus près aux structures cognitives de lecteur et plus particulièrement aux processus et aux stratégies de lecture mis en œuvre tout au long de la lecture de façon plus ou moins inconsciente et simultanée selon le degré d'automatisation .

Nous pouvons identifier plusieurs processus de lecture :

- les microprocessus impliquent l'identification des signes graphiques et iconiques ;
- les processus d'intégration concernent la formulation d'inférences à partir d'indices locaux et épars ou à partir de ses connaissances ;
- les macroprocessus renvoient à la sélection et à la reformulation des informations pertinentes, à l'identification de la structure du texte, à la mobilisation de connaissances antérieures… ;
- les processus d'élaboration impliquent l'anticipation et l'émission d'hypothèses, la construction d'une représentation mentale du texte, la mémorisation et la liaison des informations à ses connaissances antérieures ;
- les processus métacognitifs guident, pilotent et autorégulent la mise en œuvre des processus de compréhension (établissement des buts de lecture, planification de l'itinéraire de lecture, contrôle et évaluation de la compréhension) (Giasson, 2013, pp. 19-20).

Pour Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, ces processus peuvent être regroupés en deux grandes catégories de construction du sens : la compréhension locale qui regroupe les microprocessus et les processus d'intégration, d'une part, et la compréhension globale qui regroupe les macroprocessus et les processus d'élaboration, d'autre part (2010, pp. 229-231). Par ailleurs, ce processus complexe et cyclique requiert d'évaluer constamment sa lecture, d'identifier les problèmes de compréhension et de réorganiser la représentation mentale construite pas à pas grâce aux informations données par le texte (Cèbe et Goigoux, 2007, p. 189). Disposer de connaissances étendues sur l'activité de lecture et de compétences métacognitives semble donc accroitre les chances d'un acte de lecture réussi. Ces différentes habiletés, qui constituent la base de l'établissement, par la Fédération Wallonie-Bruxelles, des programmes de français, sont schématisées dans la figure 8 ci-après.

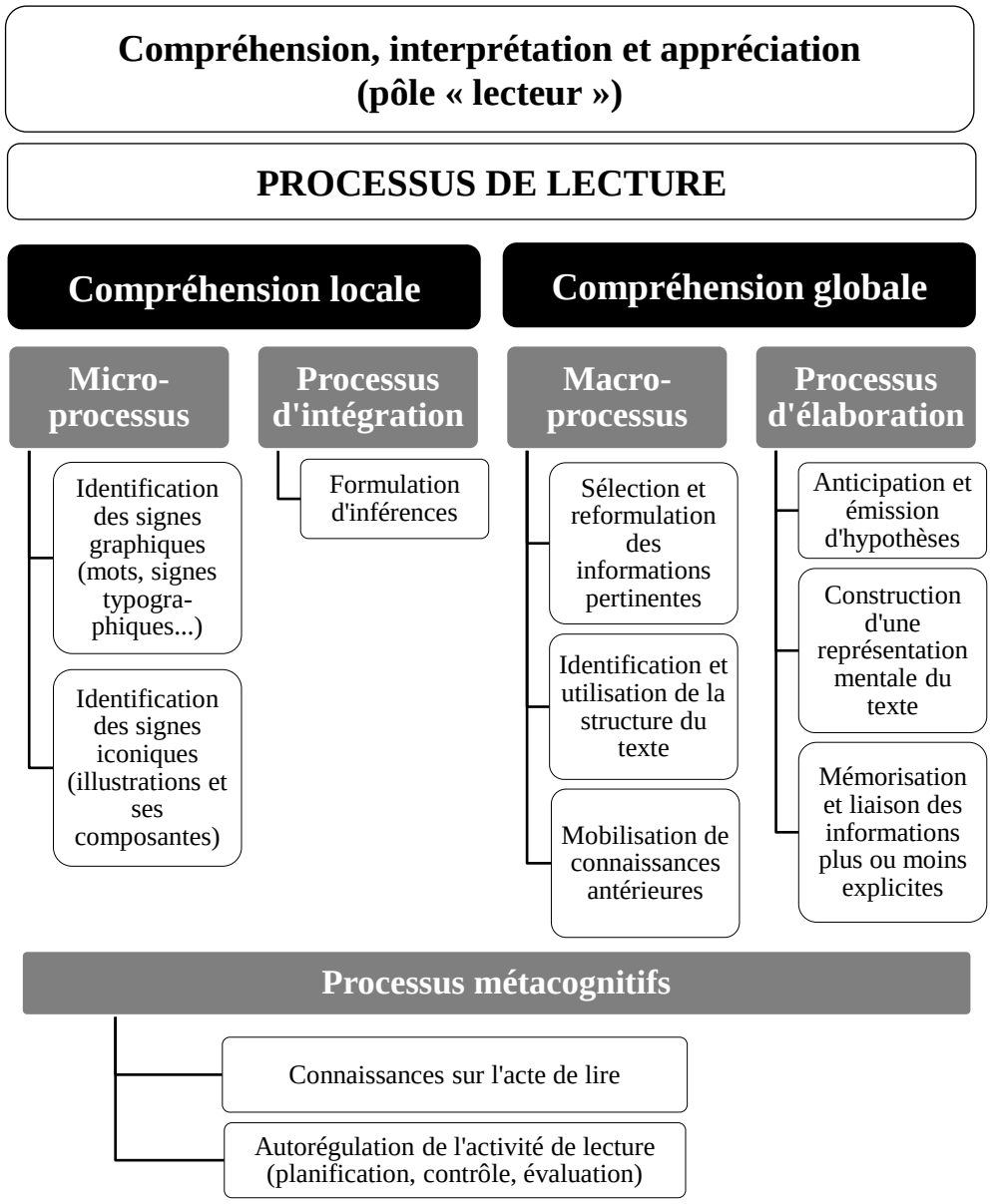


Figure 8. Les processus de lecture (schéma adapté de Giasson, 1990, 2013 et FESeC, 2014)

En fonction du genre et du type de texte et du projet de lecture qu'il se donne, le lecteur peut adopter diverses stratégies de lecture (*cf.* Figure 9). Une stratégie de lecture se définit comme « une opération cognitive ou métacognitive complexe qui permet d'atteindre un but déterminé à l'aide d'une suite d'actions réalisées de manière consciente ou non » (Pressley et Harris, 2006, traduit par Falardeau et Gagné, 2012, p. 3). Parmi les stratégies qui interviennent dans la compréhension et l'interprétation du texte, citons la lecture de « survol » (centrée sur la perception du contenu général du texte, de l'intention de communication, de l'organisation du document), la lecture « repérage » ou sélective (centrée sur la localisation et la sélection d'éléments ponctuels dans un ou plusieurs texte·s), la lecture linéaire intégrale, la lecture « tabulaire » (dans de multiples sens), la « multilecture » (centrée sur la mise en réseau de différents documents ou, dans le cas de la lecture numérique, sur la gestion du multifenêtrage). Parallèlement à ces stratégies, la lecture, qu'elle soit linéaire ou non, peut se réaliser avec ou sans retours en arrière, avec ou sans prise de notes, soulignements ou annotations, avec ou sans outils de référence. Elle peut en outre prendre la forme d'une lecture silencieuse ou à voix haute, lente ou rapide (De Croix et Ledur, 2016, pp. 24-25).

Le texte numérique, reconnaissable facilement par son caractère émietté (la surface d'affichage limite le nombre d'informations communiquées), interconnecté (les liens hypertextes qui permettent au lecteur d'agir rendent le texte dynamique) et peu identifiable (les sources sont souvent cachées et difficiles à décryptées) sollicite quant à lui des stratégies spécifiques et des processus de haut niveau (Rouet, 2016). En effet, outre une gestion particulière du multifenêtrage (identifier et fermer les fenêtres ou les distracteurs inutiles), la lecture sur écran implique d'identifier, dans la page active, les zones à lire, de balayer du regard l'écran pour trouver l'information pertinente, de modifier le format ou l'affichage, de dérouler le texte, mais également de lier les informations contenues dans le texte principal avec les informations contenues dans les nombreuses illustrations fixes et animées et les informations sonores. L'hypertexte (ou le support numérique) ne permet pas au lecteur de s'approprier le texte de la même façon que pour le texte en format papier : le soulignement ou l'annotation est plus rare, le caractère éphémère de certains liens rend l'accès aux informations parfois problématique et l'itinéraire de lecture – caractérisé par une navigation du texte, par de multiples allers et retours – est laissé à l'appréciation du lecteur qui doit, parallèlement à ce nouveau mode de lecture, gérer les nombreuses sollicitations extérieures (publicités, liens hypertextes renvoyant à d'autres informations, « pop-ups »…) (Rouet, 2016 ; Saemmer, 2008). Le lecteur doit en outre évaluer et estimer la qualité de l'information (l'information est-elle valide et fiable ?), gérer la surabondance d'informations, les incohérences, les conflits explicites et les contradictions issues de sources multiples, connaitre et maitriser les outils d'accès (moteurs de recherche) et interpréter les organisateurs qui permettent au lecteur de balayer le texte, de le « délinéariser » (Rouet, 2016).

Que ce soit face à un texte papier ou numérique (sur écran), le recours aux stratégies de lecture permet notamment au lecteur de résoudre les problèmes de compréhension du texte : il peut effectuer des retours en arrière pour relire certains passages du texte ou sélectionner et reformuler les informations importantes, construire une synthèse intermédiaire, prendre des notes en cours de lecture, allouer plus d'attention aux parties qui lui posent des problèmes de compréhension, etc. C'est pourquoi de nombreux chercheurs (Allen, 2003 ; Bianco et Bressoux, 2009 ; Pressley et Harris, 1990 ; Van Grunderbeeck *et al.*, 2003...) s'accordent sur l'idée que la lecture doit faire l'objet d'un enseignement systématique et explicite des stratégies de lecture nécessaires à toute compréhension-interprétation. Nous aborderons ce point dans la suite de ce chapitre.

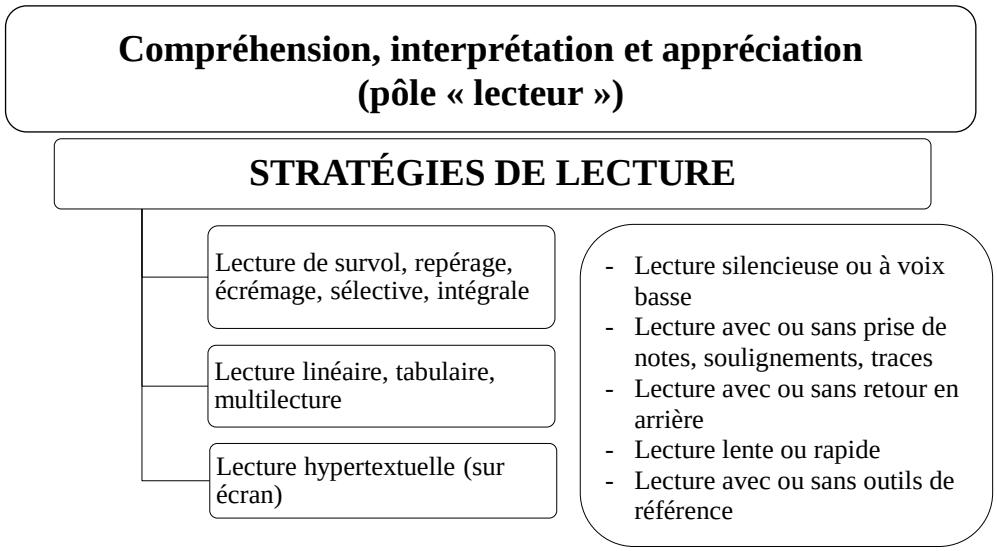


Figure 9. Les stratégies de lecture (schéma adapté de Giasson, 1990, 2013 et FESeC, 2014)

2.2 Modélisation didactique de l'activité d'écriture

Les années 1980 ont vu fleurir plusieurs modèles de l'activité d'écriture. Qu'ils décrivent de façon linéaire les comportements attendus dans toute production écrite (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier, 1985) ou qu'ils envisagent la production écrite dans ses aspects processuels, c'est sans doute le modèle de Hayes et Flower (1980 ; 1986) qui définit la base – notamment parce qu'il a été testé empiriquement –, dans le domaine de la recherche en écriture, des modèles proposés aujourd'hui et qui constitue la source de nombreux programmes d'intervention pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture (Alamargot et Chanquoy, 2001 ; Simard *et al.*, 2010). Élaboré à partir d'expérimentations de protocoles verbaux, celui-ci (*cf.* Figure 10) a pour objectif de rendre compte des mécanismes entrant dans la production écrite. Il repose sur l'idée que la production de textes est un processus composés de trois sous-processus :

1. la planification conceptuelle (établissement des objectifs, élaboration et organisation du plan, récupération des connaissances disponibles) ;
2. la mise en texte (traduction des idées et du plan en message verbal) ;
3. la révision/correction (comparaison entre le texte produit et la représentation mentale de la production souhaitée).

Ce processus est influencé par l'environnement dans lequel s'inscrit la tâche d'écriture (thème général du texte à produire, objectif communicationnel, motivation à écrire) et dépend des connaissances conceptuelles (à propos du sujet ou du domaine concerné), situationnelles (à propos de l'acte de communication) et rhétoriques (linguistiques, textuelles) disponibles dans la mémoire à long terme du scripteur.

Inscrit dans le courant de la psychologie cognitive, ce modèle a ceci d'intéressant qu'il intègre la mémoire du scripteur. Il permet en outre de déterminer plus précisément les origines des difficultés – qui ne découlent plus d'une surcharge cognitive, mais d'un manque de régulation de l'effort cognitif via la mémoire du scripteur – et les conditions d'amélioration des productions écrites.

Plusieurs limites ont néanmoins été formulées à l'égard de ce modèle : isolation des processus, sans explicitation des relations qu'ils entretiennent entre eux, pas de prise en compte du scripteur novice ou apprenti, manque de clarté quant à la structure et au fonctionnement des processus rédactionnels, d'une part, et à la nature et à la fonction des connaissances stockées dans la mémoire à long terme, aucun rôle fonctionnel accordé à la mémoire de travail, etc. (Alamargot et Chanquoy, 2001 ; Garcia-Debanc et Fayol, 2002). Même s'il est à la base de nombreux programmes d'intervention et contrairement à d'autres modèles (notamment Reuter, 2002), celui-ci n'envisage pas non plus l'écriture dans une perspective d'enseignement-apprentissage.

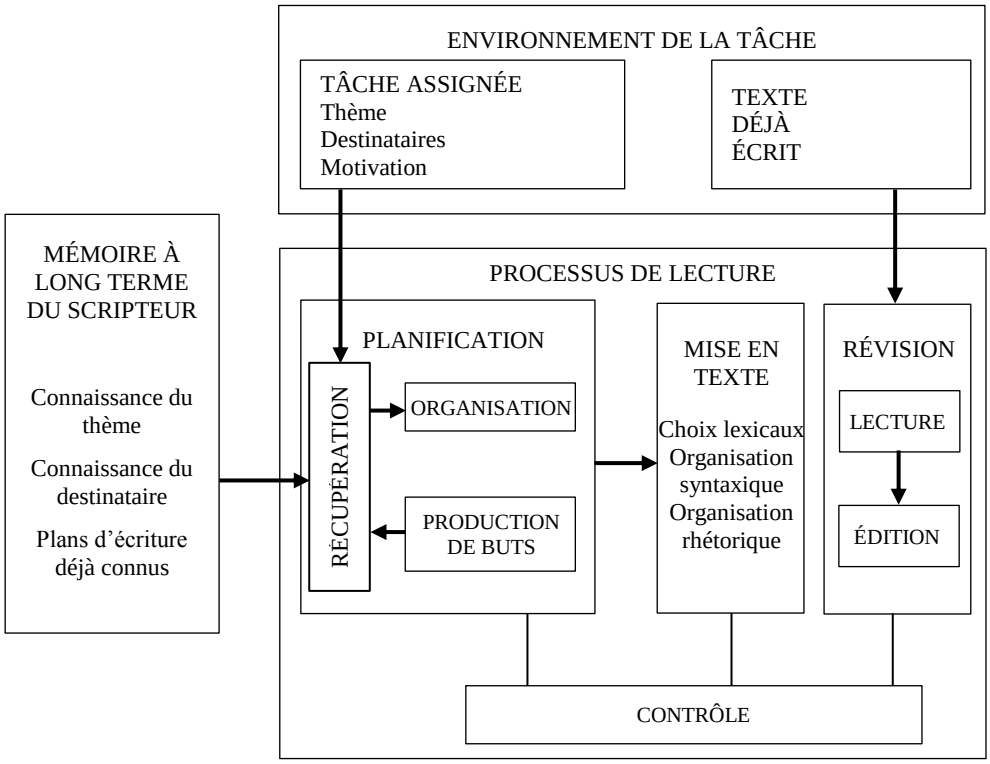


Figure 10. Modèle rédactionnel en psychologie cognitive (d'après Hayes et Flower, 1980)[9]

Afin de dépasser les limites évoquées précédemment, (d'identification des sous-processus en jeu et des connaissances nécessaires dans la mémoire à long terme pour mobiliser ces sous-processus), d'autres modèles ont alors vu le jour. Il s'agit notamment du modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) qui vise plus particulièrement à comparer les procédures rédactionnelles stratégiques (des connaissances rapportées et des connaissances transformées) mises en œuvre par les scripteurs âgés de 9 à 16 ans, d'une part, et par les scripteurs experts, d'autre part. Ce modèle, élaboré à partir d'observations menées par les chercheurs, constitue une avancée dans la compréhension du fonctionnement de l'activité d'écriture, mais il reste général et imprécis. C'est pourquoi les modèles qui seront formalisés à la suite de ces deux modélisations (Berninger et Swanson, 1994 ; Hayes et Nash, 1996...) s'attacheront à décrire plus spécifiquement les processus (de planification, de textualisation et/ou de révision) à l'œuvre dans l'activité d'écriture.

Dans tous les cas, et quel que soit le modèle considéré, ces différents modèles ont en commun de mettre en évidence le caractère complexe de cette activité de production écrite. Adopter un modèle en particulier, qui rendrait compte à lui seul de la totalité des activités mentales à l'œuvre et de l'ensemble des diverses dimensions intervenant dans l'activité d'écriture semble donc utopique (Garcia-Debanc et Fayol, 2002).

[9] Schéma adapté en français par Garcia-Debanc & Fayol (2002, p. 297)

C'est pourquoi, dans le cadre de ce travail doctoral, nous faisons le choix de nous appuyer sur les travaux en didactique de Reuter (1996) pour modéliser l'activité d'écriture. La modélisation didactique qu'il propose, même si elle n'est pas la plus connue et la plus influente dans le domaine de la didactique de l'écriture est intéressante pour plusieurs raisons. Tout d'abord, en plus d'appréhender l'ensemble des mécanismes liés à l'acte d'écriture, cette modélisation les étudie dans un contexte scolaire et social. De plus, ce modèle a été construit dans une perspective didactique et constructiviste : l'auteur s'interroge sur les actions pédagogiques qui favorisent l'entrée dans l'écriture, questionne la complexité de l'activité de l'élève et cherche à identifier les difficultés possibles. Ainsi, et contrairement à d'autres modèles plus théoriques, l'auteur s'adresse à tous les praticiens, tous les enseignants de tous les niveaux scolaires et de toutes les disciplines. Ce modèle est par ailleurs à la base de l'établissement de la modélisation de l'activité de lecture-écriture reprise par le référentiel des compétences en Belgique francophone (FESeC, 2014).

Reuter définit l'écriture comme étant « une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné » (1996, p. 58). Au regard d'une telle définition, l'écriture est une pratique sociale : le scripteur écrit pour lui (pour se dire, s'exprimer, s'organiser, structurer sa pensée ou ses connaissances, se souvenir…) ou pour autrui (pour communiquer, convaincre, faire agir, sensibiliser…). L'écriture se réalise également dans un espace particulier : le scripteur écrit dans un contexte scolaire (son écrit répond alors à des règles qui sont propres aux attentes de la tâche) ou dans un contexte social. Enfin, l'écriture mobilise des compétences scripturales particulières (savoirs, représentations, investissement, valeurs, opérations mentales…) jamais totalement et parfaitement maitrisées (Reuter, 1996, p. 59).

Comme l'illustre le schéma de la figure 11 ci-après, cette production de sens est le résultat d'une interaction entre trois pôles : les données propres au texte, au scripteur et au contexte.

Le texte se définit par ses dimensions énonciative (énonciateur, destinataire, intention de communication, contexte social de production), sémantique (contenu), textuelle (organisation, cohérence, système des temps verbaux), linguistique (syntaxe, lexique, orthographe) et typographique et visuelle (type de support, tracé des lettres, mise en page) (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015 ; Reuter, 1996).

La prise en compte du contexte met également en évidence qu'on n'écrit et qu'on ne diffuse pas son texte de la même façon dans toutes les conditions, qu'elles soient sociales (un ou plusieurs sujet·s scripteur·s, un destinataire tel que l'énonciateur se le représente, relation entre énonciateur et destinataire, interventions des pairs ou de l'enseignant pendant l'écriture…), psychologiques (projet, intention d'écriture) ou physiques (cadre spatio-temporel, paramètres plus ou moins contraints de la tâche : format, outils scripteurs et supports).

Quant au scripteur, il aborde une tâche d'écriture avec ses structures affectives (ses centres d'intérêt, ses représentations de l'écriture, les valeurs qu'il accorde à cette activité…) et ses structures cognitives (connaissances linguistiques, textuelles, sémiotico-sociales, relatives au fonctionnement de l'écriture et de la lecture). Sur le plan cognitif, il met en œuvre, plus ou moins consciemment, un certain nombre d'opérations récursives qui interviennent dans des ordres différents, à plusieurs reprises au cours d'un même acte d'écriture. Ces opérations mentales ne sont donc pas linéaires et dépendent des ressources stockées dans la mémoire de travail. Parmi ces opérations d'écriture, Reuter (1996) distingue la planification-maturation (texte en préparation) la textualisation-scription (texte en production) et la révision (texte en révision).

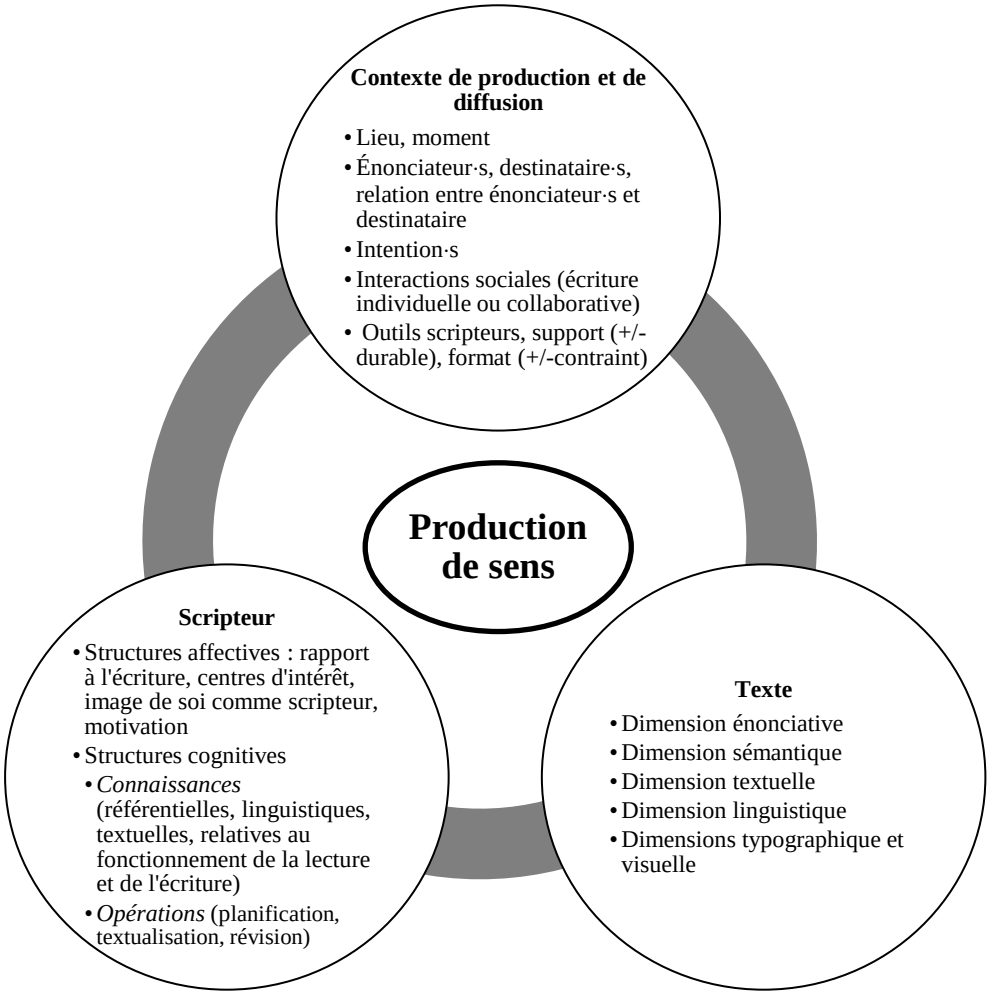


Figure 11. Modélisation didactique de l'activité d'écriture (schéma adapté de FESeC, 2014 et Reuter, 1996)

Toute production textuelle mobilise nécessairement les trois grandes catégories d'opérations d'écriture décrites et schématisées dans la figure 12 ci-après (Reuter, 1996, pp. 68-70).

1. La planification-maturation (texte en préparation) implique d'analyser la situation de communication (cadre spatio-temporel, intention dominante, format attendu, énonciateur et destinataire – unique ou multiple…) et de déterminer, éventuellement à partir d'un écrit intermédiaire, le genre, la structure discursive, la posture énonciative, les contenus, etc. Cette étape permet aussi de planifier une stratégie d'action : gestion du temps, outils et supports, aides disponibles, recherches à effectuer, etc.

2. La textualisation et la scription (texte en production) consistent à produire l'écrit tout en tenant compte de ses dimensions énonciative, sémantique, textuelle (cohérence), linguistique (syntaxe, lexique, orthographe), typographique et visuelle (mise en page). Diverses ressources peuvent, éventuellement, aider le scripteur : correcteur orthographique, dictionnaire, grammaire, logiciel d'aide à la rédaction, etc. Cette phase demande également au scripteur de gérer les différentes dimensions, physiques et techniques, intervenant dans la graphie (maitrise du tracé et de la lisibilité, geste, maniement de l'outil scripteur…).

3. La révision-correction (texte en révision) invite le scripteur à vérifier que l'écrit produit l'effet escompté, qu'il répond aux exigences de la tâche et du projet d'écriture et qu'il respecte les normes de référence. Cette phase requiert la relecture de sa production écrite ou de certains fragments en particulier – avec ou sans outils –, le repérage et l'analyse des problèmes, la rectification et l'ajustement de son texte (remplacement, suppression, ajout, déplacement…).

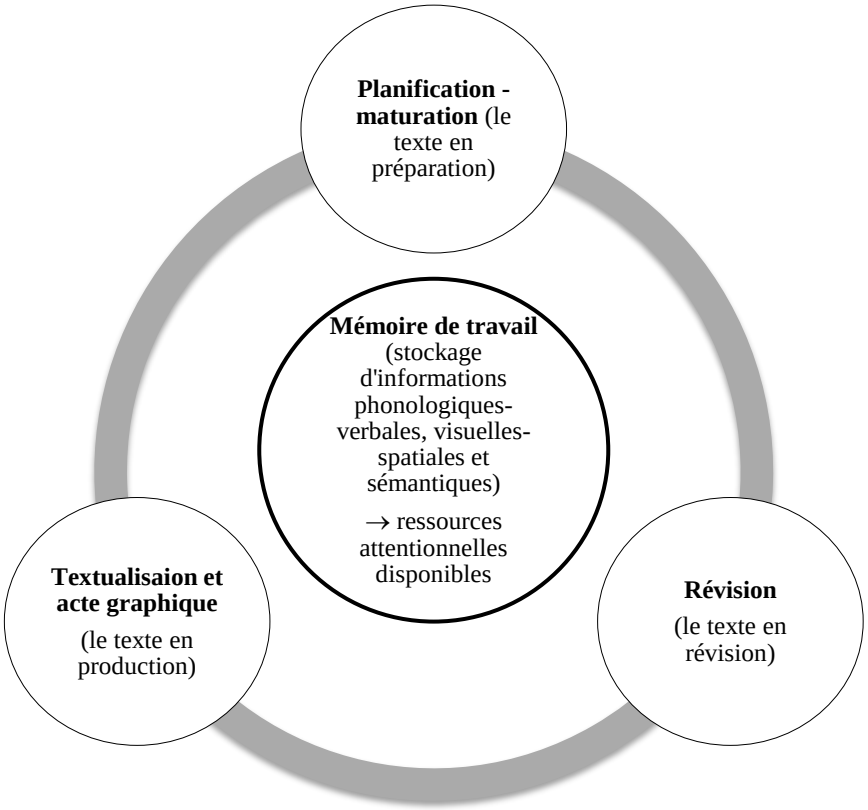


Figure 12. Les opérations d'écriture et le rôle de la mémoire de travail (schéma adapté de FESeC, 2014 et Reuter, 1996)

Ces opérations ont un caractère itératif et sont plus ou moins automatisables et conscientes : la textualisation est davantage susceptible d'être automatisée que la planification et la révision car ces deux opérations demandent un coût cognitif plus important (Fayol, 2013). En outre, l'opération de planification améliore la qualité de la textualisation puisqu'elle permet l'organisation préalable des idées clés et du contenu du texte (Kellogg, 2001).

Contrairement à Reuter (1996, pp. 68-70) et aux référentiels de compétences (2014) qui ne font pas apparaitre cette dimension de façon si explicite, nous faisons le choix de placer la mémoire de travail au cœur des opérations d'écriture (*cf.* Figure 12). En effet, comme l'illustrent de nombreux travaux issus de la psychologie cognitive, la mémoire de travail joue un rôle essentiel dans la production d'écrits puisqu'elle assure simultanément deux fonctions : la récupération des informations stockées dans la mémoire à long terme du scripteur et la distribution des ressources en jeu dans l'activité rédactionnelle (Baddeley, 1996 ; Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007 ; McCutchen, 2000 ; Olive et Piolat, 2005). La mise en œuvre des opérations d'écriture dépend donc des ressources attentionnelles disponibles du scripteur qui doit, tout au long de l'activité d'écriture, garder en mémoire une série d'informations visuelles-spatiales, conceptuelles-sémantiques, phonologiques-

verbales, etc. Ces ressources attentionnelles dépendent quant à elles des connaissances (et de leur organisation en mémoire) du scripteur à propos du domaine concerné et des contraintes rédactionnelles (Chanquoy *et al.*, 2007). Elles supposent de fragmenter le traitement de la production écrite (Alamargot et Chanquoy, 2001 ; Fayol, 2013). Pour Kellogg (1987, 2001), chez le scripteur expert, les opérations de planification et de révision sont les opérations les plus couteuses, mais les plus efficaces pour réduire les ressources attentionnelles mobilisées et alléger la mémoire de travail : la planification nécessite de récupérer dans la mémoire à long terme les connaissances mobilisées par le sujet du texte et d'organiser les contenus ; la révision implique de détecter les erreurs, de contrôler le texte produit au regard d'une série de critères liés à la tâche. Quant à elle, l'opération de textualisation (ou de formulation), représente l'opération la moins couteuse pour la mémoire travail en raison d'une plus large automatisation de ce mécanisme. Inversement, cette opération semble la plus couteuse pour les scripteurs apprenants puisqu'elle mobilise d'importantes capacités linguistiques : alors que l'expert active simultanément plusieurs opérations (graphiques, cognitives, textuelles), les débutants adoptent une démarche rédactionnelle beaucoup plus séquencée et découpée (Kellogg, 2001). La maitrise des temps verbaux, des organisateurs textuels ou de l'orthographe semble par ailleurs les opérations de textualisation les plus problématiques (Simard *et al.*, 2010). Autrement dit, l'automatisation progressive de certaines opérations d'écriture diminuerait la charge cognitive inhérente à l'activité rédactionnelle (Kellogg, 2001 ; McCutchen, 2000).

Outre que cette modélisation de l'activité de lecture-écriture permet de rendre compte des différents processus compréhensifs-interprétatifs et rédactionnels en jeu dans toute activité de lecture-écriture, celle-ci permet d'identifier les origines des difficultés rencontrées par les élèves dans la pratique de cette activité et de penser aux interventions efficaces à la prise en charge de ces difficultés. Ce sont les deux objectifs que nous nous donnons dans la suite de ce développement.

3. Les difficultés de lecture et d'écriture rencontrées par les élèves au début du secondaire[10]

L'arrivée au secondaire d'élèves en difficulté retient périodiquement l'attention des acteurs de la scène scolaire et médiatique. De nombreuses études et les rapports des résultats des évaluations institutionnelles convergent dans l'identification de difficultés récurrentes dans la pratique de la lecture et de l'écriture par les élèves au début de l'enseignement secondaire (Baye *et al.*, 2003 ; Lafontaine et Baye, 2014 ; Lafontaine *et al.*, 2003). Face à l'ampleur des difficultés ressenties et observées chez certains élèves et aux conséquences qu'elles peuvent amener dans leur parcours scolaire, mettre en place des outils adaptés à la prise en charge de ces difficultés semble constituer une des pistes possibles pour réduire ces inégalités ; c'est l'un des enjeux de cette recherche doctorale. Atteindre cet objectif

[10] Cette section du texte s'appuie en partie sur l'article publié en 2016 par De Croix, S.et Penneman, J. (co-auteures), sous le titre « Lire un dossier de documents à visée informative et y circuler : un objet enseignable au début du secondaire ? ». *Recherches en éducation, 25*, 93-105.

d'apprentissage suppose d'identifier, de façon approfondie, les difficultés de lecture et d'écriture que rencontrent de nombreux élèves au sortir de l'école primaire ainsi que les causes qui y sont liées.

L'objectif de cette partie n'est pas d'établir un inventaire exhaustif des difficultés rencontrées dans la pratique de la lecture et de l'écriture, mais de dresser la liste des difficultés récurrentes des difficultés de compréhension et de production identifiées dans la littérature scientifique. Par mesure de précaution, précisons toutefois que cette liste de difficultés – établie de façon stratégique pour justifier, dans le chapitre 4, les principes didactiques de l'outil expérimenté dans le cadre de cette recherche doctorale – peut paraitre, à certains égards, impressionnante et donner l'illusion aux lecteurs que tout va mal. Ce n'est évidemment pas dans ce sens que nous voulons être interprétée. Relativement à l'écriture, par exemple, la recherche, déjà ancienne, menée par Penloup (1999) auprès de 1759 élèves issus de 19 collèges français contrastés a montré que malgré les nombreuses difficultés rencontrées dans la pratique de l'écriture, les élèves écrivent fréquemment en dehors du cadre scolaire et que leurs écrits sont très diversifiés. Parmi ces écrits extrascolaires, la liste, la copie de chanson, le journal intime, la lettre et le poème semblent être les genres de textes – ce que Reuter (1996) considère comme des écrits « ordinaires » – les plus produits par les élèves. Ces résultats sont intéressants et ouvrent de nouvelles perspectives quant à l'enseignement-apprentissage de l'écriture (et de la lecture) dans un contexte scolaire. Nous choisissons cet exemple pour rappeler à quel point tout le défi, pour la didactique, est de savoir comment parvenir à développer des apprentissages, malgré les difficultés et les résistances que peuvent rencontrer certains élèves. Comprendre et identifier ces difficultés semblent dès lors une étape nécessaire à toute intervention pédagogique et didactique. C'est donc dans ce sens que nous présentons l'état des recherches sur les difficultés de lecture et d'écriture des élèves au début du secondaire.

3.1 État des recherches sur les difficultés de compréhension

De nombreuses recherches confirment certaines difficultés de lecture rencontrées par les élèves au début de l'enseignement secondaire (Baye *et al.*, 2003 ; Cèbe et Goigoux, 2007, 2009 ; Cèbe *et al.*, 2012 ; Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2004 ; De Croix, 2010 ; De Croix et Ledur, 2007, 2015, 2016 ; Faure, 2014 ; Fayol *et al.*, 2007 ; Goigoux et Cèbe, 2013 ; Lafontaine et Baye, 2014 ; Nonnon, 2007...). Cette partie propose d'analyser ces difficultés récurrentes en compréhension. C'est à partir d'un recensement de la littérature (qui elle-même s'appuie notamment sur les enquêtes internationales d'évaluation de la compréhension) que nous proposons cette synthèse. Les difficultés de compréhension de la lecture de textes scolaires sont multifactorielles et cumulatives (Cèbe & Goigoux, 2009 ; Grossmann, 2003). En effet, au regard de la modélisation de l'activité de lecture proposée dans la section précédente, la nature des difficultés varie en fonction des trois dimensions impliquées dans toute activité de lecture : elles peuvent être à l'origine des habiletés des lecteurs eux-mêmes, varier selon les caractéristiques du texte ou dépendre du contexte dans lequel l'activité de compréhension se déploie (De Croix, 2010).

Les difficultés liées aux caractéristiques du lecteur

Du côté des lecteurs, les difficultés sont nombreuses et peuvent se rapporter aux structures affectives ou aux structures cognitives.

Les difficultés liées aux structures affectives se traduisent par un déficit d'estime de soi et de sécurité lecturale. Cette mauvaise image de soi comme lecteur peut mener à un manque de motivation et d'engagement. Plusieurs recherches ont en effet mis en évidence le fait que, face à un texte, la perception de soi comme lecteur influence l'attitude et l'engagement de l'élève dans sa lecture ; attitude et engagement qui auront eux-mêmes une influence sur les performances des élèves (De Croix, 2010 ; Grossmann, 2003 ; Lafontaine et al., 2003).

Les difficultés liées aux structures cognitives peuvent être regroupées en trois grandes catégories :

1. un manque de connaissances ;
2. un déficit de maitrise des processus de lecture ;
3. un déficit de construction et d'utilisation des stratégies de lecture.

La première grande catégorie de difficultés se rapporte à un manque de connaissances lexicales et de connaissances sur le monde (encyclopédiques) qui freine la compréhension et l'interprétation du texte (Cèbe *et al.*, 2012). À cela s'ajoute un déficit de familiarisation avec l'écrit et ses usages, dont les faibles lecteurs peinent à percevoir la diversité des pratiques sociales. Cette absence de familiarité avec le livre et son univers s'accompagne d'un déficit de clarté cognitive à propos de l'acte de lire dont les représentations peuvent être erronées ou partielles (Cèbe et Goigoux, 2007 ; De Croix, 2010 ; De Croix et Ledur, 2010).

La deuxième catégorie a trait à un déficit de maitrise des processus de lecture requis pour comprendre et interpréter un texte. Beaucoup d'élèves du début du secondaire pensent que, pour comprendre un texte, il suffit de décoder tous ses mots. Cette façon de penser montre bien que ces élèves-là mettent en œuvre des processus de lecture inadéquats : ils comprennent le texte en « ilots », picorent les informations ici et là sans aucune articulation entre elles ou se construisent une représentation partielle et juxtaposée du texte (Cèbe et Goigoux, 2009). Plus précisément, parmi les processus en œuvre dans la lecture, la sélection, la mémorisation et la mise en relation des informations peuvent poser problème. Les faibles lecteurs ne savent pas quelles sont les informations essentielles du texte et ne savent donc pas lesquelles sont à mémoriser. Cette première difficulté s'accroit lorsque les informations sont distillées dans plusieurs textes simultanément. Le traitement des éléments de reprises pose des problèmes de compréhension : certains lecteurs ne les repèrent pas et ne les identifient pas. Les faibles lecteurs peuvent également éprouver des difficultés à émettre des hypothèses et à anticiper son contenu, son type, son genre ou les attentes de l'auteur. Centrés sur le « dit » du texte, ces lecteurs précaires infèrent avec peine : « ils ne font pas d'inférences de liaison (recherche de liens logiques entre les différentes informations du texte) et, moins encore, d'inférences interprétatives (entre les informations présentes dans le texte et leurs connaissances antérieures) » (Cèbe et Goigoux, 2009, p. 9).

Autrement dit, ils ne repèrent et ne comprennent pas les implicites et n'arrivent pas à lire « entre les lignes », à combler « les blancs » (ou les « trous sémantiques ») du texte alors que cette opération est nécessaire pour mettre en relation les différentes informations dispersées dans le texte. Ils ont des difficultés à activer et à mobiliser les connaissances antérieures nécessaires à la compréhension et à l'interprétation du texte. De plus, certains élèves n'arrivent guère à construire le sens global d'un texte, à l'appréhender comme un tout cohérent. Enfin, ces difficultés s'accompagnent généralement d'un déficit dans les domaines de l'autorégulation et de la métacognition, qui permettent au lecteur de planifier, de contrôler, d'évaluer et d'ajuster sa propre lecture (Cèbe et Goigoux, 2007 ; De Croix, 2010 ; De Croix et Ledur, 2010).

La troisième catégorie se rapporte à un déficit de construction et d'utilisation des stratégies de lecture. L'ancrage disciplinaire qui caractérise l'entrée dans l'enseignement secondaire implique, de la part du lecteur, l'adoption de diverses stratégies de lecture. Cela demande non seulement de les connaitre, mais également d'avoir conscience de leurs conditions d'application et d'utilisation, notamment liées au projet de lecture. Les élèves qui adoptent les stratégies inefficaces sont des lecteurs qui ont tendance à lire mot à mot ou à traiter les phrases en segments isolés, à sauter certains passages du texte ou à repérer certains indices de façon incomplète. Ils peinent également à survoler le texte, à « naviguer » d'un texte à l'autre, à moduler la vitesse de lecture, à effectuer des retours en arrière pour vérifier leur compréhension du texte, pour réguler la lecture, (Cèbe *et al.*, 2012 ; De Croix, 2010).

Les difficultés liées aux caractéristiques du contexte de lecture

Les difficultés de compréhension et d'interprétation peuvent également être liées au contexte de lecture. Plus précisément, dans un contexte scolaire, ces difficultés peuvent trouver leur explication dans la nature des tâches et des activités dans lesquelles s'inscrivent les lectures. En effet, certaines tâches de lecture exigent une reformulation personnelle, orale ou écrite, ou un raisonnement à propos du texte lu qui peuvent, à leur tour, rendre l'activité du lecteur complexe en raison de la surcharge cognitive qu'elles peuvent générer (Chanquoy *et al.*, 2007 ; Rémond et Quet, 1999). Face à un texte et face à la tâche, l'élève doit prendre en compte plusieurs paramètres simultanément : confronter sa réponse à la consigne donnée pour en vérifier la pertinence, planifier son raisonnement oral ou écrit, respecter les conventions de la tâche à réaliser, etc. Cette gestion complexe de l'activité est d'autant plus dommageable que les élèves, face à l'activité scolaire, sont très souvent enfermés dans la logique du « faire pour réussir ». Ils traitent alors les tâches de façon mécanique, sans chercher à apprendre. Cette attitude ne leur permet dès lors pas de transférer les compétences acquises dans de nouvelles situations d'apprentissage (Bautier et Goigoux, 2004, p. 90).

Par ailleurs, plusieurs difficultés peuvent également provenir de certaines conduites enseignantes. Parmi ces pratiques pédagogiques potentiellement contre-productives, citons notamment toutes les activités très ouvertes, reposant sur des consignes floues ou larges. Toutes ces pratiques, qui se caractérisent notamment par leur sous-ajustement didactique, font appel à des critères imprécis et insuffisants ne permettant pas d'aider suffisamment l'élève à réaliser l'activité. Quant à elles, les activités morcelées ou les consignes très fermées et cadrées sont des pratiques qui se caractérisent par un sur-ajustement didactique et qui ne mobilisent que des compétences cognitives de bas niveau (Bautier et Goigoux, 2004, p. 97). Plus précisément, au début de l'école secondaire, il est rare de voir des élèves capables de traiter avec aisance les inférences d'un texte, de raisonner à propos du texte lu, d'émettre des hypothèses sur la suite du texte, etc. Les activités scolaires de compréhension de textes qui leur sont soumises – compréhension qui est d'ailleurs souvent évaluée sans avoir été enseignée explicitement – ne permettent en effet pas d'entrainer ces compétences : la pratique du questionnaire, omniprésente dans les activités de lecture et disproportionnée par rapport aux autres activités de lecture (résumé, rappel, reformulation), omet souvent les questions inférentielles et n'incite pas l'élève à poser d'autres questions sur le texte ou à construire une problématique (Snow, 2002). Au contraire, le questionnement, écrit ou magistral, guide la lecture pour éviter les obstacles posés par le texte, pointe directement les zones d'ombre du texte, réduit la lecture à une lecture linéaire et un repérage superficiel d'indices explicites et n'incite pas à construire les procédures de lecture complexes et les compétences nécessaires pour une lecture autonome (Cèbe et Goigoux, 2009 ; Cèbe *et al.*, 2004 ; Daunay, 2002 ; Tauveron, 1999).

Les difficultés générées par les caractéristiques du texte

À côté des défaillances qui concernent les caractéristiques du lecteur ou du contexte de lecture, on peut également regarder les difficultés générées et renforcées par les textes (narratifs, documentaires, scientifiques…) et les spécificités des supports (composites, hétérogènes…) eux-mêmes. Dans certains cas, ces obstacles textuels peuvent être programmés délibérément. C'est le cas notamment des textes dits « résistants », textes « qui ne se laissent pas résumer aisément et/ou […] qui ne livrent pas leur sens symbolique aisément » (Tauveron, 1999, p. 18). Cette « résistance » – caractérisée par l'adoption d'un point de vue inattendu, biaisé ou contradictoire, non identifiable spontanément, par l'effacement des relations de causes à effets, par l'usage de stéréotypes ou de symboles inconnus, par l'ambigüité des reprises anaphoriques, etc. – peut intervenir dans tous les types de textes et peut être la source de problèmes de compréhension pour certains élèves. Certaines spécificités propres aux textes peuvent également être la source de grandes difficultés pour certains élèves. Il s'agit notamment de la longueur du texte à lire, de la gestion des différentes composantes sémiotiques (texte, illustrations…), de la mise en page, de l'organisation et la densité des informations, etc. (Rayou et Bautier, 2009).

Comme en témoigne le schéma de la figure 13 ci-après, les difficultés de lecture rencontrées par les élèves au début du secondaire sont nombreuses. Si elles ne sont pas toujours imputées aux lecteurs, elles peuvent également être à l'origine du texte et/ou de l'activité de lecture proposée.

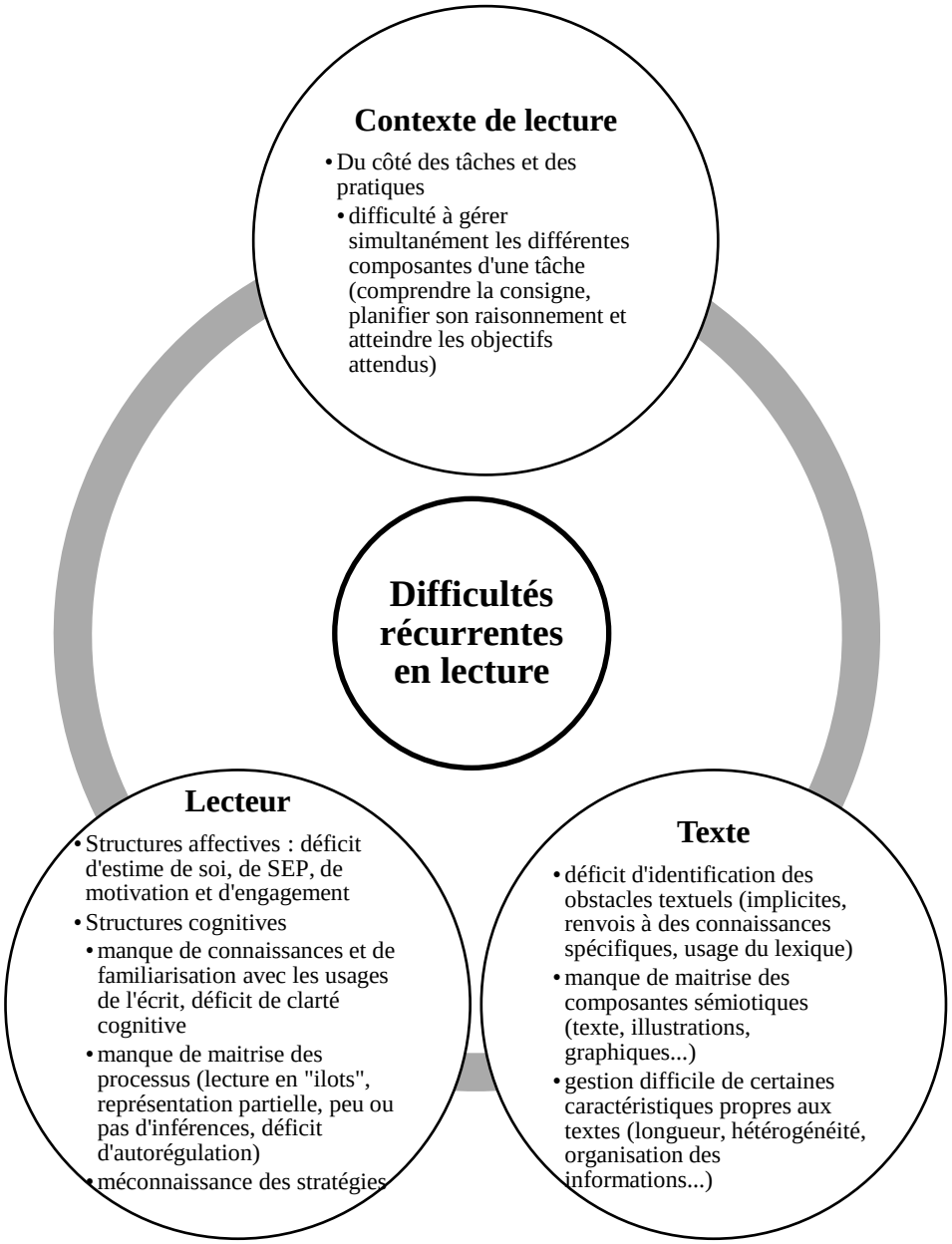


Figure 13. Les difficultés récurrentes en lecture

3.2 État des recherches sur les difficultés de production

Les difficultés que peuvent éprouver les élèves au début du secondaire face à la production d'écrits sont nombreuses. L'activité d'écriture étant fortement liée à l'activité de lecture, certaines des difficultés de lecture peuvent générer certaines difficultés d'écriture (pensons notamment aux difficultés renforcées par le type de tâches). Tentons néanmoins d'identifier les difficultés propres à la production de textes. Dans le même ordre d'idée que pour les difficultés récurrentes en compréhension, les difficultés de production peuvent relever des caractéristiques propres au scripteur, dépendre du contexte d'écriture et varier selon les caractéristiques du texte. Pour présenter cette synthèse des difficultés récurrentes en production, nous nous appuyons sur les résultats issus de la recherche québécoise expérimentale menée auprès de 152 élèves de première année du Collège (Thérien et Smith, 1996). Celle-ci vise à mesurer la qualité des textes produits à la suite d'une intervention constituée de quatre modules d'apprentissage par des étudiants répartis dans deux groupes : un groupe témoin et un groupe expérimental. Les résultats ont notamment permis d'identifier les difficultés récurrentes en production d'écrits. D'autres ressources issues de la littérature, plus récentes, viendront par ailleurs compléter cette synthèse présentée dans les lignes qui suivent.

Les difficultés liées aux caractéristiques du contexte de production

Les caractéristiques du contexte de production constituent une première source de difficulté d'écriture pour de nombreux élèves. C'est plus précisément l'identification des paramètres de la situation de communication et leur mise en œuvre qui posent le plus de problèmes. En effet, bon nombre d'élèves, lorsqu'ils écrivent, ne tiennent pas compte des fonctions communicationnelles et cognitives propres au message écrit : le message, le code nécessaire à la transmission, le contexte de communication, l'émetteur, le récepteur (Thérien et Smith, 1996). Comme pour la lecture, plusieurs difficultés peuvent provenir de certaines pratiques pédagogiques, qui consistent à réduire l'activité de production d'écrits à une logique d'exercices, fermés et décontextualisés, ou expressive (plus motivante et engageante pour les élèves), d'occulter l'entrainement de certaines opérations d'écriture (planification ou révision), de se focaliser sur les normes orthographiques (et non sur la qualité du message), de morceler à outrance la tâche d'écriture (ce qui empêche d'avoir une vision globale sur le produit attendu et de mobiliser des compétences plus globale), etc. (Bautier et Rochex, 1997).

Les difficultés générées par les caractéristiques du texte

À côté de cette première catégorie de difficultés, un certain nombre d'élèves souffrent d'un déficit de savoir et de clarté cognitive (Bucheton et Chabanne, 2002). Ce déficit s'observe notamment à travers la qualité du texte : en fonction du type de texte écrit, ces défaillances concernent plus précisément la pertinence, la cohérence, le style et la maitrise de la langue (Thérien et Smith, 1996).

La production d'écrits peut générer des obstacles liés à la pertinence. Ainsi, certains scripteurs s'avèrent incapables de sélectionner les informations adéquates à leur projet d'écriture. À l'école, ce déficit s'observe chez les élèves qui ont tendance à juxtaposer, lors de la rédaction d'un résumé par exemple, des informations glanées ici et là dans le texte source et dans leurs connaissances antérieures sans les relier entre elles de façon cohérente. Des difficultés de cohérence peuvent également s'observer. La production d'écrits demande une structuration cohérente du point de vue de la forme et du fond. Les informations doivent être développées de façon progressive et être liées par des connecteurs logiques. Cela implique, de la part du scripteur, de planifier d'abord sa pensée (notamment au moyen de l'élaboration d'un plan ou d'un écrit intermédiaire, de brainstorming…), puis son texte (notamment au moyen de titres et de sous-titres, de paragraphes…). Les éléments stylistiques qui se caractérisent notamment par l'usage adéquat du lexique et de la syntaxe exposent également certains élèves à des difficultés d'écriture. Ces élèves ont tendance à adopter une écriture « mécanique », sous la forme d'énumérations. Ils n'utilisent pas adéquatement le lexique leur permettant de préciser leurs propos et utilisent peu ou pas de connecteurs logiques. Enfin, du côté de la maitrise du code linguistique, beaucoup d'élèves arrivés à ce stade de leur scolarité (au début du secondaire) n'automatisent pas encore les stratégies de relecture, de retour en arrière, d'ajustement de l'écrit leur permettant de corriger grammaticalement et orthographiquement leurs écrits (Bucheton et Chabanne, 2002 ; Thérien et Smith, 1996).

Les difficultés liées aux caractéristiques du scripteur

Comme nous l'avons signalé dans la modélisation didactique présentée au début de ce chapitre, l'écriture est une activité cognitive complexe qui mobilise des opérations nombreuses et variées. Pour permettre à l'élève de développer ces compétences, il ne suffit pas de lui donner uniquement de nombreuses occasions d'écrire, mais de poser les gestes didactiques qui lui permettent vraiment d'améliorer la qualité de ses textes. L'enjeu didactique ne réside pas dans la quantité d'écrits produits en classe, mais repose davantage sur la qualité de ces écrits. En effet, même si les élèves écrivent régulièrement, leur attitude par rapport à cette activité menée en classe est souvent passive – ils recopient ce qui est indiqué au tableau, ils repèrent les informations essentielles qu'ils retranscrivent, ils répondent à des questions de façon isolée et fragmentée… – et ne leur permet pas de se poser des questions sur la structure globale du raisonnement ou de l'argumentation, de prendre conscience des liens logiques qui lient les différents concepts, d'organiser le texte en un tout cohérent (Bucheton et Chabanne, 2002 ; Thérien et Smith, 1996). Ces différents constats regroupent une difficulté plus globale : les élèves n'identifient pas les opérations mentales impliquées dans toute production écrite (Bucheton et Chabanne, 2002 ; Thérien et Smith, 1996). Ils ont souvent un déficit de planification de la tâche d'écriture et du texte, de formulation et textualisation – qui implique notamment de sélectionner les informations essentielles, de les transformer dans des phrases de façon logique – et de révision de l'écrit (Dolz, Gagnon et Vuillet, 2011 ; Legros, Crinon et Marin, 2006 ; Marin, Crinon, Legros et Avel, 2007 ; Penneman et Vidick, 2013).

Comme en témoigne le schéma de la figure 14 ci-après et la description des difficultés d'écriture qui en découlent, les difficultés rencontrées par les élèves au début du secondaire sont nombreuses. Au même titre que pour la lecture, celles-ci ne sont pas toujours liées aux scripteurs ; elles peuvent également être à l'origine du texte et/ou des caractéristiques du contexte de production. Prendre conscience que ces déficits – tant en lecture qu'en écriture – ne se situent pas tous au même endroit et analyser les difficultés de lecture et d'écriture que certains élèves peuvent rencontrer au début du secondaire permettent notamment d'orienter les interventions pédagogiques et didactiques.

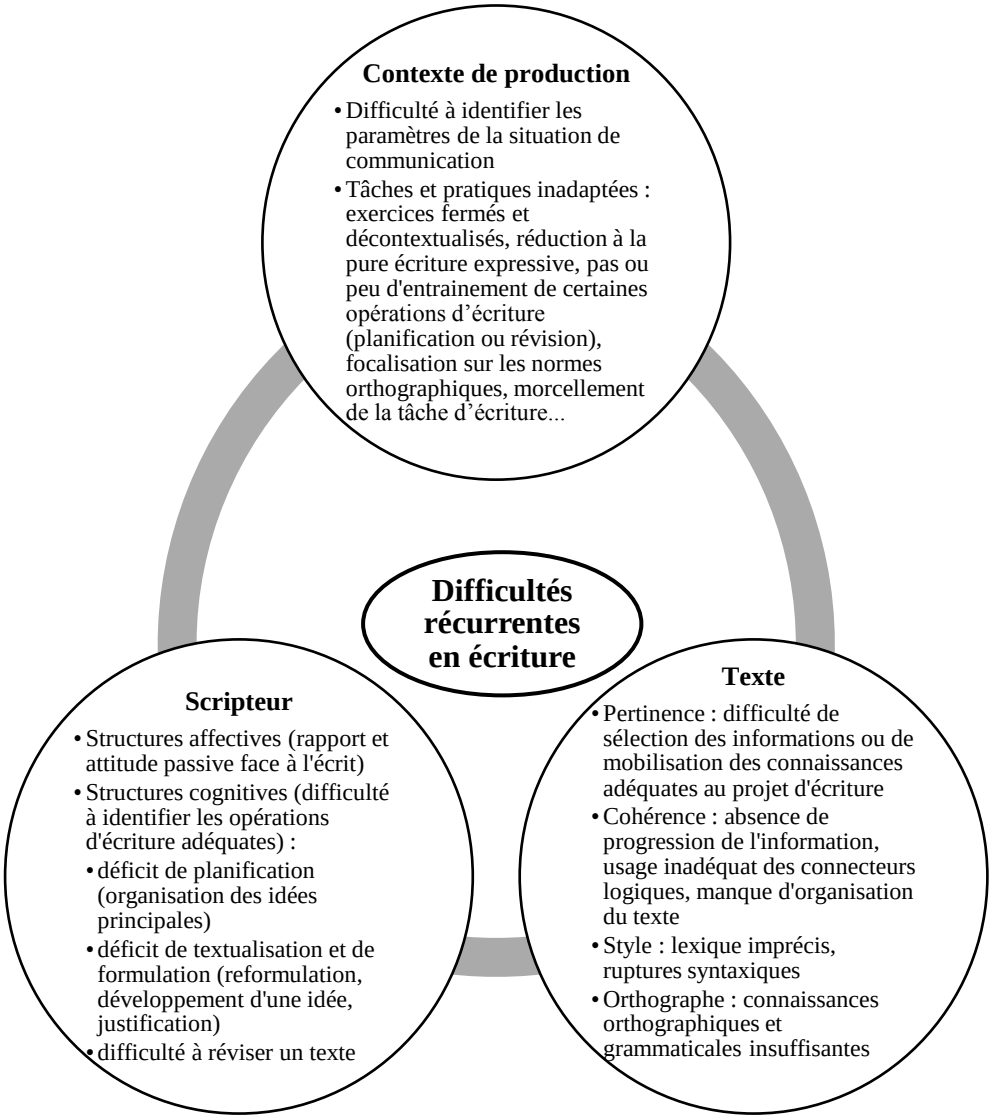


Figure 14. Les difficultés récurrentes en écriture

4. Les principes didactiques et pédagogiques efficaces à la compréhension et à la production de textes

Afin de soutenir les élèves dans la compréhension et la production de textes, cette partie vise à identifier quelques principes didactiques et pédagogiques susceptibles de favoriser la compréhension et la production des textes par les élèves du début du secondaire.

Dans une des nombreuses recherches portant sur l'apprentissage de la lecture, Cèbe, Goigoux et Thomazet rapportent que l'enseignement de la compréhension doit maintenir un équilibre :

- *entre les activités qui visent la pratique réitérée et réussie de la lecture et celles qui favorisent les prises de conscience sur les processus de lecture ;*
- *entre les activités de questionnement (interrogations orales ou écrites conduites par les maitres à propos des textes) et les activités de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots de l'élèves, etc.) ;*
- *entre activités de questionnement littéral et de questionnement inférentiel, celui qui oblige à raisonner à partir des données du texte pour en déduire des informations nouvelles non explicites (2004, p. 4).*

Autrement dit, il s'agit pour l'enseignant de trouver un équilibre entre une démarche analytique plus simple – qui amène l'élève à identifier les composantes du texte, les mécanismes internes (lexique, syntaxe, ponctuation, mise en page…) – et une démarche synthétique plus complexe et globale – qui permet d'appréhender le texte dans sa globalité (grâce notamment à certaines tâches de reformulation, de résumer, de rappel…) (Cèbe *et al.*, 2004).

Cependant, plusieurs recherches montrent que malgré l'équilibre souhaité, les pratiques pédagogiques des enseignants vont dans un autre sens. La recherche américaine déjà ancienne menée en 1978 par Durkin (1978) sur les pratiques d'enseignement de la compréhension conclut notamment que la compréhension est le parent pauvre de l'enseignement-apprentissage de la lecture. En effet, l'étude menée en quatrième année primaire révélait que sur les 4469 minutes d'enseignement, vingt minutes étaient consacrées à l'enseignement de la compréhension ; soit moins d'un pour cent total d'enseignement. Près de quarante ans plus tard, le constat va dans le même sens. Les résultats issus du programme de recherche dirigé entre 2013 et 2015 par Goigoux (2015) et centré sur l'étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages indiquent que le temps total alloué à l'enseignement de la compréhension par les 131 enseignants interrogés est nettement moins important que celui accordé à l'étude du code écrit et du code oral (3h11 par semaine) ou à l'écriture (2h23). Ce temps correspond à 1h08 par semaine et représente à peine 15 % du temps global hebdomadaire d'enseignement de la lecture et de l'écriture (7h22). Parmi les tâches de compréhension qui sont enseignées, les tâches orales portant sur l'élaboration du sens n'occupent que 30 minutes hebdomadaires. Le constat est encore plus alarmant lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement-apprentissage des stratégies et des processus de

lecture nécessaires à la compréhension : les tâches qui permettent à l'élève de rendre explicite une information implicite contenue dans un texte (élaboration d'inférences) ou d'émettre et de négocier des hypothèses interprétatives ne représentent que 8 minutes d'enseignement par semaine ! Plus de 30 % du temps hebdomadaire sont consacrés à des tâches d'écriture, mais la majorité de ce temps (34 % du temps d'écriture) est dédiée à la pratique de la copie. La production de textes occupe 42 minutes et la dictée 22 minutes du temps d'écriture. 16 minutes sont consacrées à la calligraphie. L'enseignement-apprentissage des opérations de planification et de révision de textes n'occupe quant à lui que 10 % du temps d'écriture, soit 14 minutes hebdomadaires.

Au regard des nombreuses difficultés rencontrées par les élèves dans la pratique de la lecture-écriture, quelles sont les raisons qui permettent d'expliquer que les enseignants consacrent si peu de temps à l'enseignement-apprentissage de la compréhension et plus précisément à l'entrainement des stratégies, des processus de lecture et des opérations d'écriture alors que la maitrise de ces opérations mentales est essentielle à la compréhension et à la production de textes ? Les enseignants se sentent-ils davantage outillés pour enseigner le code oral ou écrit que pour enseigner la compréhension ? Ce manque d'équilibre (en termes de temps consacré aux diverses activités d'apprentissage) correspond-il à des pratiques habituelles, à une tradition d'enseignement ? Répondre à ces questions nécessiterait sans doute de mener plusieurs recherches approfondies – ce qui n'est pas l'objet principal de notre recherche –, mais une des pistes de réponse possibles consisterait peut-être à regarder du côté des principes didactiques et pédagogiques susceptibles de favoriser la compréhension et la production de textes.

L'objectif de cette partie n'est pas de décrire l'ensemble des démarches efficaces, mais d'identifier les plus influentes pour les performances en lecture-écriture des élèves. Ces principes ont été identifiés selon deux critères définis par Bianco (2016) : soit l'efficacité de ces principes est confirmée à la suite d'une expérimentation rigoureuse d'un dispositif spécifique en classe (avec comparaison entre un groupe témoin et un groupe expérimental). Dans ce cas, les propos seront illustrés par des résultats précis issus de l'analyse. Soit, leur efficacité repose sur des recherches exploratoires de plus petite ampleur ou sur une réflexion théorique de spécialistes dans le domaine de la didactique ou des sciences de l'éducation qui elle-même s'appuie sur quelques observations *in situ* de pratiques de classe ou d'activités de l'élève.

Au regard de la modélisation didactique de la lecture-écriture développée précédemment, les principes didactiques et pédagogiques que nous retenons dans le cadre de ce développement peuvent être regroupés en deux catégories : les principes agissant sur les structures cognitives de l'élève (stratégies, processus de lecture et opérations d'écriture) et ceux impliquant une modification du contexte de la tâche (étayage de l'enseignant et alternance des modalités de travail).

4.1 L'enseignement explicite des stratégies de lecture et des opérations d'écriture

Comme énoncé au début de ce chapitre, l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture repose aujourd'hui sur deux approches : l'enseignement explicite des stratégies et l'enseignement réciproque. Depuis ces dernières années, plusieurs méta-analyses des recherches centrées sur les dispositifs didactiques de compréhension ont été menées (Baye, Lake, Inns et Slavin, 2016 ; Gersten, Fuchs, Williams et Baker, 2001 ; Graham et Hebert, 2011 ; Pressley, Graham et Harris, 2006 ; Snow, 2002). Ces méta-analyses concluent que l'enseignement explicite des stratégies de lecture et des processus d'écriture améliore les compétences des élèves en compréhension et en production de textes.

Ce modèle pédagogique, qui s'inscrit dans le courant des thèses cognitivistes et qui tient compte des diverses composantes de l'activité de lecture et d'écriture (Fayol *et al.*, 2007 ; Giasson, 2013), vise à rendre transparentes les actions cognitives et métacognitives réalisées, généralement mises en œuvre de manière inconsciente, dans les tâches de lecture-écriture (Falardeau et Gagné, 2012 ; Pressley *et al.*, 2006). C'est par l'interaction entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes, que la prise de conscience des stratégies de lecture et des opérations d'écriture, de leur utilité et de leur rôle dans la lecture-écriture s'effectuera.

Les pratiques enseignantes en matière d'explicitation des stratégies sont très diversifiées. Basé sur des recherches « processus-produits [11] » issues de l'observation *in situ* des pratiques des enseignants, le courant traditionnel anglo-saxon du *direct teaching* (ou de l'instruction directe) repose sur un protocole particulier en six étapes adaptables aux diverses situations d'apprentissage :

1. verbalisation et définition de la stratégie mobilisée ;
2. modelage de l'enseignant des comportements désirés (démonstration visible des processus cognitifs mis à l'œuvre dans la sélection et l'utilisation de la stratégie) ;
3. pratique guidée sur une nouvelle tâche réalisée en sous-groupes (feed-back aux élèves, explicitations supplémentaires, vérification et clarification de la compréhension des élèves…) ;
4. pratique autonome (réinvestissement individuel de l'élève dans une nouvelle tâche) ;
5. rétroaction et questionnement des facteurs cognitifs et motivationnels en jeu ;
6. réinvestissement des apprentissages.

[11] Les recherches « processus-produits s'efforcent de repérer des lois, c'est-à-dire des régularités dans la relation entre deux séries de variables : le processus, c'est-à-dire les comportements des enseignants ou d'autres variables quantifiables, et le produit, c'est-à-dire les performances, connaissances et attitudes des élèves. Elles sont basées sur le raisonnement suivant : les enseignants "efficaces" sont ceux dont les élèves obtiennent systématiquement de bons résultats. Une part de ces résultats est due à l'action des enseignants, à la manière dont ils enseignent. Il importe donc de connaitre ce que font ces enseignants efficaces, pour savoir ce qui est efficace en enseignement » (Durand, 1996, pp. 10-11).

L'enseignement explicite des stratégies de compréhension et des opérations d'écriture qui découle de l'instruction directe est un peu différent car il n'implique pas systématiquement l'étape du modelage. Cet enseignement repose sur trois principes :

1. étayage et supervision de l'enseignant (qui fixe et verbalise des objectifs précis et qui découpe l'activité en unités maitrisables par l'élève) ;
2. pratique guidée, structuration et entrainement (l'élève réfléchit, discute avec l'enseignant, verbalise les stratégies et les opérations…) ;
3. pratique autonome et entrainement individuel qui visent le transfert des stratégies et des opérations apprises (Bianco, 2016).

Plusieurs activités pratiques permettent à l'élève de développer les habiletés nécessaires à la compréhension : sélection d'informations, anticipation et formulation d'hypothèses, liaison des informations prélevées avec ses connaissances antérieures, élaboration d'inférences, pratique de l'autoquestionnement, etc. Ainsi, explicitation des prérequis, rappel des apprentissages antérieurs (activation de la mémoire didactique et réactivation des connaissances), clarification des objectifs et des finalités de la tâche de lecture-écriture, explicitation d'éléments relatifs à la manière de mener l'activité, institutionnalisation des savoirs, courtes présentations, questionnements à propos des démarches de compréhension des textes lus, échanges divers, exercices collectifs puis individuels, etc. alternent et se succèdent au cours de ces différentes étapes (Bianco et Bressoux, 2009).

Du côté de la production de textes, l'enseignement explicite des processus d'écriture consiste à rendre visibles et conscientes les diverses opérations d'écriture impliquées dans toute production. Ainsi, les opérations de planification, de textualisation et de révision sont tour à tour montrées, analysées, interrogées et entrainées. Les caractéristiques et les particularités de ces opérations sont explicitées et présentées à travers des textes relevant d'une structure discursive différente (entrainement sur des textes à la fois narratifs, informatifs, argumentatifs…) (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010, p. 17).

Divers travaux de recherche dans le domaine de la compréhension permettent d'attester de l'efficacité de l'enseignement explicite des stratégies de lecture. La méta-analyse menée par Sencibaugh (2007) a analysé les résultats de quinze recherches publiées entre 1985 et 2005 centrées sur l'enseignement explicite des stratégies métacognitives (stratégies visuelles et auditives) sur la compréhension en lecture de 538 élèves issus de l'enseignement primaire et secondaire. Les résultats indiquent que l'enseignement explicite des deux types de stratégies métacognitives analysées – visuelles et auditives – produit des effets positifs sur la compréhension en lecture (avec des effets d'ampleur de 0,94 pour les stratégies visuelles et de 1,14 pour les stratégies auditives).

La méta-analyse de Gersten, Fuchs, Williams et Baker (2001) va dans le même sens. Centrée l'enseignement de l'écriture, celle-ci rassemble treize recherches (publiées entre 1983 et 1997) et vise à analyser les effets de l'enseignement explicite des opérations d'écriture dans l'enseignement primaire et secondaire. Les résultats indiquent un effet positif de l'enseignement explicite des processus de planification, de textualisation et de révision sur les productions écrites des élèves (avec des effets d'ampleur de 0,81 pour l'ensemble des trois opérations).

D'autres travaux de recherche, parfois de moins grande ampleur, affinent ces résultats. Pour Bianco (2016 ; 2009), l'enseignement explicite des stratégies de lecture permet aux élèves de s'interroger et de raisonner à propos des textes lus, de négocier les interprétations et l'utilisation des stratégies de compréhension, d'activer et de réactiver fréquemment les stratégies apprises et mémorisées (d'où la nécessité de répéter les démarches) et permet aux enseignants de segmenter la difficulté en activités progressives, découpées et accessibles, d'attirer l'attention de l'élève sur les notions à acquérir et les stratégies à maitriser et d'intégrer le rôle fondamental de l'oral (par le débat et la réflexion). Cet enseignement semble d'autant plus efficace lorsqu'il porte sur les textes informatifs en raison de leur caractère hétérogène. Ceux-ci favorisent l'adoption et l'entrainement de multiples stratégies ainsi que l'interaction à propos de la lecture (Gersten *et al.*, 2001 ; Langenberg, 2000). Par ailleurs, d'après le programme de recherche coordonné par Snow (2002), cet effet se renforce lorsque cet enseignement est précoce (dès l'entrée dans l'enseignement primaire) et récurrent (au-delà de deux années consécutives). Falardeau, Guay et Valois (2012) précisent également que l'explicitation stratégique gagne à être entrainée au-delà de l'enseignement secondaire et à porter sur la sélection, la reformulation et la liaison des informations, la progression des idées et sur l'analyse des caractéristiques propres au genre des textes lus (structure, spécificités…).

4.2 L'entrainement métacognitif et l'autorégulation

L'autorégulation et la métacognition sont au cœur de l'enseignement explicite des stratégies de lecture (Falardeau et Gagné, 2012). L'autorégulation est « une habileté mentale mobilisée tout au long du processus de lecture » (Falardeau et Gagné, 2012, p. 18). Intégrant à la fois la métacognition et la cognition, elle permet au lecteur de se fixer des objectifs précis par rapport à l'activité de lecture, d'utiliser et d'ajuster adéquatement les stratégies de lecture, d'autoévaluer et d'autocontrôler sa compréhension, etc. (Falardeau et Gagné, 2012). Un déficit de ces compétences autorégulatives renforce les risques d'accroissement des inégalités d'apprentissages (Bonnéry, 2015, p. 58).

Du côté de la métacognition, de nombreuses recherches attestent de l'efficacité des compétences métacognitives sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Cèbe et Goigoux, 1999 ; Cèbe *et al.*, 2004 ; De Croix, 2010 ; De Croix et Ledur, 2015 ; Falardeau *et al.*, 2012 ; Goigoux *et al.*, 2015 ; Rémond et Quet, 1999).

Ces compétences regroupent l'ensemble « de connaissances et de processus de régulation qui permettent de prendre du recul par rapport à ses propres processus mentaux et aux données de l'apprentissage » (Goigoux *et al.*, 2015, p. 19).

Dans le cadre d'un enseignement explicite, la pratique de la métacognition permet au lecteur de résoudre les problèmes de compréhension, de juger de l'adéquation et de l'efficacité d'une stratégie, d'examiner les stratégies disponibles pour lire et comprendre le texte (poursuivre la lecture, effectuer un retour en arrière, relire un passage du texte…). Il s'agit, pour le lecteur-scripteur, d'adopter une posture réflexive à propos de l'activité de lecture-écriture, de développer des métaconnaissances sur son propre fonctionnement cognitif de lecteur-scripteur (Aarnoutse, Van Leeuwe, Voeten et Oud, 2001 ; Schillings *et al.*, 2006). Face à une activité de lecture ou d'écriture, la métacognition peut intervenir en amont de l'activité (activation des connaissances antérieures ou références à des situations d'apprentissage déjà vécues, définition de l'objectif de l'activité, planification de la tâche, anticipation sur le contenu du texte, survol du texte…), au cours (lecture sélective, élaboration d'inférences et liens entre le texte lu et ses connaissances, création d'images mentales du texte, retour en arrière…) et en aval de l'activité (re·lecture locale de certains passages…) (De Croix et Ledur, 2015).

L'enseignant accède à la compréhension et à la clarté cognitive de l'élève grâce à la verbalisation, orale ou écrite ; d'où l'importance de l'explicitation des stratégies et des « gestes de tissage » de l'enseignant : c'est en clarifiant certains fonctionnements liés à la lecture ou à l'écriture et en explicitant certaines stratégies et leurs utilités que l'élève développe ces connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche (Bucheton et Soulé, 2009).

Les propositions didactiques développées dans *Nouvelles Lectures en JEux* (De Croix et Ledur, 2016) et testées dans le cadre de la recherche-action de type qualitatif et collaboratif menée par De Croix (2010) ont permis d'expérimenter un entrainement métacognitif basé sur trois principes :

1. après l'activité lecture : faire réfléchir les élèves à propos de l'activité de lecture ;
2. en dehors de toute activité de lecture : construire et développer l'identité du sujet-lecteur en lui faisant analyser son comportement de lecture ;
3. sur des supports particuliers : confronter les élèves à des scènes de lecture.

L'entrainement proposé invite les enseignants à mener systématiquement au terme de chaque activité des « retours réflexifs » : les élèves identifient les difficultés rencontrées et les stratégies adoptées pour comprendre le texte. À partir de l'activité, ils clarifient l'acte de lecture (inventaire des difficultés et processus de dépannage). Parallèlement à cet entrainement rétrospectif, les supports utilisés et les activités qui y sont associées (bain de scènes de lecture, appariement de documents, rédaction de son autoportrait de lecteur, autobiographie de lecteur…), leur permettent de prendre conscience de leur fonctionnement de lecteur, de s'interroger sur leur rapport à la lecture, etc.

L'expérimentation menée auprès de dix élèves de première différenciée présentant un déficit de compréhension[12] a permis d'analyser entre autres l'influence d'un entrainement, d'environ 70 séances de cours, centré sur le développement des habiletés métacognitives sur le développement, la mobilisation et le transfert des savoirs sur l'activité de lecture par les élèves. Les données (orales et écrites) analysées lors des observations *in situ* et les verbalisations recueillies lors d'entretiens semi-directifs démontrent l'effet assez variable de la métacognition sur l'activité de lecture : le déficit étant initialement plus important chez ces élèves, l'activité de lecture ne semble se développer que partiellement chez les plus faibles alors qu'elle s'accompagne d'une évolution beaucoup plus marquée en termes de développement des connaissances et des représentations de l'activité chez les meilleurs lecteurs. Par ailleurs, les retours réflexifs réguliers ont permis de clarifier la nature de l'activité de lecture, d'identifier les obstacles à la compréhension et les procédures de dépassement. Les tâches proposées ont en outre été un facteur de motivation pour l'ensemble des élèves puisqu'ils se sont investis pleinement dans les activités. Ces tâches ont atteint leurs objectifs : déculpabiliser l'élève à propos de son rapport avec la lecture, développer la construction d'une image de soi comme lecteur et clarifier ses propres représentations de lecteurs.

4.3 L'accompagnement de l'enseignant dans l'activité de lecture-écriture de l'élève

Amener l'élève à réfléchir sur son propre processus de pensée (métacognition) et à mettre en place de manière consciente des stratégies et des opérations efficaces demande que l'enseignant adopte des postures spécifiques. Ces gestes professionnels sont essentiels dans l'apprentissage de l'élève et peuvent avoir un impact sur le comportement des élèves et leurs apprentissages (Cèbe et Goigoux, 1999).

Dans toute activité scolaire de lecture ou d'écriture, par exemple, c'est l'enseignant qui encadre les activités, c'est lui qui les guide et les organise (Bucheton et Soulé, 2009 ; Cèbe *et al.*, 2004). Suivant le type de tâche et le contexte d'apprentissage, il lira oralement le texte ou expliquera certains mots du texte identifiés préalablement ou certains passages après une lecture individuelle de l'élève, il accompagnera la lecture ou l'écriture d'un moment de questions-réponses ou s'appuiera sur les explications des élèves pour reconstruire le sens du texte, il regroupera les élèves pour réfléchir sur certaines particularités du texte et/ou évaluera la compréhension ou la production individuelle du texte, etc. Tous ces types d'encadrement et de soutien dont bénéficient les élèves sont nombreux et variés (Goigoux et Thomazet, 1999).

[12] À la suite d'une étude exploratoire, ces élèves ont été sélectionnés car ils étaient considérés « en difficulté » de lecture, selon la typologie établie par Van Grunderbeeck et Payette (2007).

En écho aux travaux de Bucheton et Soulé (2009) réalisés à l'occasion d'un programme de recherche[13] sur l'écriture au cours préparatoire, ces postures d'enseignant ou ces façons de « penser-dire-faire » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 38) que l'enseignant convoque en fonction de l'activité scolaire, peuvent être regroupées en plusieurs postures d'étayage reprises ci-après (Bucheton, 2014 ; Bucheton et Soulé, 2009).

- La *posture de contrôle*, qui caractérise très souvent l'enseignant novice, peu ou pas expérimenté, vise à maitriser l'ensemble de la situation d'apprentissage : dans une atmosphère parfois lourde, tendue et hiérarchique, c'est le temps qui structure et organise les apprentissages. L'enseignant privilégie les activités collectives afin de faire avancer tout le groupe en même temps, propose des consignes courtes, serrées et précises. Il évalue, contrôle, vérifie régulièrement les élèves et pointe les erreurs qu'il corrige. Même si elle permet, à certains moments (lors des révisions, d'entrainements intensifs…), de fournir aux élèves un certain nombre de savoirs et de limiter le développement réflexif requis pour développer les apprentissages, dans cette posture magistrale, l'enseignant « sait », l'élève « exécute ».
- À l'opposé, la *posture d'accompagnement* offre le temps nécessaire à l'élève pour comprendre et réaliser la tâche : l'enseignant va guider les élèves, les mettre sur la voie en fonction de l'avancement de la tâche et des difficultés à surmonter. Dans cette posture, l'enseignant n'agit pas à la place de l'élève et ne donne pas les réponses attendues ; il apporte une aide, de façon individuelle ou collective en fonction des besoins identifiés préalablement.
- La *posture de lâcher-prise apparent* vise à favoriser l'autonomie et la responsabilité des élèves. Dans cette posture de confiance, les activités se réalisent collectivement, par paires (tutorat) ou individuellement. Les tâches proposées sont généralement simples et les consignes précises. Les ressources pour réaliser les activités sont en outre généralement disponibles et connues des élèves. Dans cette posture, les savoirs sont peu explicités et verbalisés et l'intervention de l'enseignant est limitée. Tout en gardant un regard sur la réalisation de la tâche, l'enseignant permet à l'élève de penser seul ou en petits groupes, d'être créatif, d'explorer des zones parfois aventureuses, de se tromper, etc.
- La *posture de sur-étayage ou de contre-étayage* est une forme de posture de contrôle : pour terminer une tâche entamée et la finir dans les temps, l'enseignant va aider les élèves à outrance. Cette posture, rarement pertinente pour conduire les apprentissages, s'observe lorsque l'enseignant répond aux questions en même temps qu'il les pose ou lorsqu'il réalise la tâche à la place de l'élève.
- La *posture d'enseignement* se traduit lorsque l'enseignant verbalise, nomme ou fait nommer les savoirs et les démarches, modélise l'activité (il fournit des exemples), aide ponctuellement les élèves.

[13] Programme de recherche initié par le LIRDEF, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (Université de Montpellier et Université Paul Valéry Montpellier 3) soutenu par l'Institut national de recherche pédagogique.

- La *posture dite du « magicien »* se caractérise par un va-et-vient entre des gestes théâtraux, des moments de structuration, des exemples frappants, etc. qui permettent de canaliser l'attention des élèves. La séduction, le jeu et l'émotion sont au cœur de cette posture. Dans cette posture, l'enseignant n'explicite pas les savoirs et les démarches visés ; ils sont à deviner.

Ces gestes d'étayage, à la fois didactiques – puisqu'ils visent un objectif didactique précis – et pédagogiques – puisqu'ils sont l'instrument permettant d'atteindre les objectifs – orientent, régulent et pilotent l'action pédagogique et visent à aider les élèves à comprendre et à réaliser la tâche attendue. Les recherches de Bucheton et Soulé (2009) ont montré qu'au cours d'une même séance de cours, l'enseignant peut changer de posture. Ce choix n'est pas aléatoire et est en partie conscient. Plusieurs critères facilement identifiables déterminent le choix et la succession d'une posture : l'avancée de la leçon, la composition de la classe et les réactions des élèves faces à l'activité, la nature de la tâche ou des savoirs visés, le contexte de mise en œuvre de la tâche, etc. Toutefois, d'autres critères, placés en « arrière-plan », expliquent ces choix : le parcours professionnel et les diverses expériences de l'enseignant, les valeurs et le rapport aux apprentissages (Bucheton, 2014 ; Bucheton et Soulé, 2009).

Pour ces chercheurs, toutes ces postures se valent. L'enseignant « expert » est celui qui arrive à passer d'une attitude à l'autre aux moments opportuns : il ajuste son comportement en fonction de celui de l'élève ou du contexte de la classe (Bucheton, 2014 ; Bucheton et Soulé, 2009).

L'étude de cas (sur deux enseignantes) réalisée dans le cadre des recherches de Bucheton et Soulé (2009) a néanmoins mis en évidence l'efficacité de certaines postures. Plus spécifiquement, la *posture d'accompagnement* semble plus efficace que les autres pour mener un enseignement explicite car elle permettrait de soutenir et de maintenir plus longtemps la réflexivité des élèves. Dans cette posture, l'enseignant met des mots sur les difficultés rencontrées par les élèves, oriente et soutient les élèves dans la recherche de ressources permettant de surmonter les obstacles. La discussion et la réflexion sont au cœur de cette attitude : dans une atmosphère détendue et collaborative, c'est par l'interaction entre l'enseignant et les élèves que le savoir se développe et se construit progressivement. Mais cette gestion de la classe semble constituer une difficulté pour les jeunes enseignants, peu expérimentés (Bucheton et Soulé, 2009). Dans le cas d'activités de lecture-écriture, les traces des élèves sont essentielles : les élèves partent des premiers jets d'écriture, des brouillons ou des écrits intermédiaires (dans le cas d'activités de production) pour élaborer progressivement les savoirs. Les réponses sont multiples et ouvertes.

4.4 L'alternance dans les modalités de travail

Confronter les élèves à des tâches orales et écrites, alterner les modes de travail (individuel, par paire, en sous-groupes, collectif) ou réfléchir ensemble sont autant de pratiques susceptibles d'aider les élèves dans la pratique de la lecture-écriture. C'est ce que montre en tout cas le recensement de la littérature sur l'impact des modalités de travail sur la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture (Dion *et al.*, 2008). Toutefois, d'après

cette synthèse des recherches, pour que ces différents modes de travail agissent positivement sur l'apprentissage des élèves, il convient de les considérer comme complémentaires. Autrement dit, adopter une seule modalité de travail ne suffit pas à produire des résultats positifs sur l'activité des élèves. C'est lorsque ces modalités de travail s'alternent de façon à produire un va-et-vient entre la réflexion individuelle et l'interaction collective que l'apprentissage est le plus efficace (Dion *et al.*, 2008). Ce va-et-vient mène ainsi l'élève à développer ses capacités métacognitives (par l'interaction avec autrui) et, par conséquent, à mieux enclencher les mécanismes en jeu dans l'apprentissage.

Relativement au travail de groupe, les résultats de plusieurs recherches montrent que l'intervention individuelle ou en sous-groupes de deux ou trois élèves est plus efficace que si elle se réalise avec des sous-groupes plus importants (à partir de cinq élèves) (Allington, 2011 ; Baye *et al.*, 2016). Le travail individuel ou en sous-groupes de deux ou trois élèves permet de créer des relations plus serrées et de personnaliser les instructions en fonction des besoins. Quant aux élèves qui travaillent dans des sous-groupes de quatre ou cinq, ils reçoivent néanmoins des encouragements de leurs pairs, demandent ou donnent des explications lorsque cela s'avère nécessaire, partagent leurs idées, etc. (Baye *et al.*, 2016). Plusieurs recherches ont mis en évidence le rôle prometteur du travail collectif face à l'enseignement explicite des stratégies de lecture (Langenberg, 2000 ; Schillings *et al.*, 2006 ; Snow, 2002). Ces recherches montrent entre autres que l'apprentissage coopératif – s'il repose sur des tâches qui nécessitent une réelle coopération entre les membres d'un groupe – 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).

Par ailleurs, face aux effets positifs du travail de groupe (Baye *et al.*, 2016 ; Cèbe et Goigoux, 1999 ; Snow, 2002) et aux recommandations officielles – qui vont dans le sens d'une différenciation des pratiques éducatives et d'une alternance dans les modalités de travail –, on constate que les pratiques des enseignants en matière de travail de groupe sont très diversifiées (Cèbe et Goigoux, 1999, pp. 8-10). Si certains enseignants – convaincus de proposer du travail de groupe – demandent aux élèves de se réunir en sous-groupes pour travailler sur un même objet, nous constatons que, dans certains cas, les élèves réalisent la tâche individuellement. Lorsque le travail en sous-groupe est bel et bien programmé et mis en œuvre, la recherche montre également que les tâches proposées sont généralement trop simples (elles mobilisent des savoir-faire de bas niveau afin de permettre à tous les élèves de les réussir sans une aide extérieure) et très longues (pour les occuper un certain temps). Il ne suffit donc pas uniquement de regrouper les élèves en petits groupes de trois ou quatre et de proposer à l'enseignant de passer entre les groupes (en rappelant la consigne, en demandant le silence…) pour voir se développer, au sein des groupes, de réelles pratiques collaboratives et des interactions efficaces pour le développement des compétences des élèves (Cèbe et Goigoux, 1999, p. 9).

4.5 Faire écrire pour mieux comprendre

La méta-analyse de Graham et Hebert (2011) rapporte que l'écriture améliore la compréhension de textes par les élèves. Même s'ils ne précisent pas la durée consacrée pour chaque type d'activité (ce qui ne permet pas la comparaison des impacts respectifs), les résultats de cette synthèse ont identifié quatre types d'activités efficaces pour le développement des compétences scripturales et lectorales :

1. la rédaction (qui implique la planification, la textualisation et la révision) ;
2. la reformulation et le résumé ;
3. la prise de notes ;
4. l'élaboration de questions et/ou de réponses à des questions.

Quatre recherches menées au primaire par Crinon (2002) dans le cadre de projets d'écriture de récits d'expérience personnelle permettent d'identifier une cinquième tâche d'écriture pertinente pour développer la compréhension. Il s'agit de la réécriture, entendue comme le fait de retravailler un texte écrit en le confrontant « avec une liste de critères de réussite, liste construite avec les élèves à partir de l'analyse de textes de référence appartenant au même genre » (Crinon, 2002, p. 61).

Parmi ces cinq types de tâches, trois activités d'écriture au service de la compréhension retiennent notre attention puisqu'elles sont particulièrement présentes dans l'outil expérimenté dans le cadre de cette recherche doctorale : il s'agit du résumé, de la production de questions (et de réponses) dans le cadre de l'élaboration et de la compréhension de questionnaires de lecture et de la réécriture de textes.

Pour Cèbe, Goigoux et Thomazet, le résumé « est un outil qui favorise les synthèses, facilite l'organisation en mémoire des informations lues et incite à une autoévaluation de la compréhension » (2004, p. 19). Dans le cadre de leur recherche portant sur l'enseignement de la compréhension de textes (Cèbe *et al.*, 2004), quatre activités didactiques viennent soutenir la production de résumés. Dans un premier temps, les auteurs invitent les enseignants à clarifier, avec les élèves, le concept même de résumé (définir et reconnaitre le résumé et ses fonctions, élaborer des critères communs d'identification du résumé). Ensuite, il s'agit de faire émerger les fonctions possibles du résumé (construire une intention de lecture, anticiper sur le contenu du texte, soutenir sa compréhension…). Évaluer la compréhension du texte à l'aide du résumé constitue la troisième étape : l'élève devra s'interroger sur la pertinence d'une variété de résumés (en appariant les résumés à leur texte respectif, en classant les résumés…) et compléter et corriger des résumés. Enfin, la dernière phase propose aux élèves de s'exercer à produire des résumés. Pour ce faire, ils devront entrainer simultanément diverses procédures : surligner dans le texte source l'essentiel, compléter un résumé lacunaire, réécrire un résumé, écrire un texte correspondant au résumé proposé, résumer par écrit en se basant sur la grille critériée élaborée collectivement et résumer oralement dans toutes les disciplines (sans support écrit).

La deuxième activité d'écriture qui retient notre attention concerne la production de questions (et de réponses) dans le cadre de l'élaboration ou de la compréhension de questionnaires de lecture. La recherche de Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004) propose une démarche particulière d'utilisation du questionnaire de lecture dans laquelle la production écrite (de questions) intervient. Cette démarche vise à apprendre aux élèves à questionner les textes et à traiter le questionnaire de lecture comme une tâche spécifique à la sphère scolaire. Ces différentes démarches – qui s'écartent des pratiques habituelles du questionnaire couramment rencontrées dans la sphère scolaire – visent à faire prendre conscience à l'élève de l'utilité du questionnaire et des stratégies adaptées à leur traitement.

La proposition part d'un constat : de nombreuses lectures sont évaluées au moyen de questionnaires. Or, ceux-ci renferment généralement plusieurs limites : la façon dont ils sont généralement élaborés par les enseignants limite la verbalisation de l'élève (questions fermées, à choix multiple…) et le temps passé à y répondre est souvent supérieur au temps passé à apprendre à le faire. En outre, les élèves ne perçoivent pas toujours les différents rôles possibles du questionnaire : ils les voient uniquement comme un moyen d'évaluer leur compréhension et non comme une source d'informations leur permettant de mieux comprendre un texte à lire. Ce premier constat en amène un autre : le questionnaire de lecture génère des difficultés importantes. Face à un texte, l'élève a tendance à rester passif, attendant tranquillement son questionnaire. Il repère alors les quelques éléments thématiques (mots clés, indices locaux) qui lui permettent de répondre aux différentes questions. Les questions ouvertes ou inférentielles posent problème : ces questions impliquent de raisonner à propos du texte, de lier les informations entre elles, d'élaborer des significations, de recourir à ses connaissances, etc. La lecture reste donc partielle et ne permet pas aux élèves de comprendre le texte dans son intégralité. Pour ces auteurs, il convient dès lors de proposer aux élèves des pratiques d'enseignement qui visent à développer les stratégies efficaces pour traiter les questionnaires et qui leur permettent de prendre conscience de la fonction de cet outil : il améliore la compréhension et ne sert pas uniquement à l'évaluer.

La démarche proposée, en deux étapes, vise tout d'abord à interroger les textes en amont de la lecture, et puis à traiter les questionnaires de lecture en tant que tâches spécifiques à la sphère scolaire. C'est durant cette deuxième étape qu'intervient l'écriture.

Pour la première étape, les chercheurs proposent aux élèves de s'interroger sur le contenu du texte à partir des questions posées par le questionnaire (sans avoir le texte sous les yeux). Ainsi, grâce à l'accompagnement de l'enseignant, les élèves vont apprendre à anticiper sur le texte, à reformuler dans leurs mots les différentes questions, à planifier leur recherche d'informations, à faire des hypothèses sur le contenu ou le genre du texte à lire, etc.

La pratique de l'écriture, au service de la compréhension, intervient lors de la deuxième étape. Celle-ci permet aux élèves d'identifier les procédures de résolution de questions (recopier un passage du texte, reformuler avec ses propres mots, lier plusieurs informations entre elles, s'appuyer sur ses connaissances pour formuler une réponse…), de prendre conscience des stratégies à adopter pour répondre au questionnaire et d'accroitre l'activité réflexive. Lors des différentes activités, les élèves sont amenés à produire des réponses, à déterminer le degré de certitude d'une réponse (en s'appuyant sur les indices textuels), à expliciter les procédures de résolution. Cette étape s'achève par une réflexion collective autour des réponses erronées et par la production de nouvelles questions à propos d'un nouveau texte. Cette dernière étape de production de questions (et de réponses) favorise la prise de distance par rapport à ses réponses et amène à une meilleure compréhension globale du texte et de son vocabulaire. Ainsi travaillé, le questionnaire de lecture sort de son cadre habituel (celui d'évaluer la compréhension) et, au travers de l'écrit, amène l'élève à entrainer une série de dimensions utiles à la compréhension (stratégies, processus…).

La dernière activité d'écriture retenue pour notre développement concerne la réécriture de textes. Cette réécriture passe notamment par la production d'écrits intermédiaires. Pour Reuter, la réécriture permet entre autres de « mettre en conflit, voire de bouger certaines représentations » (1996, p. 171). Plus précisément, pour Jaubert (2016), les écrits de travail – si petits soient-ils (liste d'arguments ou d'informations, prélevé et réorganisation de mots ou d'idées…) – qui sont soumis à une réécriture sont des outils qui aident les élèves à mieux comprendre un texte car ils permettent d'organiser la pensée, de comparer l'information avec ses représentations (et celles des pairs), de transformer progressivement la compréhension du texte et les savoirs qu'il contient et d'ancrer progressivement le savoir véhiculé par le texte dans la discipline concernée (mettre en exergue ce qui est pertinent et éliminer ce qui ne l'est pas pour la discipline).

Pour enseigner la réécriture de textes, Crinon, Marin et Cautela (2008) proposent de travailler au départ de la révision collaborative qu'ils ont pu expérimenter avec 110 élèves de fin de primaire. Il s'agit d'une « situation de retour sur le texte écrit dans laquelle le scripteur, contrairement aux situations de révision monogérée, bénéficie d'échanges verbaux sur son texte et dans laquelle ces échanges ont lieu avec ses pairs » (Crinon *et al.*, 2008, p. 459). Cette révision collaborative se compose de plusieurs étapes intégrées : le scripteur soumet son texte au regard d'un pair qui lui formulera, par écrit, des remarques, des commentaires ou des conseils de formulations à propos de son texte. Inversement, le scripteur formule des critiques et des commentaires à propos du texte d'un de ses pairs. Cette étape de lecture du texte d'autrui permet de développer des habiletés mentales rarement entrainées : elle peut être une source d'inspiration pour compléter, modifier, clarifier son propre texte (en termes de forme ou de contenu) et permet de reconnaitre les défauts du texte difficilement identifiables sur ses propres textes car cette opération mentale complexe implique une prise de distance importante. Enfin, la formulation écrite des suggestions et des modifications du texte d'autrui « conduit le scripteur à conceptualiser le contenu du texte et les stratégies à mettre en œuvre pour l'écrire » (Crinon *et al.*, 2008, pp. 459-460).

La recherche expérimentale menée en banlieue parisienne dans quatre classes de l'enseignement primaire a démontré l'efficacité d'un dispositif didactique (constitué de quatre séquences de cours) centré sur la révision collaborative de textes informatifs portant sur un sujet scientifique (Crinon *et al.*, 2008). De manière générale, la comparaison entre les textes produits avant et après l'intervention montre que les secondes versions répondent davantage à la situation de communication que les premières : les élèves, quel que soit leur groupe d'appartenance (groupe producteur de conseils *vs* groupe récepteur de conseil) produisent une deuxième version plus longue ; les élèves qui ont produit des conseils de révision produisent des textes plus pertinents que les élèves qui ont uniquement reçu les conseils formulés par leurs pairs ($F(1,64) = 24.31$, $p < .01$). Par ailleurs, les conseils adressés aux pairs sont de plus en plus élaborés : ils fournissent une aide précieuse aux auteurs des textes qui enrichissent ou restructurent leur texte. Néanmoins, les effets sont moins importants sur les élèves les plus faibles : ils peinent encore à retravailler leur texte au regard des commentaires formulés et ils ont des difficultés à formuler des conseils et des commentaires à propos du texte d'autrui. Pour aider ces élèves-là, les auteurs proposent de travailler sur la conception même de l'activité de révision, d'expliciter les critères de réussite d'un texte informatif et de clarifier le sujet scientifique traité.

Dans cette partie, nous avons présenté cinq principes didactiques et pédagogiques susceptibles d'être efficaces à la compréhension et à la production de textes. L'efficacité et la pertinence de ces principes ont été illustrées par plusieurs travaux de recherche de grande ou de petite ampleur.

En guise de conclusion de cette partie, nous souhaitons souligner particulièrement une limite relative à ces recherches : malgré nos nombreuses investigations dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture au secondaire, la plupart des recherches présentées dans cette partie s'intéressent à l'apprentissage initial de la lecture-écriture. C'est pour cette raison que bon nombre de constats présentés se centrent principalement sur l'enseignement au primaire. À part la méta-analyse de Sencibaugh (2007) qui s'intéresse à l'enseignement-apprentissage de la lecture au primaire et au secondaire et la recherche de De Croix (2010) qui se centre sur le degré différencié[14], toutes les autres études portent sur l'enseignement-apprentissage au primaire ; signe que des avancées, en termes de recherches visant l'identification des pratiques adaptées aux difficultés de lecture-écriture des élèves du secondaire, sont possibles, voire nécessaires si l'on souhaite mieux outiller les enseignants exerçant à ce niveau scolaire.

[14] Rappelons au lecteur que le degré différencié organisé dans l'enseignement secondaire belge francophone s'adresse aux élèves qui, au terme de la 6e année de l'enseignement primaire, ne sont pas porteurs du Certificat d'Études de Base (CEB) nécessaire pour rejoindre la première année commune de l'enseignement secondaire.

5. Quelques caractéristiques relatives aux supports et aux tâches à privilégier

La modélisation didactique de la lecture-écriture décrite précédemment a notamment permis de montrer que la compréhension et la production de textes sont étroitement liées aux caractéristiques des textes et des supports. L'enseignement de la lecture ou de l'écriture implique nécessairement de choisir les supports et les tâches qui y sont associés. Face à l'enseignement de la lecture, les questions sont nombreuses : quels genres de textes choisir et avec quelle intention ? Quel thème ou quel sujet privilégier ? Comment cerner le degré de difficulté (en termes de vocabulaire, de connaissances antérieures mobilisées…) d'un document ? Sur quel support (papier, numérique) faire travailler les élèves ? Ces interrogations sont légitimes puisque le choix du texte est déterminant pour l'avenir de l'activité et peut avoir des répercussions sur le rapport à la lecture-écriture de l'élève : un texte et/ou une tâche trop facile pourra, dans une certaine mesure, augmenter le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, mais inversement, ne permettra peut-être pas de mobiliser des compétences de haut niveau. À l'inverse, des textes et/ou des tâches trop complexes placeront l'élève dans une position délicate, le menant parfois à un découragement, mais elles permettront d'entrainer des habiletés complexes. L'enjeu, dans le choix des supports et des tâches, est donc de trouver un équilibre entre la lecture-écriture pour apprendre (qui vise à s'informer), la lecture-écriture plaisir et récréative (qui vise à se distraire) et la lecture-écriture fonctionnelle ou esthétique (Aarnoutse *et al.*, 2001 ; Chartrand, 1995 ; Nonnon, 2012).

Cette périlleuse mais primordiale question du choix des supports et des tâches sera abordée dans cette dernière partie. Au regard de quelques travaux de recherches représentatifs, nous décrivons quelques pistes concrètes portant sur le choix des supports, en termes de complexité et d'attractivité ainsi que les tâches qui sont associées à l'apprentissage de la lecture-écriture.

5.1 Quels supports et quels textes privilégier ?

Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin (2012) et Bonnéry (2015) insistent sur l'importance accordée aux supports en tant qu'outils au service de l'apprentissage. Le support est défini par Giasson comme « tout assemblage ou dispositif portant des signes destinés à être lus » (2013, p. 104). Les supports de lecture comprennent : les livres, les dépliants publicitaires, les affiches, les cartes de vœux, les journaux, les magazines, les écrans d'ordinateur, etc. Utilisé à des fins d'apprentissage dans toutes les disciplines, le support est alors qualifié par Bonnéry (2015) de *support pédagogique*. Pour lui, les supports pédagogiques désignent « les instruments écrits […] omniprésents dans les classes : manuels, fiches, etc. Ces supports mettent en scène des savoirs et des formes de raisonnement pour "apprendre", qui s'imposent aux enseignants et aux élèves comme intermédiaire entre les programmes et les pratiques » (Bonnéry, 2015, p. 12). Pour Giasson (2013), tous ces supports donnent déjà une information sur le contenu du texte – une affiche publicitaire vante les qualités d'un produit, un journal d'information décrit un fait

d'actualité – ; dimension dont il importe de faire prendre conscience aux élèves. Dans un contexte scolaire, les supports déterminent la façon d'enseigner mais ils contraignent également les usages possibles ; leur utilisation influence donc les pratiques enseignantes. Du côté du texte, plusieurs critères permettent de le sélectionner : sa structure dominante, son genre et son degré de complexité et d'attractivité.

D'après le *Programme Français* de l'enseignement secondaire officiel, « au 1er degré, tous les textes seront envisagés » : il importe pour l'enseignant de faire lire ou faire écrire aux élèves un large éventail de textes utilisés dans leur forme authentique à structure (dominante) narrative, descriptive, explicative, etc. (AGERS, 2000, pp. 8-9). Cette entrée typologique permet ainsi d'aborder une variété de genres de textes : récit de fiction, article de presse, mode d'emploi, poème, lettre informative, etc. Pour Chartrand (1995), « typologiser » les textes est une activité propre à l'enseignement du français. En comparant les textes entre eux, cette démarche permet d'enseigner les « régularités structurelles, linguistiques et rhétoriques (stylistiques) » des textes (Chartrand, 1995, p. 28). Néanmoins, Chartrand (1995) rappelle la nécessaire prise en compte des spécificités de chacun de ces textes : même s'il a une structure informative, le fait divers n'est pas une interview, un article documentaire n'est pas un article encyclopédique. Nonnon (2012) va plus loin : pour elle, il importe avant tout de clarifier, avec les élèves, la nature et le statut des documents qui circulent dans la classe et qui sont utilisés comme support, texte, trace de l'activité dans les différentes disciplines. Avel et Crinon (2012) invitent également à préciser le rôle de chaque texte lorsqu'il est utilisé à des fins d'apprentissage (est-il exploité pour son contenu sémantique ou pour construire des connaissances ?).

Les critères de complexité et d'attractivité ont également leur importance dans le choix des textes. Pour Giasson (2013), le degré de complexité d'un texte n'est pas le même pour tous les lecteurs. C'est le contenu et les connaissances antérieures du lecteur nécessaires pour le comprendre qui le déterminent. Néanmoins, pour elle, plusieurs indicateurs liés aux caractéristiques du genre permettent d'identifier la complexité des documents : la longueur et la structure des phrases et du texte, le vocabulaire employé (abstrait/concret, connu/nouveau), la densité des informations, les difficultés intrinsèques au sujet, la cohérence et l'unité du texte, le degré de traitement du sujet (superficiel/complet), etc. (Giasson, 2013, p. 120). Comme nous l'avons mentionné précédemment, bon nombre d'élèves ont des difficultés à repérer les informations essentielles dans un texte, à les organiser ou les hiérarchiser, à réaliser différents types d'inférences ou à construire le sens global d'un texte. Ces difficultés sont d'autant plus importantes que les supports utilisés dans la sphère scolaire se diversifient et se complexifient (Bonnéry, 2015, p. 49). Pour Tauveron (1999), travailler à partir de textes résistants – entendus comme des textes qui posent des problèmes d'interprétation – contribue à placer le lecteur dans une posture active de compréhension et à entrainer des compétences interprétatives complexes. Choisir des textes trop simples ne permet donc pas de développer ces compétences. C'est pourquoi entrainer explicitement les différents processus de lecture au départ de textes complexes, longs, variés, composites, hétérogènes et intégraux est recommandé (Bautier *et al.*, 2012 ; Bonnéry, 2015 ; Pao et Williams, 2015).

Au regard du rapport difficile que peuvent entretenir certains élèves avec la lecture ou l'écriture, il convient de réfléchir également, lorsque l'on souhaite travailler ces activités, au critère d'attractivité du texte. De Croix et Ledur (2016) en ont identifié plusieurs. Il s'agit notamment de l'investissement psychoaffectif (le genre, le thème… auront une influence sur l'implication dans la tâche), la lisibilité du texte (capacités de lecture de l'élève), la présentation (nombre de pages, présence ou non d'illustrations, format du support,…), l'univers de référence (connaissances antérieures, rapport à l'univers de référence, valeurs partagées…) et le style (registre de langue, ton…) (De Croix et Ledur, 2016, pp. 51-54).

Ce rapide état des lieux permet de mettre en évidence la diversité des critères de sélection des supports ou des textes. Ce choix n'est pas anodin et détermine entre autres les pratiques enseignantes. L'enjeu pour l'enseignant repose donc sur sa capacité de travailler avec une variété de textes et de supports choisis en fonction de leurs dimensions affectives, textuelles, culturelles ou sociales. Autrement dit, il s'agit d'accompagner et de guider les élèves dans des situations scolaires de lecture-écriture variées dans lesquelles ils sont confrontés à des textes suffisamment complexes et variés – mais toutefois accessibles et adaptés à leur niveau – pour permettre d'entrainer leur compréhension, leur interprétation et leur production d'écrits.

5.2 Quelles tâches de lecture-écriture mettre en œuvre ?

Choisir un support ou un texte est une chose ; proposer une activité sur ces supports et ces textes en est une autre. Bautier et Goigoux (2004) identifient un certain nombre de conduites enseignantes contre-productives. L'une d'elles consiste par exemple à proposer des tâches impliquant un haut degré d'engagement des élèves (rechercher des informations, manipuler, expérimenter, débattre à propos de…), mais plaçant les contenus réels de l'activité au second plan. Dans ce cas, l'objet de savoirs n'est pas central à l'activité ; c'est l'attention des élèves qui dicte l'activité (attention qui se manifeste notamment par la nature et le volume de « bruit », par les regards et les attitudes des élèves, par les bavardages…). D'autres enseignants placent au cœur de l'activité la motivation (intrinsèque ou extrinsèque) de l'élève. Ils proposent des mises en situations longues et des activités contextualisées qui reposent sur l'expérience et les connaissances des élèves (et non sur l'explicitation des compétences à entrainer dans chaque situation d'apprentissage). Ces deux exemples se traduisent par un sous-ajustement ou un sur-ajustement didactique et pédagogique. Le sous-ajustement s'illustre lors d'activités ou de situations trop ouvertes, floues ou larges. Face à ces tâches, les élèves se trouvent généralement démunis pour les réaliser : ne disposant pas de tous les indices nécessaires à la bonne résolution de la tâche, les élèves s'appuient uniquement sur leurs expériences du monde pour la réaliser. Parallèlement à cette conduite peu efficace, on trouve le sur-ajustement didactique et pédagogique : dans un souci de maintenir leur motivation, les élèves doivent réaliser des tâches fermées trop simples ou morcelées à l'excès. Ces activités largement contrôlées par l'enseignant mobilisent des compétences cognitives de bas niveau peu efficaces pour la

réalisation de tâches de lecture-écriture complexes (Bautier et Goigoux, 2004, pp. 97-98). C'est pourquoi plusieurs chercheurs (Cartier *et al.*, 2012 ; Giasson, 2013 ; Goigoux et Thomazet, 1999...) s'accordent aujourd'hui pour proposer des tâches plus ouvertes, plus complexes et pertinentes « qui requièrent des habiletés cognitives de haut niveau et dans lesquelles l'élève a une plus grande maitrise du processus et du produit » (Giasson, 2013, p. 59). Ces tâches favorisent l'engagement actif des élèves, l'adoption de diverses stratégies de lecture et la mise en place de processus cognitifs avancés.

Parmi ces tâches ouvertes, nous trouvons par exemple la lecture intégrale d'un texte, la rédaction, la lecture-écriture avec un pair (Giasson, 2013). Les tâches complexes concernent les situations d'apprentissage qui s'étendent sur plusieurs séances de cours, qui visent simultanément plusieurs objectifs, qui se résolvent de diverses façons, qui débouchent sur différentes productions et qui englobent une réflexion plus globale sur les processus et les stratégies d'apprentissage (Cartier *et al.*, 2012). Enfin, du côté des activités pertinentes, les auteurs s'accordent sur la nécessité de proposer des tâches qui requièrent une lecture en profondeur du texte afin d'atteindre les objectifs visés et qui impliquent une organisation des informations lues et comprises (Cartier *et al.*, 2012). Jaubert et Rebière (2011) ajoutent que l'apprentissage de la lecture s'inscrit dans la durée : il faut donner le temps aux élèves pour lire, comprendre et réaliser la tâche. Comme le préconisent Avel et Crinon (2012), tous les textes utilisés à des fins d'apprentissage doivent être contextualisés et leurs rôles précisés. En outre, Jaubert et Rebière (2011) précisent que cette contextualisation doit être liée à la discipline dans laquelle les supports pédagogiques s'inscrivent : il s'agit de donner la fonction épistémique des textes (en répondant à des questions propres à chaque discipline), de dialoguer autour du texte dont le sens est socialement construit (en privilégiant collectivement les processus d'interprétation et de compréhension). Cet apprentissage gagne par ailleurs à se réaliser dans toutes les disciplines, pas uniquement au cours de français, car le développement des compétences de lecture-écriture, y compris des textes informatifs, est lié à la connaissance des univers sociaux et disciplinaires et de leurs pratiques.

De plus, au même titre que pour la complexité des textes, Giasson (2013) a identifié les caractéristiques des activités efficaces. Du côté de la lecture, les tâches proposées aux élèves gagneraient à être choisies en fonction des critères d'activité (amener l'élève à être actif), d'autonomie, de significativité (avoir du sens) et de gratification (donner du plaisir), de complexité (combiner l'entrainement de plusieurs stratégies à la fois). Idéalement, ces activités devraient en outre stimuler le conflit sociocognitif de l'élève (permettre la confrontation des idées) et respecter les acquis, le rythme et les centres d'intérêt des élèves (Giasson, 2013, pp. 59-60).

Enfin, proposer aux élèves des situations d'écriture signifiantes, inscrites dans une temporalité suffisamment longue pour permettre à tous d'accomplir la tâche (reformuler, résumer, justifier…) permettrait de favoriser les compétences en écriture des élèves.

Au regard de ces quelques pistes, relevons quelques éléments de conclusion. Dans le cadre d'activités de lecture et d'écriture, il n'existe pas un seul dispositif didactique, une seule pratique idéale et un seul type de texte ou de support à privilégier. Une multitude de pratiques permettent à l'enseignant de mener ses activités de lecture-écriture et ce, sur une variété importante de supports et de textes. Le professeur efficace pour enseigner les compétences requises pour la compréhension et la production d'écrits est celui qui, tel un chef d'orchestre, composera avec les différentes dimensions qui interviennent dans toute activité d'apprentissage de la lecture-écriture : l'apprenti lecteur-scripteur (et ses prérequis), le texte (sa diversité, ses spécificités…) et le contexte (la tâche, les dimensions psychoaffectives…). La prise de décision pédagogique et didactique est un processus dynamique et interactif dans laquelle il revient à l'enseignant d'adopter un large éventail de pratiques et de les utiliser de manière judicieuse et dynamique (Snow, 2002). L'efficacité de ces pratiques reposera dès lors sur la capacité, pour les élèves, d'interpréter la tâche scolaire imposée, quitte à clarifier les objectifs à atteindre et les moyens pour y arriver.

6. Conclusion du chapitre 2

Dans ce chapitre, nous avons tenté de répondre à quatre grandes questions :

1. Quels sont les enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture-écriture au début du secondaire ?
2. Qu'est-ce que l'activité de lecture et d'écriture ?
3. Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves du début du secondaire dans la pratique de la lecture-écriture de textes ?
4. Quels sont les principes pédagogiques et didactiques, les tâches et les supports favorables à l'apprentissage de la lecture-écriture de textes ?

Après avoir exposé quelques enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture-écriture au début du secondaire, nous avons mené notre réflexion en définissant et en modélisant l'activité de lecture et l'activité d'écriture dans un contexte scolaire. Deux modèles issus de la réflexion scientifique menée depuis de nombreuses années dans le domaine de la didactique et de la psychologie cognitive ont successivement été décrits et présentés. Ce choix de les présenter de cette manière ne s'est pas fait par hasard. En effet, les modèles, tant du côté de la lecture que du côté de l'écriture sont nombreux et présentent des écarts de conception parfois importants. Ce premier constat témoigne de l'absence d'un modèle commun et reconnu par l'ensemble de la communauté scientifique. Néanmoins, tous ces modèles ont ceci d'intéressant qu'ils permettent d'augmenter les connaissances dans le domaine de la compréhension et de la production de textes. C'est pourquoi, dans le cadre de ce travail, nous avons tenté de présenter un modèle de l'activité de lecture et de l'écriture qui permette de rendre compte de l'ensemble des différentes dimensions qui interviennent dans toute compréhension et production de textes (et leurs interactions) – les dimensions liées au lecteur-scripteur, au contexte et au texte – et qui soit, d'une part, le plus cohérent avec la réalité du terrain, et d'autre part, le plus applicable par les enseignants.

Cette modélisation comporte malgré tout un risque d'interprétation que nous souhaitons éviter. En effet, nous avons successivement présenté deux modèles, l'un portant sur l'activité de lecture, l'autre, sur l'activité d'écriture. Même si cette dimension a fait l'objet de nombreux débats, il ne s'agirait aucunement de penser, parce que nous présentons deux modèles, que la lecture et l'écriture sont deux activités distinctes, dépourvues de relations. La confrontation de divers travaux historiques, linguistiques, sociologiques, psycholinguistiques et psycho-cognitivistes menée à Lille dans le cadre du Colloque Théodile-Crel en 1993 a confirmé cette interaction : outre qu'elle dépend des mêmes dimensions (lecteur-scripteur, texte et contexte), l'activité de lecture et d'écriture mobilise un certain nombre d'opérations cognitives, métacognitives et langagières communes telles que l'activation des connaissances antérieures, la liaison des informations, la gestion de la construction d'une représentation mentale, etc. (Reuter, 1998a). Pour Graham et Hebert (2011), l'écriture peut en outre soutenir la compréhension pour cinq raisons :

1. elle favorise l'explicitation (le scripteur doit sélectionner les informations essentielles et les traduire en mots) ;
2. elle est intégrative (elle encourage le scripteur à organiser et relier ses idées en un ensemble cohérent) ;
3. elle facilite la réflexion (le caractère permanent de l'écriture permet la révision, la critique et la construction de nouvelles connaissances) ;
4. elle favorise l'implication personnelle du scripteur avec le texte (implication qui conduit à une prise de décision sur la façon de présenter le sujet traité) ;
5. elle implique de pouvoir manipuler la langue (Graham et Hebert, 2011, p. 712).

Les difficultés de lecture et d'écriture rencontrées par les élèves au début du secondaire ont fait l'objet de la deuxième partie de ce chapitre. Afin de mieux les identifier et surtout, de mieux comprendre leurs sources, nous avons analysé ces difficultés au regard de la modélisation didactique de l'activité de lecture-écriture développée dans le point précédent. Centrée sur le début du secondaire, cette liste de difficultés – qu'il faut découvrir avec toute la prudence explicitée en introduction de cette analyse – a permis de cerner l'importance du problème : les difficultés de lecture-écriture sont nombreuses et multifactorielles. Ce constat confirme que plusieurs recherches dans ce domaine restent encore à mener. Dans la dernière partie de ce chapitre, nous nous sommes intéressée aux principes didactiques et pédagogiques, mais également aux supports et aux tâches à privilégier pour répondre aux difficultés identifiées. Il s'agit entre autres de l'enseignement explicite des stratégies de lecture et des opérations d'écriture, de la pratique de la métacognition (par l'intermédiaire d'une réflexion collective) et de l'intégration de tâches d'écriture au service de la compréhension.

Plusieurs recherches ont étayé notre analyse. Celles-ci portent principalement sur l'enseignement primaire et n'intègrent pas toujours des critères qualitatifs et quantitatifs permettant de juger rigoureusement de l'effet de ces pratiques et de ces principes sur les performances des élèves.

Ces quelques réflexions nous amènent à identifier plusieurs questions encore laissées en suspens et pour lesquelles nous tenterons, dans le cadre de ce travail, de formuler une réponse.

- Comment rendre transparents les réflexions théoriques et les résultats issus de la recherche aux yeux des acteurs de terrain ?
- Comment permettre à ces praticiens de disposer d'un modèle théorique qui permette de clarifier l'acte de lire et d'écrire et de son enseignement-apprentissage ?
- Comment permettre aux enseignants de mieux cerner, de mieux se représenter et de mieux comprendre les difficultés des élèves ?
- Comment concevoir des programmes d'intervention qui tiennent compte tout à la fois des difficultés des élèves et des différentes dimensions impliquées dans tout acte de lecture-écriture ?
- Comment promouvoir aux enseignants des pratiques et des programmes d'intervention scientifiquement testés et validés par des recherches rigoureuses ?
- Comment et avec quelles conditions de mise en œuvre ces pratiques et ces programmes d'intervention sont-ils appropriés par les enseignants ?

Chapitre 3

Lire et écrire le texte informatif au début du secondaire

Le chapitre 3 s'intéresse particulièrement aux textes à visée informative. Cinq aspects seront successivement évoqués. Sur la base de trois approches théoriques différentes qui permettent de reconnaitre et de caractériser le texte informatif, nous proposons une définition générale du texte informatif. Ensuite, nous identifions les stratégies et les processus de lecture-écriture mobilisés par ces textes et recensons les difficultés couramment rencontrées par les élèves dans la pratique de la lecture-écriture des textes informatifs utilisés à l'école. Après cette double analyse, nous proposons cinq interventions pédagogiques et didactiques qui tentent de prendre en charge ces difficultés. Enfin, afin de nous conduire vers le chapitre 4 consacré à la présentation de l'outil *Lirécrire pour apprendre*, nous donnons un bref aperçu de l'ancrage institutionnel des textes informatifs au sein des programmes officiels actuellement en vigueur en France, au Québec et en Belgique.

Lire et écrire le texte informatif au début du secondaire

Depuis quelques années, en Belgique francophone, les instructions officielles, les acteurs du monde éducatif et les épreuves institutionnelles mettent en évidence l'importance de sensibiliser les élèves à une variété de textes. Même si auparavant les textes narratifs prenaient une place toute particulière dans les activités d'apprentissage de la lecture-écriture (Reuter, 1998a), aujourd'hui l'accent est davantage mis sur la recherche d'un équilibre entre les textes narratifs et les autres types de textes : il convient désormais de confronter les élèves à une variété de textes d'origines, de genres, de structures et de contenus divers (AGERS, 1999). Dans le secondaire, cet équilibre s'observe notamment dans certains manuels scolaires utilisés dans les cours de français : à travers différentes séquences d'apprentissage, les manuels abordent successivement, avec les élèves, une variété de genres de textes à dominante narrative, argumentative, injonctive, poétique, mais également informative. Apprendre aux élèves à lire-écrire, à adopter les stratégies de lecture et les opérations d'écriture adéquates et à comprendre et interpréter ces textes fait d'emblée émerger la question de leurs spécificités.

Si le « texte informatif » prend actuellement une place de plus en plus importante dans les évaluations et les programmes institutionnels, nous constatons, à partir de la revue de la littérature, que sa définition et sa caractérisation ne font toujours pas l'unanimité auprès de la communauté scientifique. En effet, les termes pour le nommer sont multiples – certains auteurs parlent de texte fonctionnel, utilitaire, documentaire, ou scientifique (Faure, 2014, p. 90) –, et les approches pour le définir sont diverses – certains auteurs comme Adam préfèrent adopter une approche typologique alors que d'autres, comme Chartrand, partent du genre pour définir les textes informatifs. Ce premier constat en amène un autre : les modélisations existantes du texte informatif reposent davantage sur une réflexion théorique de divers chercheurs plutôt que sur une validation empirique ; ce qui constitue un manque pour le praticien soucieux d'avoir une base solide et cohérente sur laquelle s'appuyer pour concevoir ses activités. L'hétérogénéité des textes informatifs explique sans doute les tensions existantes entre les différentes approches. Cette hétérogénéité des textes informatifs, quels qu'ils soient, ne permet pas de catégoriser tous les textes et encore moins de rendre compte de l'ensemble de leurs spécificités tant leurs critères de classification sont nombreux : l'intention de communication, la structure du texte, les caractéristiques discursives etc. sont autant de dimensions textuelles qui permettent de définir les textes (Adam, 2011 ; Giasson, 2013 ; Jacobs et Ippolito, 2015 ; Jaubert et Rebière, 2011). Et pourtant, tout enseignant, tout élève, tout chercheur qui travaille sur les textes ressent, à un moment donné, ce besoin de les classer ou de les définir (Adam, 2011, p. 14).

C'est pourquoi, et sans vouloir ouvrir le débat ici de l'intérêt d'un classement typologique des textes, après avoir montré la place du texte informatif dans la typologie textuelle développée par trois auteurs issus respectivement des sciences de l'éducation, de la linguistique et de la didactique, nous tenterons de dépasser les limites de ces modèles pour proposer une perspective théorique qui se veut plus englobante et compréhensive des « textes informatifs ». Pour ce faire, nous formulons une définition générale ouverte (car il est vain de penser que cette définition soit définitive et figée) et nous décrivons quelques caractéristiques spécifiques de ces textes. Ensuite, nous nous attardons sur les processus et les stratégies de lecture nécessaires à leur compréhension-interprétation et identifions les difficultés récurrentes spécifiques aux textes informatifs. Après avoir présenté cinq dispositifs didactiques susceptibles de prendre en charge ces difficultés, nous précisons quelle est la place des textes informatifs dans les instructions officielles actuelles en France, au Québec et en Belgique francophone.

1. Les textes informatifs : modélisation théorique

1.1 Apports des sciences de l'éducation : les textes informatifs selon Giasson

Professeure en Sciences de l'Éducation de l'Université Laval, Jocelyne Giasson s'intéresse à l'enseignement de la lecture depuis une trentaine d'années. La définition du texte informatif qu'elle propose s'appuie sur la synthèse de nombreuses recherches nord-américaines menées dans ce domaine. Relativement à la modélisation de la lecture-écriture présentée dans le chapitre précédent, c'est par la fonction de la lecture et l'intention du scripteur caractérisant le pôle « texte » qu'elle entre pour caractériser tous les textes, quels qu'ils soient (*cf.* Tableau 2.).

Tout en s'appuyant sur les travaux de De Koninck (1998), Giasson (2013) distingue la fonction *utilitaire* et la fonction *esthétique* des textes. Dans le cadre scolaire, les textes utilitaires regroupent les textes *courants*. Ceux-ci visent à informer le lecteur (textes informatifs), à faire réaliser une tâche (textes incitatifs) ou à donner une marche à suivre (textes directifs). Pour faciliter l'accès à leur contenu, ces textes respectent un certain nombre de règles d'écriture rigoureuses qui se différencient de celles des autres écrits, notamment *littéraires*. Par opposition, pour Giasson (2013) la lecture *littéraire* remplit une fonction *esthétique*, ludique, langagière et dialectique, puisqu'il s'agit d'une activité dans laquelle s'établit un dialogue entre le texte et le lecteur ; dialogue dans lequel interagissent trois dimensions complémentaires : intellectuelle-rationnelle, imaginative-affective et physiologique (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015, p. 123). Pour Giasson (2013), les textes littéraires comprennent dès lors tous les textes poétiques, les textes de fiction etc. et permettent entre autres à l'auteur de faire preuve de fantaisie, de créativité ou d'imagination.

Le deuxième critère de classification des textes pour Giasson (2013) concerne l'intention de l'auteur-scripteur. Celle-ci permet de distinguer les textes informatifs, persuasifs, incitatifs ou injonctifs. Pour elle, l'auteur peut poursuivre trois intentions qui déterminent elles-mêmes le genre de texte écrit : agir sur les émotions du lecteur (lors de la production d'un poème, d'un conte, d'une nouvelle…), agir sur les comportements du lecteur (lors de la production d'une marche à suivre, de consignes, d'une recette de cuisine…) et agir sur les connaissances du lecteur (lors de la production d'un article de presse, d'un compte rendu, d'un article encyclopédique…).

Tableau 2. Grille de classification des textes selon Giasson (2013)

<table>
<tr><th rowspan="6">TEXTE</th><th>Intention de l'auteur</th><th colspan="2">Fonction de la lecture</th><th colspan="2">Type de texte</th><th>Genre du texte</th></tr>
<tr><td>Agir sur les émotions</td><td colspan="2">Esthétique</td><td colspan="2">Texte littéraire</td><td>Poème, conte…</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Agir sur les comportements</td><td rowspan="3">Utilitaire</td><td>Marche à suivre</td><td rowspan="3">Texte courant</td><td>Texte incitatif</td><td rowspan="2">Recette, consigne…</td></tr>
<tr><td>Réaliser une tâche</td><td>Texte directif</td></tr>
<tr><td>Agir sur les connaissances</td><td>S'informer</td><td>Texte informatif</td><td>Article de presse, notice encyclopédique…</td></tr>
</table>

Comme l'illustre le tableau 2, Giasson (2013) place les textes informatifs dans la catégorie des textes courants – donc fonctionnels – car ils sont rédigés pour, notamment, acquérir de nouvelles connaissances.

Pour définir le texte informatif, Giasson (2013, p. 118) s'appuie sur le modèle de Meyer (1985) qui le décrit en fonction de sa structure, c'est-à-dire la manière dont les idées du texte sont organisées. Le texte informatif peut ainsi concerner six catégories spécifiques :

1. la description énonce les caractéristiques générales, puis spécifiques à propos d'un sujet particulier (par exemple, un texte qui présente et caractérise le loup) ;
2. l'énumération présente une liste d'éléments liés l'un à l'autre et se termine par la mise en évidence des points communs (par exemple, un texte qui classifie les animaux) ;
3. la séquence suit l'enchainement temporel d'une situation, d'un évènement (par exemple, un texte qui décrit la transformation de la chenille en papillon) ;
4. la comparaison met en évidence les ressemblances et les différences (par exemple, un texte qui compare le loup et le chien) ;
5. la cause et l'effet mettent en évidence la relation causale entre les idées (par exemple, un texte qui décrit les effets de la cigarette sur la santé) ;
6. le problème et la solution, semblables à la structure cause/effet, identifient le problème, puis décrivent la solution (par exemple, un texte qui expose les mesures efficaces pour réduire le réchauffement climatique).

Giasson (2013) précise enfin que les textes informatifs ne répondent pas à une seule structure, mais qu'ils reposent davantage sur une combinaison de plusieurs situations.

1.2 Apports de la linguistique : les textes informatifs selon Adam

Depuis plus de vingt ans, Jean-Michel Adam (1997, 2001, 2005, 2011), linguiste de formation, réfléchit à la question de la classification des textes. Le modèle qu'il propose évolue au fil des années et au fil des débats. Pour lui, les textes se définissent selon leur organisation séquentielle – leur structure –, et leurs caractéristiques linguistiques communes, facilement identifiables (Adam, 2011).

Son modèle s'appuie sur la typologie fondée par Werlich (1975) qui distinguait les textes descriptifs, narratifs, expositifs, argumentatifs et instructifs. Aujourd'hui, Adam (2011) propose de classer les textes à partir de cinq « séquences prototypiques[15] » : les textes narratif, descriptif, argumentatif et explicatif (séquence de type monogéré) et le texte dialogal (séquence de type polygéré). Les termes « texte informatif » n'apparaissent pas dans son modèle. Pour lui, ces textes font partie des textes explicatifs car ils reposent sur une base informative. Structuré à partir d'une question (ou de plusieurs questions) et suivi d'une phase explicative (sous la forme de comparaison, de cause·s-effet·s ou de problème·s-solution·s) et conclusive, le texte explicatif est facilement reconnaissable grâce à certaines caractéristiques textuelles qui lui sont propres : le texte est organisé en paragraphes, soutenu par des titres et des sous-titres et enrichi d'explications en lien avec la question ou la problématique soulevée (souvent introduite par « parce que »). Il utilise un ton neutre et objectif ainsi qu'un vocabulaire conceptualisé et des organisateurs textuels qui permettent de faire progresser l'information. Le texte explicatif et le texte informatif se distinguent néanmoins grâce à leur intention : tout en communiquant un certain nombre d'informations, le texte explicatif vise à faire comprendre un phénomène alors que le texte informatif vise à transmettre des données, des informations. Il ne vise donc pas à modifier les conceptions ou les comportements du destinataire.

Adam rejoint également Giasson sur le statut des textes : ils n'appartiennent pas à une seule catégorie. Même s'ils se reconnaissent grâce à leur appartenance à une structure dominante, les textes se composent de différentes séquences, articulées entre elles (Adam, 2011). Ainsi, par exemple, un texte narratif peut à la fois se composer d'une description et de dialogues : un dialogue peut à la fois argumenter et expliquer.

[15] Une séquence prototypique est « une structure textuelle décomposable en un certain nombre de parties, constituant chacune une unité de sens et reliées entre elles et au tout par un même mode d'organisation et une même intention de communication » (Chartrand, 2013, p. 9).

1.3 Apports de la didactique : les textes informatifs selon Chartrand

Docteure en didactique et spécialisée dans l'enseignement de la grammaire, de l'écriture et de l'argumentation, Suzanne-Geneviève Chartrand est professeure titulaire à l'Université Laval. La caractérisation des textes qu'elle propose s'appuie sur son expérience en tant que professeure de français au secondaire québécois pendant de nombreuses années et sur plusieurs travaux de recherche en didactique du français qu'elle a pu mener.

Chartrand (2009 ; 2015) préfère caractériser les textes en fonction de leur genre[16]. Pour elle, le type d'un texte est un modèle abstrait car « ce qu'on lit, écrit, entend et produit oralement, c'est toujours un genre spécifique (nouvelle journalistique, roman, chronique sportive, article de vulgarisation, chanson, discours électoral, fable, etc.), ce n'est pas un type de textes, encore moins une séquence textuelle » (Chartrand et De Koninck, 2009, p. 38). Néanmoins, lorsqu'elle recourt à la typologie des textes, elle s'appuie sur le modèle d'Adam. Pour elle, les textes répondent à une intention particulière dominante : il s'agit des genres à dominante narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. Le texte à dominante explicative vise « à donner des raisons sur le pourquoi d'un fait, d'un phénomène ou d'une affirmation ; ces explications pourraient toujours commencer par la locution "parce que" » (Chartrand, 1995, p. 27). Ce texte a donc pour intention d'expliquer, de faire comprendre quelque chose à quelqu'un en recourant notamment à l'explication et à l'information. Cette définition amène Chartrand à s'intéresser au texte informatif. En effet, pour elle, un texte à dominante explicative vise également à informer : c'est donc également un texte informatif. Ce caractère informatif peut se retrouver dans tous les textes, quelle que soit leur intention dominante.

Ces trois perspectives théoriques nous montrent à quel point catégoriser et définir les textes informatifs est une tâche complexe tant les positions et les cadres d'analyse diffèrent. Au regard de ces différentes approches, nous constatons par ailleurs qu'une base commune sur laquelle nous pourrions nous appuyer pour définir ces textes est encore instable. Alors que Giasson considère le texte informatif comme une catégorie de textes à part entière, Adam, quant à lui, ne l'évoque même pas. Il distingue néanmoins le texte à dominante explicative, dans lequel nous retrouvons le texte informatif. Chartrand ajoute une dimension à cette typologie : pour elle, les textes informatifs traversent l'ensemble des textes, quels qu'ils soient, mais l'important, pour elle, lorsqu'on souhaite caractériser les textes, repose sur leur nature, leur genre. Sur cette base théorique, essayons, dans les lignes suivantes, de dégager une définition théorique et didactique et de caractériser les textes à visée informative.

[16] Les genres sont des « produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. Ils régissent les discours des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale » (Reuter, 2007, p. 117).

1.4 Vers une définition du « texte informatif »[17]

Qu'ils soient appelés « textes informatifs », « textes documentaires », « textes scientifiques » ou « textes fonctionnels », les textes que nous qualifions d'informatifs connaissent une grande extension. Les trois approches du texte informatif présentées dans le point précédent nous conduisent à concevoir, dans cette partie, une définition et une caractérisation du texte informatif. Contrairement aux textes fictionnels qui visent à « partager une émotion, une conception du monde ou un plaisir esthétique sans se préoccuper du vrai », les textes informatifs sont « enracinés dans le réel tel qu'il apparait à une époque donnée. Ils fondent ainsi leur contrat sur une proposition de véracité des informations qu'ils développent. La situation de communication est donc décisive : le lecteur doit pouvoir se fier à ce qui lui est dit […] mais la crédibilité du texte subit des fluctuations selon le support, l'énonciateur et son statut, le genre discursif choisi, le destinataire visé, paramètres dont le texte porte la trace » (Faure, 2014, p. 91). Comme le précise Faure dans cette première caractérisation, cinq axes d'analyse nous permettent de définir les textes informatifs : la fonction, le public visé, le support de diffusion, le genre et l'intention de l'auteur (Faure, 2014, p. 89).

Sur cette base, nous pouvons considérer les textes informatifs comme tous les textes ayant la même séquence textuelle dominante ou la même intention : transmettre une information et/ou une explication portant sur un thème, un sujet, un phénomène ou un fait particulier (Adam, 2011 ; Chartrand *et al.*, 2015 ; Faure, 2014). Ces textes se matérialisent sur différents supports papier (revue, journal, magazine) ou numérique (Smartphone, ordinateur) et s'incarnent au sein de différents genres appartenant – selon le public visé – à la sphère sociale (l'article de presse, le dépliant informatif, le résumé de livre, la notice d'encyclopédie en ligne, la double page documentaire, le guide touristique…s'adressent au lecteur tout venant) ou scolaire (la double page de manuel scolaire, le résumé de textes… s'adressent aux élèves, aux étudiants et aux enseignants). Utilisés dans un contexte scolaire, les textes informatifs ont pour fonction d'apporter une réponse à des questions qui sont propres aux disciplines (Jaubert, 2016). En dépit de ces variations inhérentes à la diversité des situations de communication (une revue peut être classée en fonction de sa thématique, mais également en fonction du destinataire ou de l'usage qui en est fait), nous pouvons toutefois identifier quelques caractéristiques spécifiques de ces textes.

[17] Cette section du texte s'appuie en partie sur l'article publié en 2017 par De Croix, S., Penneman, J. et Wyns, M. (co-auteures), sous le titre « 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 (Éds.), *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).

Les caractéristiques et les spécificités des textes informatifs

Identifier les caractéristiques des textes informatifs permettra de comprendre davantage les processus et les stratégies de lecture qu'ils impliquent et qui sont développés dans le point suivant. Comme nous l'avons illustré dans la modélisation didactique de l'activité d'écriture, le texte peut se définir par ses dimensions énonciative (énonciateur, destinataire), sémantique (contenu), textuelle (organisation, cohérence), linguistique (syntaxe, lexique, orthographe) et typographique et visuelle (type de support, tracé des lettres, mise en page) (Chartrand *et al.*, 2015 ; Reuter, 1996).

L'objectif n'est pas ici d'analyser en détail l'ensemble de tous les textes informatifs, mais de relever quelques traits spécifiques à ces textes au regard du schéma d'analyse textuelle développé par Adam (2011), ainsi que par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) (*cf.* Figure 15).

Des indices d'énonciation

Généralement, le texte informatif adopte un ton neutre et objectif. Lorsqu'elles sont présentes, les valeurs, les opinions ou les croyances de l'auteur sont sous-entendues, laissant ainsi croire au lecteur à l'adoption d'un ton neutre (Faure, 2014). Le plus souvent, le texte informatif est écrit à la 3^{e} personne, mais en fonction de son intention, l'auteur peut recourir à une énonciation multiple, qu'il incombe également au lecteur de décrypter (Faure, 2014). En effet, l'auteur peut par exemple passer de l'information à l'explication (en recourant à la 3^{e} personne) ou du discours rapporté au commentaire (en recourant à la 1re ou 2^{e} personne). Enfin, l'énonciateur peut être singulier ou pluriel, implicite ou explicite, célèbre ou non. Dans certains cas, le texte donne à entendre la voix d'autres personnes, spécialistes, amateurs ou témoins. Comme nous le verrons dans la section suivante, cette démultiplication énonciative n'est pas toujours clairement signalée au lecteur et peut être, pour de plus faibles lecteurs, un obstacle à la compréhension (Faure, 2014).

Des indices textuels

Afin d'empêcher les dérives interprétatives, le texte informatif recourt à un appareillage visuel facilement reconnaissable (Faure, 2014). En effet, il est organisé en paragraphes très structurés et peut être soutenu par des signes de segmentation facilement identifiables (titres, sous-titres, numérotation des parties…). Ces indices permettent au lecteur de se faire rapidement une idée générale de la structure, du plan et du contenu du texte (Adam, 2011). Plusieurs éléments de natures diverses viennent aussi soutenir la compréhension du texte : le corps du texte peut s'accompagner d'illustrations, de schémas, de tableaux, d'encadrés, etc. donnant de précieuses indications au lecteur sur le statut des informations. Ces textes peuvent en outre s'accompagner d'un sommaire ou d'une table des matières qui informe le lecteur sur l'organisation et la hiérarchie des informations (Faure, 2014). Enfin, contrairement aux textes fictionnels qui présentent généralement l'information de façon linéaire, hiérarchisée et chronologique – au moyen notamment de connecteurs logiques et de marqueurs de relation nombreux –, les textes informatifs reposent sur une progression thématique, sur le raisonnement ou l'explication à propos d'un objet ou d'un sujet précis.

L'auteur, au moyen d'indices lexicaux, notionnels, grammaticaux ou spatiaux (tels que le changement de paragraphe ou d'alinéa) – dont les articulations ne sont pas d'emblée données au lecteur –, va hiérarchiser les éléments de contenu et ainsi faire progresser l'information (Adam, 2011 ; Faure, 2014).

Des indices sémantiques

Le texte informatif traite d'une thématique ciblée (par exemple, un fait d'actualité), parfois très spécialisée (par exemple, une expérience scientifique). Cette thématique peut se référer à tous les domaines de connaissances, qui sont parfois étrangers à la culture du lecteur (Marin *et al.*, 2007). Ainsi, par exemple, dans un article de presse, l'auteur se réfère à des faits d'actualité qui eux-mêmes s'appuient sur d'autres faits qui ont précédé ; un texte scientifique fait référence à des termes techniques que le lecteur averti est supposé connaitre. Pour comprendre ces textes d'information, le lecteur doit non seulement posséder un certain nombre de connaissances relatives au domaine, à la thématique ou au sujet traité, mais il doit également recourir à différents types d'inférences renvoyant à la causalité du monde physique : d'une part, des *inférences élaboratives*, qui permettent au lecteur de mobiliser, dans sa mémoire à long terme, ses représentations et ses connaissances antérieures, et d'autre part, des *inférences de liaison*, qui permettent de lier l'information lue aux connaissances antérieures du lecteur. C'est la combinaison des deux types d'inférences qui permettent ainsi au lecteur de lire, de comprendre et d'interpréter le texte informatif (Faure, 2014 ; Marin *et al.*, 2007).

Des indices linguistiques

L'auteur de textes informatifs utilise généralement un lexique spécifique généralement imposé par la thématique ciblée ou le domaine de connaissances auquel il fait référence (Adam, 2011 ; Faure, 2014). Ce vocabulaire est primordial car c'est lui qui soutient le développement de l'information et qui permet d'atteindre un haut degré de précision, d'exactitude et de signification (Faure, 2014). Par ailleurs, ce lexique, pas toujours connu ou disponible dans la mémoire à long terme du lecteur, peut empêcher la compréhension du texte. Ce problème est d'autant plus important que le contexte ne suffit pas toujours à éclairer la signification des mots et que le traitement des anaphores peut s'avérer difficile en raison de l'éloignement, parfois important, avec leurs référents (Marin *et al.*, 2007).

Le texte informatif est généralement écrit au présent de l'indicatif et l'usage de présentatifs tels que « c'est… » ou « voilà… » y est habituel. Par ailleurs, d'autres indices linguistiques relatifs aux textes informatifs sont facilement reconnaissables. Ceux-ci concernent la longueur et la complexité des phrases, les nominalisations nombreuses (qui amènent une grande densité des informations dans la phrase), la présence de transformations passives, l'élimination des redondances, la concision du texte, les multiples assertions présentes dans une même phrase, le recours à plusieurs énumérations qui comportent des groupes nominaux complexes et des ruptures syntaxiques nombreuses (Marin *et al.*, 2007 ; Nonnon, 2012).

Des indices typographiques et visuels

Pour Nonnon (2012) et Bonnéry (2015), les changements technologiques dans le monde numérique et l'émergence de la *multimodalité* expliquent en partie l'évolution des indices typographiques et visuels relatifs aux textes informatifs. Ces indices sont nombreux et permettent de reconnaitre rapidement les textes informatifs. Ceux-ci concernent notamment l'hétérogénéité des systèmes sémiotiques, l'éclatement de la mise en page et l'usage particulier de la typographie. Le texte, complémentaire des illustrations, des schémas, des tableaux qui occupent désormais une place privilégiée, se présente de façon éclatée sur la page et prend diverses formes (résumé, commentaire, légende, définition…) aux registres énonciatifs variés (Faure, 2014 ; Nonnon, 2012).

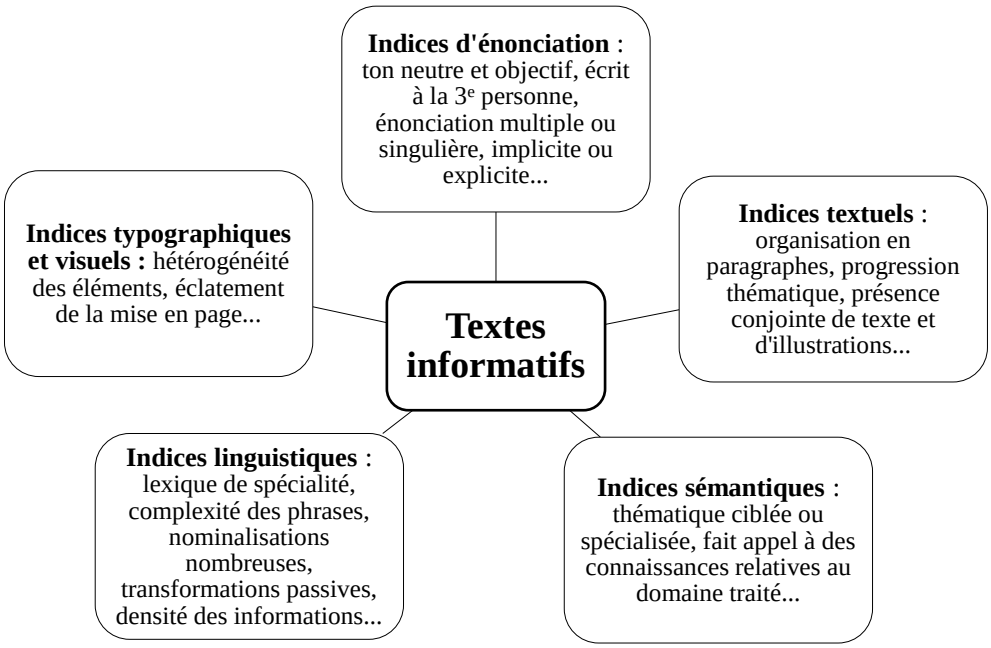


Figure 15. Les caractéristiques générales des textes informatifs

2. Les processus et les stratégies de lecture mobilisés par les textes informatifs[18]

Comme nous l'avons illustré dans le chapitre 2 de ce travail, comprendre et interpréter un texte, c'est mobiliser plusieurs compétences spécifiques simultanément : des compétences de décodage, linguistiques, textuelles, référentielles et stratégiques (Cèbe *et al.*, 2012, p. 7). La compréhension des textes informatifs à l'école implique d'adopter des opérations mentales et des modes de lecture particuliers en raison de leurs caractéristiques spécifiques (Bautier *et al.*, 2012). Cette lecture suppose tout d'abord que le lecteur perçoive les caractéristiques du contexte de lecture : il doit saisir le point de vue disciplinaire dans lequel s'inscrit l'objet traité et les caractéristiques de l'activité d'apprentissage qui lui est imposée (Jaubert et Rebière, 2011).

À l'image des textes numériques – qui impliquent de naviguer d'un document à l'autre en s'appuyant sur les outils informatiques affichés à l'écran –, l'itinéraire de lecture du texte informatif qui n'est pas donné d'emblée est laissé à l'appréciation du lecteur. En fonction de son projet de lecture et de la tâche qui y est associée, le lecteur adoptera diverses stratégies de lecture : il pourra procéder à une lecture partielle, non linéaire (lecture de survol, repérage de quelques informations ponctuelles ou locales…) ou à une lecture intégrale et approfondie du document.

L'évolution éditoriale actuelle induite notamment par l'émergence du numérique suppose la mise en œuvre de processus d'interprétation élaborés : l'hétérogénéité des éléments et l'éclatement de la mise en page qui caractérisent de nombreux textes informatifs impliquent la mise en relation d'informations qui proviennent de lieux très différents (Blondin, Demonty, Crépin, Baye et Lafontaine, 2014 ; Bonnéry, 2015 ; Rouet, 1994). Le lecteur doit, au cours d'une même lecture, maitriser les codes propres à chaque composante sémiotique – indications verbales ou non verbales –, identifier la nature des différents éléments du document, repérer, comparer, organiser et mettre en relation des informations locales et éparses, passer d'un document ou d'une information à l'autre, faire des arrêts ou effectuer des retours en arrière (Bautier *et al.*, 2012 ; Faure, 2014 ; Rouet, 2005). Cette lecture non continue est donc une activité dynamique dans laquelle la première interprétation et compréhension du texte repose sur la capacité, pour le lecteur, de se questionner à propos du texte, de son contenu, des concepts qui y sont développés ou des démarches qui y sont présentées et d'adopter diverses stratégies de lecture suffisamment efficaces pour « passer d'un document à un autre au cours d'une même lecture » (Faure, 2014, p. 93).

[18] Cette section du texte s'appuie en partie sur l'article publié en 2017 par De Croix, S., Penneman, J. et Wyns, M. (co-auteures), sous le titre « 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 (Éds.), *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).

S'en suit alors la possibilité, pour le lecteur, de procéder à une lecture intégrale du texte. Contrairement aux opération mentales nécessaires pour comprendre les textes littéraires (appui sur l'organisation en paragraphes ou en chapitres, sur les connecteurs logiques et les chaines anaphoriques nombreuses, sur ses expériences de lecture passées), la lecture intégrale du texte informatif requiert des processus de lecture impliquant une posture active, déclinée en trois étapes : se questionner, inférer, reformuler (Faure, 2014, pp. 97-104).

La compréhension de textes informatifs suppose de la part du lecteur qu'il mette en œuvre un projet de « lecture orientée vers la volonté de savoir » (Quet, 1995, p. 3). Alors que l'école soumet généralement les bonnes questions à poser aux textes et qu'elle n'incite pas toujours l'élève à s'en poser lui-même, plusieurs travaux de recherche (notamment fondés sur la pratique de l'observation en classe et sur l'expérience personnelle du chercheur) ont montré que la compréhension et l'interprétation des textes informatifs ne s'engagent véritablement que lorsque le lecteur a des questions à poser aux textes (Faure, 2014 ; Quet, 1995). À la différence de certains textes littéraires, le texte informatif permet ce questionnement. En effet, l'attente du lecteur, ses préoccupations, son intention de lecture (orientée vers la découverte d'un sujet particulier, sur l'augmentation de ses connaissances…) et les questions qu'il peut se poser à propos des contenus ou des concepts qui y sont développés vont être déterminants dans le choix des stratégies adoptées et constituer un facteur favorable à l'implication du lecteur nécessaire pour lire ces textes (Faure, 2014).

Pour Tauveron (1999), tous les textes, dès qu'ils renferment des difficultés de compréhension et d'interprétation, demandent un traitement inférentiel, c'est-à-dire de lire entre les lignes, de rendre explicite ce qui reste implicite dans le texte. Dans le cas des textes informatifs, les connaissances notionnelles et langagières nécessaires à leur compréhension amènent à inférer tout au long de la lecture : avant (activation des connaissances antérieures pour faire des hypothèses de lecture), pendant (anticipation de la suite du raisonnement, adaptation du parcours de lecture, extraction des informations explicites du texte et mise en lien avec les connaissances acquises) et après (reformulation et mémorisation des nouvelles connaissances) (Faure, 2014 ; Nonnon, 2012).

La reformulation joue un rôle déterminant dans le processus de mémorisation des informations, d'appropriation des notions et des concepts abordés et de construction de nouvelles connaissances. Cette reformulation se réalise en deux phases successives : il s'agit pour le lecteur de tisser des liens entre les informations contenues dans le texte et ses connaissances antérieures et de les transformer en un tout cohérent. Toute forme de prise de notes, de schématisation, de traces écrites par lesquelles le lecteur est amené à reconstruire les étapes du raisonnement peut favoriser ce traitement de l'information (Faure, 2014, p. 100).

En conclusion, comme l'illustre le schéma de la figure 16 ci-après, lire le texte informatif exige des opérations cognitives et métacognitives complexes et couteuses pour le lecteur. Il ne suffit pas de glaner ici et là quelques informations pour comprendre le texte informatif. C'est une activité constructive qui exige « attention, questionnement et transformation intentionnelle des informations mémorisées » (Faure, 2014, p. 103). Les connaissances antérieures permettent au lecteur de réaliser les inférences nécessaires à la compréhension et à l'interprétation du texte et ainsi de transformer, puis de mémoriser les nouvelles connaissances acquises (Faure, 2014 ; Nonnon, 2012). Ces opérations, si elles ne sont pas enseignées explicitement, peuvent être la source de grandes difficultés pour les lecteurs les plus fragiles et générer des inégalités scolaires importantes (Bonnéry, 2015).

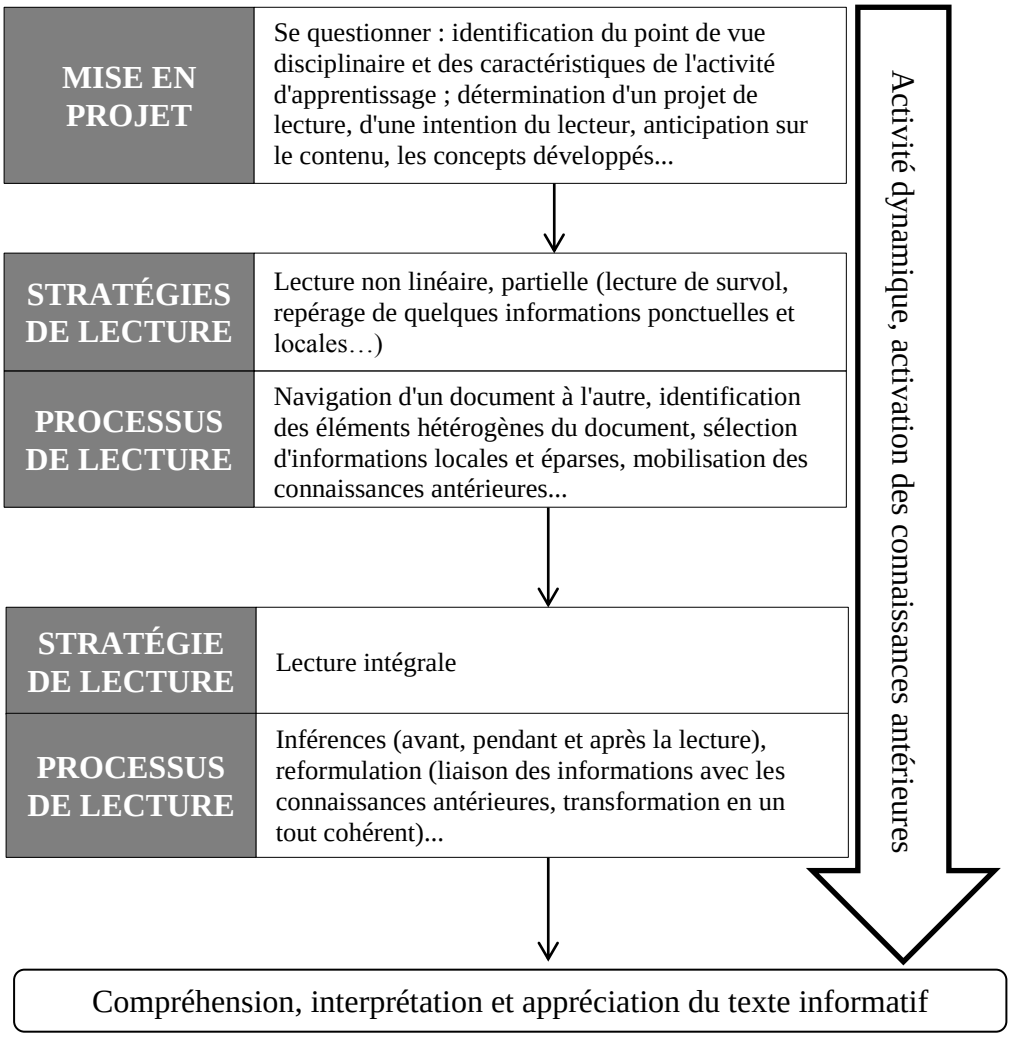


Figure 16. Les processus et les stratégies de lecture des textes informatifs

3. Les difficultés de lecture et d'écriture des textes informatifs mises au jour au travers des évaluations institutionnelles

L'enquête internationale de 2011 portant sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4e année primaire PIRLS[19] (*Progress in International Reading Literacy Study*) montre que les items évaluant la lecture de textes informatifs présentent un taux de réussite moyen de 46 %, contre 56 %[20] face aux textes narratifs. Du côté des épreuves externes certificatives de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ce constat est le même : en 2016, 72,4 % des élèves de 2e année du secondaire réussissaient l'épreuve du Certificat d'étude du premier degré de l'enseignement du secondaire (CE1D) portant sur la compréhension du récit de fiction contre 44,3 % pour la lecture du dossier documentaire. Ces deux exemples illustrent bien que la compréhension des textes informatifs pose problème pour bon nombre d'élèves. Comprendre plus finement les difficultés de compréhension et de production d'écrits de ces textes semble dès lors indispensable si l'on veut espérer proposer aux enseignants des ressources didactiques susceptibles de prendre en charge ces difficultés.

C'est pourquoi cette partie – plus descriptive que critique – rend compte des résultats relatifs à certaines évaluations institutionnelles en compréhension et en production d'écrits à visée informative. Cette synthèse tente de mettre en exergue les difficultés de lecture et d'écriture que peuvent rencontrer les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles à deux moments de leur scolarité : à la fin du primaire et au début du secondaire[21].

Afin de faciliter la compréhension du lecteur, quelques considérations méthodologiques seront exposées à certains moments, mais n'étant pas la priorité visée, elles ne feront pas l'objet d'un développement systématique.

[19] L'épreuve internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4e année de l'enseignement primaire PIRLS cherche à évaluer les acquis en compréhension à la lecture des élèves issus de 31 pays. Cette enquête est menée tous les 5 ans par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). La dernière épreuve s'est déroulée en 2016.

[20] Comparativement à la moyenne du groupe de référence (dont le taux de réussite s'élève à 65%), les performances des élèves de FWB en lecture de textes narratifs apparaissent néanmoins les plus faibles.

[21] Nous faisons le choix de porter l'analyse sur ces deux moments de la scolarité dans la mesure où le public ciblé par cette recherche doctorale concerne principalement les élèves arrivés à la fin du primaire et au début du secondaire.

Les résultats sur lesquels s'appuie cette synthèse sont issus des évaluations institutionnelles suivantes :

- l'épreuve externe commune en lien avec l'octroi du CE1D de juin 2013[22] et 2016 organisée par la Fédération Wallonie-Bruxelles et menée auprès des élèves de 2e année commune et complémentaire de l'enseignement secondaire ordinaire ;
- l'évaluation externe non certificative de la Fédération Wallonie-Bruxelles menée en 2013 auprès des élèves de 5e année de l'enseignement primaire ;
- l'évaluation externe non certificative de la Fédération Wallonie-Bruxelles menée en 2010 auprès des élèves de 2e année de l'enseignement secondaire.

3.1 Les difficultés de lecture et de production écrite des élèves de 2e secondaire

En 2013 et en 2016, tous les élèves de 2e année de l'enseignement secondaire (2e commune et complémentaire) ont participé à l'épreuve externe certificative obligatoire octroyant le Certificat d'étude du premier degré (CE1D). En lien avec les compétences répertoriées dans l'actuel référentiel *Socle de compétences* (1999), ce test visait à diagnostiquer les acquis des élèves face à la lecture de textes narratifs et informatifs et à la production d'un avis argumenté. Les textes sur lesquels s'appuie cette analyse ont la particularité d'être hétérogènes puisqu'ils présentent divers éléments à visée informative (carte légendée, texte organisé en paragraphes, encadrés informatifs, illustrations…).

Au terme de l'analyse des résultats issus des deux épreuves certificatives, nous pouvons identifier plusieurs difficultés persistantes communes.

Du côté de la lecture de textes informatifs, bon nombre d'élèves semblent avoir les difficultés suivantes :

- lire intégralement un texte pour percevoir le sens global du document (45,2 % de réussite en 2016) ;
- repérer des informations explicites à plusieurs endroits du document (43,4 % de réussite en 2013) ;
- sélectionner le bon document en fonction de l'intention de communication (47,4 % en 2013 et 37,6 % de réussite en 2016) ;
- comparer les informations éparses et les lier entre elles.

Du côté de l'écriture, les résultats aux deux évaluations mettent en évidence certains obstacles liés : à la reformulation d'une information explicite, à la justification d'une réponse appuyée sur des indices textuels et au développement et à l'enrichissement de son propos.

[22] Nous faisons le choix de porter l'analyse sur l'année 2013 puisqu'il s'agit de la première évaluation externe certificative obligatoire pour tous les élèves du premier degré de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

L'analyse des résultats de l'épreuve externe non certificative en lecture et en production écrite passée en 2010 par les élèves de 2e année de l'enseignement secondaire (2e commune et complémentaire et 2e différenciée) permet de compléter ce tableau peu enthousiasmant. En effet, repérer la structure du texte, s'appuyer sur les éléments paratextuels (titre, sous-titres, illustrations, légendes…) pour élaborer le sens global du texte et repérer les informations implicites du texte et traiter les questions inférentielles semblent poser problème pour la majorité des élèves évalués.

Par ailleurs, quelques différences peuvent s'observer entre les élèves de 2e commune et complémentaire et de 2e différenciée :

- les items relatifs au repérage d'informations explicites sont réussis par plus de 60 % des élèves de 2e commune et complémentaire, alors que pour les élèves de 2e différenciée, ces résultats restent plus faibles, surtout lorsqu'ils doivent tenir compte de plusieurs informations explicites à la fois ;
- les élèves de 2e commune et complémentaire semblent mieux saisir l'intention dominante de l'auteur (61 % y parviennent) que les élèves de 2e différenciée (40 %).

La production d'une lettre explicative génère de nombreuses difficultés sur les dimensions suivantes :

- produire une phrase construite et cohérente en réponse à une question ouverte ;
- écrire un texte lisible (mots bien écrits, segmentations correctes) rendant la lecture fluide (17 % des productions des élèves de 2e différenciée n'y parviennent pas) ;
- développer clairement ses idées en s'appuyant sur les informations adéquates du texte ou sur ses connaissances (44 % des productions des élèves de 2e commune et complémentaire n'y parviennent pas, 64 % en 2e différenciée) ;
- respecter les caractéristiques du genre épistolaire explicatif (en 2e commune et complémentaire, 29 % des productions respectent ces caractéristiques contre 43 % en 2e différenciée) ;
- élaborer des explications claires et convaincantes en s'appuyant notamment sur les informations données par le texte (plus de la moitié des productions écrites n'y parvient pas) ;
- organiser le texte en paragraphes et faire progresser l'information en utilisant des connecteurs logiques (plus de la moitié des productions écrites n'y parvient pas).

Néanmoins, le registre de langue semble adéquatement adopté en fonction de l'intention de communication pour la majorité des élèves de 2e secondaire alors que le respect des normes orthographiques et syntaxiques semble particulièrement problématique pour les élèves de 2e différenciée.

3.2 Les difficultés de lecture et de production écrite des élèves de 5e primaire

Tout comme pour l'évaluation externe non certificative soumise aux élèves de 2e secondaire en 2010 et les évaluations certificatives de 2013 et 2016, cette évaluation passée en 2013 visait les mêmes objectifs : diagnostiquer les acquis des élèves au début de la 5e année de l'enseignement primaire face à la lecture et à la production écrite. Contrairement aux épreuves de 2010, 2013 et 2016, et afin de diagnostiquer encore davantage les difficultés de lecture et d'écriture, cette épreuve a exploité uniquement des textes informatifs issus d'une revue animalière à destination des enfants dont la longueur oscille entre une et deux pages A4.

Quatre sous-thèmes sont exploités : la chauvesouris, la chouette et le hibou, quelques modes de survie en hiver des animaux de nos régions et les problèmes relatifs à la présence de nombreux carnivores. Ces textes présentent une structure et des caractéristiques propres aux textes informatifs : éclatement de l'information, hétérogénéité des éléments, présentation en paragraphes, etc.

Trois compétences essentielles à la compréhension des textes informatifs ont été évaluées : dégager des informations explicites, faire des inférences et percevoir le sens global du texte pour utiliser et reformuler l'information.

Plusieurs difficultés de lecture sont mises en exergue grâce à ce test :

- lire un texte long (le résultat moyen des deux textes longs dépasse à peine les 50 % contrairement aux deux textes courts dont les résultats moyens sont nettement supérieurs) ;
- réaliser des inférences en faisant appel à des connaissances personnelles (34 % de réussite) ;
- appréhender le texte dans sa globalité (44 % de réussite) ;
- justifier une réponse en s'appuyant sur des indices textuels (28 % de réussite) ;
- dégager et comparer des informations implicites (26 % de réussite).

Quant à elles, reconnaitre la visée informative des textes et identifier leur sujet principal, préciser le sens d'un mot explicitement défini dans le texte, réaliser des inférences locales sur une partie du texte, repérer une information explicite précise sont des compétences en voie d'acquisition.

La production écrite a également été évaluée : il s'agissait, pour les élèves, de rédiger un texte informatif sur le cycle de la vie du hérisson en s'appuyant sur des informations communiquées schématiquement. Trois compétences ont été évaluées : l'articulation des idées, l'organisation syntaxique du récit à l'aide de phrases et l'utilisation du réseau anaphorique. Cette dernière compétence n'est réussie que par 40 % des élèves ; signe qu'un travail important doit encore être réalisé.

3.3 Synthèse des principales difficultés de lecture-écriture des textes informatifs

Les quatre évaluations institutionnelles sur lesquelles s'appuie cet état des lieux ont identifié un certain nombre de difficultés importantes et récurrentes dans la pratique de la lecture et d'écriture de textes à visée informative. Plusieurs de ces difficultés sont par ailleurs confirmées (et complétées) par quelques auteurs clés ayant travaillé la question de l'apprentissage de la lecture-écriture du texte informatif (Bautier *et al.*, 2012 ; Faure, 2014 ; Marin *et al.*, 2007). Au regard de la modélisation didactique de l'activité de lecture-écriture présentée dans le chapitre 2 de ce travail et de notre définition du texte informatif, tentons d'effectuer une brève synthèse des principales difficultés de lecture-écriture rencontrées par les élèves lorsqu'ils sont face aux textes informatifs.

L'hétérogénéité des éléments (présence conjointe d'illustrations, de texte, de graphiques…), la variété de leur fonction (décrire, comparer, illustrer…), l'éclatement de l'information à divers endroits du texte, la complexité des phrases, la diversité des procédés syntaxiques, la densité des informations, le lexique – souvent de spécialité et polysémique – que le contexte aide peu à comprendre ou le renvoi à des connaissances spécifiques au domaine évoqué par le texte informatif et des références parfois peu familières de l'élève peuvent constituer des obstacles à la compréhension des textes informatifs (Bautier *et al.*, 2012, pp. 65-69). Ces difficultés, identifiées dans les évaluations institutionnelles, concernent principalement les processus de lecture. Plus précisément, ce sont les processus d'intégration, les macro-processus et les processus d'élaboration qui sont les plus impactés.

Du côté des processus d'intégration, c'est le traitement des inférences élaboratives (qui mobilisent les connaissances stockées dans la mémoire à long terme) et des inférences de liaison (qui lient les informations précédemment données par le texte avec les nouvelles informations) qui pose le plus problème en raison de la convocation à des connaissances disciplinaires extérieures au contenu du texte (Bautier *et al.*, 2012 ; Marin *et al.*, 2007).

Les résultats aux évaluations institutionnelles présentés dans cette partie ont également mis en évidence que bon nombre d'élèves peinent à mobiliser les macro-processus nécessaires à la compréhension et à l'interprétation des textes informatifs. Parmi ceux-ci, la sélection et le repérage d'informations explicites éparses, l'identification et l'utilisation de la structure du texte pour percevoir le sens global du texte et la mobilisation des connaissances antérieures empêchent certains élèves de comprendre ce type de textes.

Enfin, la liaison et la comparaison des informations entre elles, surtout lorsqu'elles sont morcelées à plusieurs endroits dans le texte, correspondent aux processus d'élaboration les plus problématiques.

À côté de ces défaillances liées aux processus de lecture, plusieurs stratégies de lecture, généralement encore peu mobilisées par les élèves à ce stade de la scolarité, posent également un certain nombre de difficultés (Bonnéry, 2015 ; Faure, 2014). Parmi ces stratégies problématiques, citons notamment la lecture non linéaire, dans de multiple sens, la lecture repérage, le survol d'un document à l'autre, etc. Toutes ces stratégies mobilisent

des habiletés spécifiques, très fortement liées aux connaissances du lecteur (Blondin *et al.*, 2014 ; Marin *et al.*, 2007). L'adoption de ces stratégies semble par ailleurs plus problématique lorsque les élèves sont confrontés à des textes longs, en raison des inférences complexes qui sont sollicitées. Ce constat, élaboré à partir des résultats aux évaluations institutionnelles, est par ailleurs confirmé par la recherche *Lire et écrire* (Goigoux *et al.*, 2015) puisque 52,2 % des élèves au cours préparatoire interrogés réussissent l'épreuve de compréhension d'un texte long lu de façon autonome.

Le contexte de la tâche scolaire semble également empêcher de nombreux élèves de comprendre et d'interpréter les textes informatifs. En effet, comme nous l'avons évoqué, de nombreux supports informatifs, visent simultanément plusieurs objectifs – apprendre, évaluer, découvrir, comparer, illustrer… – souvent non explicités tels quels. La lecture du texte informatif implique donc de percevoir le sens de l'activité : s'agit-il de s'informer sur un sujet particulier ou de se former à des savoirs spécifiques (Grossmann, 2003) ? Cet effet de brouillage est d'autant plus renforcé que les caractéristiques spécifiques aux textes informatifs aident peu à identifier le sens de la tâche scolaire. Tout en repérant les informations essentielles pour atteindre les objectifs de l'activité, l'élève doit (re)construire l'objet de savoir visé. Cette opération complexe et couteuse cognitivement est également une source de difficultés pour certains élèves (Bautier *et al.*, 2012).

Produire un texte informatif semble également générer un certain nombre de difficultés. Les évaluations institutionnelles sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour élaborer cette synthèse ont notamment mis en évidence plusieurs opérations de textualisation problématiques : il s'agit de la reformulation dans ses propres mots (d'informations explicites), de la justification de réponse (en s'appuyant sur des indices textuels), du développement et de l'amplification des propos et de la formulation d'une réponse. Hiérarchiser les informations, organiser le texte en paragraphes, faire progresser l'information de façon cohérente (et la lier par des connecteurs) semblent par ailleurs constituer des dimensions textuelles problématiques.

En conclusion, la mise en évidence de ces difficultés de lecture et d'écriture confirme que la compréhension et la production de textes informatifs sont des activités complexes qui sollicitent des habiletés nombreuses. Relevons néanmoins une limite à cette synthèse des difficultés propres aux textes informatifs. Les évaluations institutionnelles et les recherches sur lesquelles nous nous sommes référées ne permettent pas de mettre en évidence certaines difficultés liées notamment aux opérations de planification ou de révision (en ce qui concerne la production d'écrits) et liées aux processus métacognitifs et autorégulatifs en jeu dans toute activité de lecture-écriture des textes informatifs. Or, nous l'avons vu dans le chapitre 2, ces difficultés, à propos notamment des textes narratifs, existent (De Croix, 2010 ; De Croix et Ledur, 2007). Explorer ces dimensions de la compréhension et de la production des textes et les liées aux caractéristiques des textes informatifs semble être une piste d'action possible pour affiner le diagnostic. Quoi qu'il en soit, tous les obstacles identifiés nous questionnent sur la place et le choix des supports informatifs dans les pratiques des enseignants et leurs effets sur les apprentissages des élèves. C'est l'objet de la section suivante.

4. Les pratiques pédagogiques et les interventions didactiques adaptées à l'apprentissage de la lecture-écriture des textes informatifs

Comment aider et accompagner les élèves à comprendre et produire les textes informatifs ? Quelles sont les pratiques pédagogiques et les interventions didactiques adaptées aux difficultés fréquemment rencontrées par les élèves face à la lecture-écriture de ces textes ? Sont-elles efficaces et à quelles conditions ?

Face à l'ampleur des difficultés de lecture et d'écriture des textes informatifs que peuvent rencontrer les élèves au début du secondaire et face à la complexité de l'activité de lecture et d'écriture de ce type de textes, mettre en place des actions didactiques et pédagogiques pertinentes semble un enjeu central pour la réussite de l'élève dans toutes les disciplines (Jaubert, 2016). La concrétisation de ces pratiques pédagogiques s'opère généralement à l'aide de programmes et d'outils ou de démarches et de principes didactiques testés, dans certains cas, par la recherche. Les programmes et les outils didactiques centrés sur la lecture-écriture des textes à visée informative sont rares. Encore plus rares sont ceux qui ont été testés scientifiquement et validés par la recherche. Dans de nombreuses écoles, et même si les programmes officiels et les évaluations institutionnelles recommandent l'équilibre dans les types de textes travaillés en classe, les enseignants privilégient l'apprentissage des textes littéraires. C'est pourquoi les librairies ou les sites Internet regorgent d'outils centrés sur l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture de ces textes[23].

Élaborés dans le prolongement des évaluations externes certificatives et non certificatives dans l'enseignement primaire ou secondaire ou de recherches en éducation, la Fédération Wallonie-Bruxelles propose également un certain nombre de ressources pédagogiques et didactiques officielles à destination des enseignants du primaire ou du secondaire. Il s'agit entre autres des outils intitulés *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1re et 2e années et 3e et 4e années primaires* (2006 ; 2009), *Apprendre à lire : lecture à haute voix et compréhension* (2013) ou *Pistes pédagogiques : l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle* (outil élaboré dans le prolongement de la recherche « Décolâge » centrée sur la lutte contre l'échec scolaire des enfants âgés de 2,5 ans à 8 ans). Ces outils sont intéressants parce qu'ils s'adressent directement aux enseignants qui souhaiteraient travailler l'apprentissage de la compréhension (et dans une certaine mesure la production), mais une analyse rapide de ces outils (et d'autres également présents sur la plateforme en ligne) montre la prédominance des ressources à destination des enseignants du primaire et la place moins importante qu'occupent les textes informatifs

[23] Nous pensons notamment à la plateforme en ligne *LINUM* qui propose aux enseignants des outils numériques pour travailler, avec les élèves de 7 à 12 ans, le « dire, lire, écrire le texte littéraire », à *Lector & Lectrix* ou *Lectorino & Lectorinette* conçus par Cèbe et Goigoux (Cèbe et Goigoux ; 2012 ; 2013) qui proposent des pistes didactiques et pédagogiques pour enseigner explicitement et progressivement la compréhension des textes narratifs au cours élémentaire ou au collège ou à d'autres outils didactiques centrés sur la lecture littéraire tels que *Itinéraire* (Colognesi, 2016), *Nouvelles lecture en JEux* (De Croix et Ledur, 2016), le *chantier d'écriture* (Jolibert, 2007) ou *l'atelier d'écriture* (Lafont-Terranova, 2009).

aux côtés des autres textes plus littéraires[24]. Toutefois, ne soyons pas trop pessimiste : comme nous le verrons dans la suite de ce développement, les initiatives existent et les outils didactiques à propos des textes à visée informative se développent petit à petit.

Cinq dispositifs ont retenu notre attention : deux traitent de l'enseignement-apprentissage de la production écrite et trois portent sur la compréhension de textes informatifs. Notre point de vue à propos de ces dispositifs sera descriptif et critique : nous souhaitons présenter et décrire les choix qui ont été opérés par les auteurs, mais nous voulons également poser un regard critique de didacticienne par rapport au modèle théorique proposé dans le chapitre précédent.

Les deux premiers dispositifs présentés dans cette section portent sur l'enseignement-apprentissage de la production de textes informatifs. Ils n'ont pas été soumis à une expérimentation rigoureuse. Des précautions, quant à leur efficacité, sont dont à prendre. Outre cette limite méthodologique, ils présentent certains aspects didactiques et pédagogiques intéressants que nous tenterons, avec les moyens dont nous disposons – à savoir, notre regard réflexif et théorique et notre expérience de terrain – de relever et de justifier.

Les trois autres dispositifs entrainent les stratégies et les processus de compréhension de textes informatifs. Ils ont été sélectionnés dans le cadre de cette brève présentation parce qu'ils sont reconnus par la communauté scientifique : les principes didactiques et pédagogiques sous-jacents à ces dispositifs présentés lors de la Conférence de consensus organisée par le Cnesco et l'Institut français de l'Éducation centrée sur les processus de compréhension et sur la lecture pour apprendre (De Croix, 2016) ont inspiré certaines recommandations à destination des professionnels de l'éducation formulées par les membres du jury de cette Conférence (par le biais de la plateforme en ligne, de documents téléchargeables…).

[24] L'analyse des pistes didactiques officielles proposées aux enseignants du secondaire, toutes filières et années confondues, entre 1996 et 2010 montre que sur les 21 textes suggérés, cinq sont de nature informative ; les autres étant des récits de fiction.

Stratégies pour écrire un texte explicatif

L'outil *Stratégies pour écrire un texte explicatif* développé en 2010 par Martine Cavanagh propose des démarches d'enseignement de la production écrite auprès des élèves de fin de l'enseignement du primaire et du début du secondaire. L'entrainement proposé se déploie autour de plusieurs séquences d'apprentissage, elles-mêmes constituées de douze leçons. Chaque séquence comporte trois phases successives. La phase de *préparation, réalisation et intégration des apprentissages* vise à placer l'élève en projet d'écriture. L'étape de la *réalisation* de la tâche vise à construire les connaissances sur le *produit fini*, d'une part, les *démarches rédactionnelles,* d'autre part. C'est grâce à l'explicitation des représentations des élèves à propos de l'activité d'écriture, à la comparaison de textes « modèles » avec d'autres textes présentant des erreurs et à la pratique guidée de l'enseignant que les élèves peuvent progressivement entrer dans la tâche d'écriture. Les différentes activités proposées amènent les élèves à prendre conscience des opérations d'écriture (que Cavanagh appelle « stratégies ») impliquées dans la production de textes informatifs : la planification, la textualisation et la révision. Pour atteindre ces différents objectifs, l'auteure propose un matériel papier (un guide pour l'enseignant) et un matériel numérique (un cédérom qui contient toutes les fiches et tous les documents à destination des élèves).

Actuellement, une seule recherche quasi-expérimentale menée en 2014 par Cavangah auprès de 81 élèves âgés de 12 ans a permis de mettre en évidence l'impact positif d'une séquence didactique spécifique relative à cet outil (celle qui porte sur le texte explicatif de comparaison) sur les compétences des élèves. Mais cette étude ne permet pas d'attester de l'efficacité de cet outil dans son ensemble sur les compétences des élèves. Cet outil n'en reste pas moins intéressant : les opérations d'écriture entrainées sont pertinentes puisqu'elles se rapportent directement à la modélisation didactique de l'activité d'écriture (planification, textualisation, révision). Celles-ci sont par ailleurs entrainées progressivement et permettent aux élèves d'exercer leur capacité à produire un texte informatif-explicatif. De plus, les documents – articles de presse, documentaires scientifiques, comptes rendus d'adolescents, dépliants informatifs, affiches, forums de discussion…. – sur lesquels s'appuient les différentes activités permettent aux élèves de se rendre compte de leur diversité et de leurs spécificités. Néanmoins, certaines opérations liées notamment à la textualisation et à la révision pourraient être développées davantage : sur les douze leçons proposées, quatre seulement traitent de la textualisation et de la révision. Comme nous l'avons vu précédemment, la maitrise de ces opérations complexes demande un entrainement long, progressif et explicite. De plus, sur le plan formel, si l'outil est facilement manipulable, la structure et la présentation des fiches à destination d'élèves de la fin du primaire ou du début du secondaire n'en restent pas moins, à certains égards, enfantins : des illustrations (nuages, crayons…) viennent décorer les fiches plutôt que soutenir leur compréhension et guider leur réalisation.

Écrire des textes informatifs, chapitre par chapitre

Même s'il s'éloigne du public visé directement par notre recherche doctorale, l'outil didactique retenu dans le cadre de cette présentation des interventions adaptées à l'apprentissage et à l'enseignement de la production de textes informatifs a été élaboré par Lucy Calkins, Barbara Mraz et Kristine Golub (2013, 2017). Traduit et adapté de l'anglais, *Écrire des textes informatifs, chapitre par chapitre*, s'adresse aux enseignants du début du primaire et met en relation les résultats de dizaine d'années de recherches anglo-saxonnes dans le domaine de l'éducation et l'expérience de terrain des auteures. Il repose sur une démarche d'enseignement explicite des opérations d'écriture de textes informatifs. Trois grandes parties constituées de plusieurs ateliers structurent ce dispositif. Après avoir invité les élèves à se placer dans la peau d'un auteur – qui a des choses à dire et à écrire qui méritent d'être entendues et lues –, chaque atelier s'organise autour de quatre étapes de mise en œuvre : « la connexion » (mise en projet), « l'enseignement », « l'engagement actif ou l'étude guidée» et « le lien ». La mise en commun clôt chaque atelier et permet aux élèves de partager leur travail avec les pairs. Des entretiens individuels avec l'enseignant et le travail en sous-groupes rythment les différents ateliers.

Divisée en huit ateliers, la première partie vise à écrire un livre informatif en autonomie. À partir d'un modèle de livre informatif, les élèves vont, au moyen d'activités progressives, se familiariser avec l'univers des textes informatifs et leurs caractéristiques générales (utilisation d'un lexique de spécialité, énonciation neutre, à la troisième personne). À partir de leurs connaissances à propos d'un sujet précis relevant du domaine animal, scientifique ou sportif les élèves vont apprendre à planifier l'écriture, à se poser des questions à propos d'un sujet particulier (formulation de questions que le lecteur pourrait se poser), à étoffer les textes produits et à apporter des nouvelles informations à chaque nouvelle étape de production (au moyen de phrases « jumelles » ; deux phrases liées entre elles), à utiliser les mots précis et à illustrer les propos au moyen de dessins ou de schémas. La mise en commun vise à modifier les représentations des élèves à propos de l'écriture et à introduire le travail de révision du texte : le texte produit même par un expert peut être soumis à des modifications (ajout, suppression, modification d'informations). L'étape de la révision se réalise en sous-groupe (et éventuellement, pour les élèves en difficulté, en tête à tête avec l'enseignant). À l'aide d'une « liste de vérification de l'écriture informative » composée de sept critères (vue d'ensemble, introduction, déroulement, conclusion, organisation, amplification et techniques d'écriture), les élèves sont amenés à évaluer certains aspects de leur texte et de celui de leur partenaire. Après cette étape d'autoévaluation, les élèves sont invités à retravailler leur texte en se centrant notamment sur l'orthographe, les majuscules et la ponctuation.

La deuxième partie, constituée de six ateliers, vise à faire produire un livre informatif, chapitre par chapitre. Dans cette partie, l'accent est mis sur la structure du livre (en chapitres), l'amplification du texte et le rôle des illustrations. Pour atteindre ces objectifs, les élèves vont, dans un premier temps, analyser la structure et le rôle de la table des matières (en comparant plusieurs tables des matières entre elles). Ils sont ensuite invités à produire la table des matières des grands sous-thèmes de leur propre livre informatif (à

partir de la production de titres dont les critères de pertinence – courts, intéressants, propres au sous-thème… – auront préalablement été donnés par l'enseignant). À partir de ce plan d'ensemble, l'enseignant propose aux élèves d'entrainer l'opération de planification travaillée lors de la première partie en élaborant la liste des informations qu'ils connaissent déjà à propos d'un des sous-thèmes repris dans la table des matières. Sur la base de cette liste, les élèves écrivent un premier chapitre, l'amplifient en fournissant davantage de détails, en précisant certains mots (en termes de taille, de forme ou de couleur), en comparant l'information, en formulant des passages appartenant à d'autres genres de textes (donner un avis, expliquer comment faire, raconter une anecdote…) ou en citant des exemples précis. Ils procèdent de la même façon pour tous les autres chapitres du livre. La « liste de vérification de l'écriture informative » permet aux élèves de relire la production d'un pair et d'autoévaluer leur propre production. Cette étape passe notamment par la lecture orale de certains passages du texte pour faire rendre compte aux élèves des passages confus ou difficiles à lire.

Les six ateliers de la troisième partie visent à écrire des chapitres de livres informatifs avec de plus en plus d'autonomie. Plus précisément, l'objectif est d'accélérer le travail d'écriture et d'augmenter l'autonomie de l'élève. À partir de l'explicitation d'objectifs de production précis, les élèves sont amenés à transférer les habiletés apprises lors des activités précédentes et à les réinvestir à l'occasion d'une nouvelle production de texte informatif. La recherche d'informations (mais également d'illustrations ou de photos) est un processus entrainé dans cette partie pour aider les élèves à amplifier leurs propos. La mise en évidence de certaines informations est également spécifiquement travaillée dans ces ateliers (au moyen notamment du caractère gras ou de procédés littéraires tels que les « bulles »). La démarche se termine en exposant à l'ensemble de la classe les différentes productions des élèves (regroupées par thème).

Au terme du parcours d'apprentissage, les élèves auront appris les opérations d'écriture suivantes :

- planification du texte à produire : élaboration d'un plan, d'une table des matières à partir des questions des lecteurs ;
- textualisation : écriture de « phrases jumelles » (produire deux phrases liées l'une à l'autre), faire des dessins pour illustrer ses propos, utiliser des mots spécifiques qui décrivent la taille, la forme et la couleur, faire des comparaisons, donner un exemple, utiliser une illustration ou une photo pour ajouter une information, mettre des mots en valeur en utilisant des majuscules et des caractères gras, se servir de « bulles » pour mettre en valeur certaines informations ;
- révision : modification des représentations liées à l'écriture (un texte n'est pas figé, il peut être modifié), autoévaluation de son texte et de celui du partenaire à partir d'une liste de vérification de l'écriture informative.

Cet outil est intéressant pour plusieurs raisons. Élaboré à partir de l'expérience de terrain des auteures, l'outil communique des outils et des gestes professionnels concrets pour enseigner aux élèves les opérations d'écriture adéquates aux textes informatifs et inviter les élèves à adopter une démarche structurée de production de textes. Écrit à la deuxième personne puisqu'il s'adresse directement aux enseignants (« voici ce que vous pouvez faire », « n'oubliez pas de réfléchir à telle ou telle chose », « vous pouvez observer tel ou tel aspect »…), il décrit les démarches de mise en œuvre, fournit des conseils pédagogiques, complète avec des explications précises à propos des activités, formule les consignes à donner aux élèves, etc. Des conseils, prodigués tout au long du déroulement méthodologique, donnent des indications précieuses aux enseignants sur la manière de mettre en œuvre les différents ateliers. En introduction de chaque partie, les origines de la conception des ateliers, les objectifs à atteindre et la préparation du matériel nécessaire sont expliqués précisément. Les auteures anticipent également sur certains besoins ou certaines difficultés des élèves (trouver un sujet, formuler des questions…) et de mise en œuvre par les enseignants (observer l'activité des élèves, gérer le travail en sous-groupe et les moments d'entretiens individuels avec les élèves…) et fournissent quelques pistes d'intervention pour y remédier. De nombreux exemples de productions authentiques réalisées par des élèves illustrent les grandes étapes de mise en œuvre des ateliers, permettant ainsi à l'enseignant de visualiser l'activité. La plateforme en ligne permet également aux enseignants de trouver les fiches reproductibles à imprimer ou à projeter (modèles variés pour encourager l'écriture, tableaux de synthèse, listes de vérification d'écriture informative, tableau de progression des apprentissages de l'écriture de textes informatifs).

La démarche proposée par les auteures se poursuivra en mars 2018 par la publication de deux autres outils destinés aux élèves de deuxième et troisième années du primaire : *Écrire des textes informatifs, mode d'emploi* et *Écrire des textes informatifs comme des experts*.

En revanche, même si les activités sont progressives et abordent les différentes opérations d'écriture, cet outil est, à nos yeux, dense et ne permet pas une appropriation rapide de la part de l'enseignant. Les informations sont nombreuses et les explications ou les conseils se fondent parfois parmi les consignes. En outre, le parcours d'écriture de textes informatifs proposé est long puisqu'il se compose de vingt ateliers à répartir sur trois-quatre semaines. Il intègre peu la lecture, laissant ainsi croire aux enseignants que ce sont deux activités déconnectées. Enfin, la version française de cet ouvrage ne comporte aucune référence scientifique, ne permettant pas d'attester de l'efficacité des pratiques proposées ou de partager d'autres ressources théoriques avec les enseignants. Seules l'introduction et la présentation de l'ouvrage située sur la quatrième de couverture permettent au lecteur ou au praticien, de se rendre compte du travail de réflexion et de recherche mis en œuvre en amont de la conception de cet outil. Cela constitue, à nos yeux, une opportunité manquée quant à la communication et au partage, avec les praticiens et les acteurs de terrain, des recherches scientifiques et des fondements empiriques sur lesquels s'appuie ce genre d'outil.

Apprendre sur un sujet en lisant des textes informatifs

À la suite des nombreux travaux de recherche menés au Québec depuis une quinzaine d'années par Sylvie Cartier (Cartier, 2001, 2007 ; Cartier, Janosz et Butler, 2005 ; Cartier et Tardif, 2000 ; Martel, Cartier et Butler, 2015...), plusieurs interventions favorables – parce qu'elles ont été testées empiriquement dans le cadre de plusieurs recherches – au développement de la compréhension de textes par les élèves du début du secondaire ont été suggérées. Ces outils, disponibles gratuitement sur Internet, proposent des pistes pédagogiques centrées sur l'Apprentissage Par la Lecture (APL). Ce modèle, adopté par l'équipe de recherche de Cartier (2006), conçoit l'apprentissage par la lecture comme « une situation et un processus par lesquels le lecteur/apprenant acquiert des connaissances par la lecture de textes informatifs et ce, en gérant cette situation et son environnement de travail, tout en étant motivé à le faire » (Cartier, 2006, p. 439). Cet apprentissage s'adapte à tous les niveaux de la scolarité et à toutes les disciplines et vaut pour une grande variété de textes, y compris littéraires.

Dans cette optique, face à un dossier documentaire, Martel, Cartier et Butler (2015) proposent une démarche en trois phases, réparties sur plusieurs périodes de cours, décrites ci-après.

1. Soumettre aux élèves un dossier thématique constitué de plusieurs textes de types variés (textes de fiction, textes documentaires, doubles pages de manuels scolaires…). Les textes proposés traitent tous du même sujet mais adoptent des points de vue différents et complémentaires.
2. Faire remplir par les élèves un « dossier d'enquête », c'est-à-dire un cahier d'activités qui comprend un ensemble de tâches à effectuer à l'aide du dossier documentaire. Les tâches proposées sont authentiques (sujet d'actualité), variées (tâches ouvertes et fermées) et adaptées au public cible. Les consignes de travail favorisent l'interaction sociale et le travail de groupe.
3. Soutenir les élèves dans la réalisation de la lecture individuelle, puis collective, de ce dossier à partir de plusieurs démarches : activation des connaissances antérieures à propos du thème abordé, clarification des objectifs visés par l'activité, explicitation des stratégies cognitives de lecture et d'apprentissage mobilisées en cours d'activité (modelage de la stratégie par l'enseignant, sollicitation de prise de notes de lecture ou d'organisateurs graphiques, questionnement qui mène à la recherche d'informations…).

En lien avec les stratégies de lecture des textes informatifs, plusieurs outils ont été développés. Le guide pédagogique (Van Grunderbeeck *et al.*, 2004) sur lequel porte plus précisément notre description découle d'une analyse [25] des conditions favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture auprès des élèves en difficulté. Cet outil vise à fournir aux enseignants des pistes pratiques pour soutenir le développement des compétences en lecture des textes narratifs et informatifs des élèves du secondaire. Le chapitre 2 intitulé « Apprendre sur un sujet en lisant des textes informatifs » s'adresse à tous les enseignants de toutes les disciplines intégrant dans leurs séquences d'apprentissage des textes informatifs (Cartier et Dumais, 2004). Ces propositions ont été élaborées à la suite d'une des cinq études menées dans le cadre de la recherche longitudinale coordonnée par Van Grunderbeeck (2003). 488 élèves de 1re, 2e et 3e années du secondaire ont été interrogés dans le cadre des cours de géographie et d'histoire. Répartis dans neuf classes, ces élèves ont bénéficié d'une intervention didactique centrée sur l'acquisition de connaissances par la lecture de trois textes informatifs. Cette intervention s'est déroulée sur cinq périodes de cours.

Afin de mesurer les effets de l'intervention sur les connaissances des élèves, deux questionnaires ont été soumis : l'un interrogeant les stratégies d'apprentissage de la lecture (début, pendant et fin) les plus utilisées par les élèves (34 items ont permis de mesurer le niveau de fréquence d'utilisation des stratégies), l'autre mesurant les connaissances des élèves. Les analyses de fréquence ont permis de mettre en évidence les stratégies de lecture utilisées par les élèves et des tests de Student d'échantillons appariés ont permis d'identifier l'écart de performances des élèves entre le pré-test et le post-test afin d'identifier les connaissances acquises ainsi que la signification de cet écart.

À partir de ces analyses, les auteurs ont finalement fait émerger diverses stratégies de lecture efficaces pour la compréhension : les stratégies de planification de l'activité (souligner, utiliser les éléments paratextuels pour se repérer dans le texte, identifier la nature de la tâche de lecture) sont celles qui sont les plus utilisées par les élèves et qui ont le plus d'effets positifs sur les compétences en lecture des élèves. Les stratégies d'ajustement et d'autoévaluation de l'activité sont les stratégies mises en place en cours d'activité par les élèves le plus fréquemment et sont considérées comme les plus efficaces.

[25] Cette analyse repose sur les résultats issus d'une recherche transversale et longitudinale menée dans trois écoles secondaires montréalaises durant trois ans (1999-2002). La recherche visait à « identifier les contextes organisationnels et les pratiques pédagogiques qui favorisent le mieux l'apprentissage d'habitudes et de compétences en compréhension en lecture et en apprentissage par la lecture ainsi que le développement d'attitudes positives envers la lecture » (Van Grunderbeeck *et al.*, 2003, pp. 6-7). Pour atteindre ces objectifs, plusieurs données (tests de compétences et observations *in situ*) ont été recueillies auprès des élèves de classes de français, d'histoire et de géographie.

Par ailleurs, d'autres stratégies efficaces ont été identifiées, mais celles-ci sont moins fréquemment mises en œuvre par les élèves. Il s'agit notamment de la schématisation des idées du texte, de la prise de notes ou du résumé d'informations. Même si les chercheurs ont pu identifier certaines variations dans l'intervention – certains enseignants ont adapté l'intervention proposée en modifiant les modalités de travail, par exemple –, ces résultats sont intéressants car ils ont permis de dégager quelques pistes d'intervention concrètes.

Ces pistes d'intervention mettent au cœur de l'action pédagogique l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture et visent à entrainer les deux stratégies identifiées par les auteurs comme étant les moins utilisées par les élèves : le résumé et l'organisateur graphique.

L'intervention proposée se structure en deux parties :

1. définition des principaux concepts mobilisés et description des fondements théoriques de la démarche d'intervention ;
2. à partir de l'analyse de la tâche et de l'établissement de ses objectifs, sélection, adaptation ou création de la stratégie et contrôle du progrès. Cette étape de travail est plus pratique. Elle propose quelques démarches concrètes de mise en œuvre.

Le tableau 3 ci-après décrit, pour chaque objectif, les grandes lignes de l'intervention.

Tableau 3. Déroulement de l'intervention (d'après Van Grunderbeeck et al., 2003)

Objectifs	Pistes d'activités
Analyser la tâche et établir des objectifs	Proposer des activités authentiques Faire analyser l'activité par les élèves
Sélectionner, adapter et créer la stratégie	Proposer des activités qui permettent de sélectionner une variété de stratégies Viser la réussite Faire réfléchir aux processus d'apprentissage Articuler et évaluer les stratégies déployées Reconnaitre les stratégies efficaces Réviser les stratégies Sélectionner et mettre en œuvre les stratégies
Contrôler le progrès	Comparer le travail aux critères de performances établis en amont de l'activité Interpréter et utiliser la rétroaction de l'enseignant (sur les processus et les produits) Réviser les stratégies efficaces

Certaines de ces démarches sont décrites, illustrées et accompagnées de grilles d'analyse de l'activité ou de supports concrets pour les élèves. Quelques exemples ou explicitations à propos des attendus (correctifs d'activités, activités complétées, exemples de produits finis) viennent soutenir les propos. Dans certains cas, plusieurs scénarios sont proposés aux enseignants leur permettant ainsi d'effectuer des choix en fonction du contexte de la classe.

Cet outil est intéressant à plus d'un titre. En effet, outre qu'il propose des démarches qui ont été testées scientifiquement en amont de sa construction[26], l'empan est large et varié : les suggestions portent sur les textes informatifs mais également sur d'autres types de textes. La partie théorique de chaque intervention permet de clarifier les concepts, les notions et les fondements qui soutiennent l'action pédagogique. À la fin de l'ouvrage, les enseignants trouveront les principaux résultats de la recherche, développés en fonction des différents objectifs qu'elle visait. De manière plus locale et en lien avec les interventions portant sur les textes informatifs, les pistes pédagogiques permettent des usages multiples et dans toutes les disciplines. En effet, les démarches proposées ne s'arrêtent pas à l'enseignement du français : le professeur d'histoire ou de sciences trouvera des exemples – qui illustrent d'ailleurs très bien les différentes pistes d'intervention – qu'il pourra aisément transférer dans ses cours.

Nos quelques réserves concernent la densité des informations contenues dans les différentes parties de l'outil. Celles-ci sont nombreuses, soutenues par une série de références scientifiques, pas toujours formulées dans des termes accessibles aux enseignants. Ces derniers devront sans doute fournir un travail important de compréhension, d'interprétation et de préparation (compréhension et intégration de concepts peut-être inconnus d'eux, création ou adaptation des supports pour la classe…) s'ils souhaitent mettre en place les démarches proposées. De plus, les activités qui sont longuement décrites pourraient paraitre parfois trop complexes à mettre en œuvre par l'enseignant novice et pas toujours transférables directement et facilement sur le terrain des classes. L'enseignant devra donc effectuer un travail d'analyse de ces activités, identifier (ou créer), parmi celles qu'il propose habituellement, celles qui conviennent le mieux à l'intervention.

S'approprier des concepts scientifiques en lisant plusieurs textes informatifs successivement

Inscrit dans une approche qu'ils appellent « la lecture instrumentalisée », Patrick Avel et Jacques Crinon (2012) proposent un dispositif visant à construire des nouvelles connaissances et des compétences scientifiques par la lecture de textes informatifs. Leur démarche s'inspire d'un dispositif testé dans le cadre d'une recherche menée auprès de deux classes de la fin du primaire issues de la région parisienne. Les données collectées (à partir d'échanges verbaux et de l'analyse de traces écrites de l'activité) ont permis d'analyser le développement des compétences en lecture et en compréhension (à partir des traces écrites) et la nature des interactions (à partir des échanges verbaux). Cette analyse a débouché sur l'élaboration d'une démarche didactique de résolution de problème structurée autour de trois phases de travail et de débats collectifs.

[26] Le lecteur-praticien trouvera d'ailleurs un résumé de la recherche à l'origine des interventions proposées et des références bibliographiques complètes organisées en fonction du thème abordé (textes narratifs, textes informatifs, motivation de l'élève…) à la fin du guide à destination des enseignants.

Au fur et à mesure que les étapes se succèdent, les élèves ont à lire plusieurs textes informatifs leur permettant d'éclairer la notion scientifique travaillée. Chaque phase se termine par la production d'un écrit à propos du ou des texte·s lu·s.

Les trois étapes de travail ont pour objectifs respectifs de :

1. verbaliser le problème scientifique, émettre des hypothèses sur la notion visée, questionner le texte ;
2. vérifier ses hypothèses et formuler des nouvelles demandes d'informations, des nouvelles questions ;
3. comprendre et s'approprier le problème scientifique.

Pour atteindre ces objectifs, plusieurs démarches sont proposées :

- faire lire successivement plusieurs textes relatifs au problème scientifique soulevé, c'est-à-dire proposer divers textes informatifs (articles de presse, documentaires…) aux contenus divers et aux approches variées ;
- adresser, pour chaque texte, des questions qui sollicitent, dans un premier temps, la représentation globale, puis dans un second temps, qui focalisent l'attention sur certaines informations plus précises (de la compréhension globale à la compréhension locale) ;
- vérifier ses hypothèses de lecture, adresser de nouvelles questions ou des demandes d'informations, statuer sur l'enchainement causal qui fait l'objet de l'investigation ;
- faire produire plusieurs écrits à propos des textes lus (au départ de consignes précises : « évoquer les raisons qui ont poussé l'auteur à écrire ce texte » ; « expliquer tel ou tel phénomène ») ;
- au terme de chaque phase, débattre collectivement. Ces moments d'échange permettent de clarifier progressivement le problème scientifique travaillé.

Cet outil est exigeant : en amont de sa mise en œuvre, il implique, de la part de l'enseignant, de clarifier l'objet de savoir visé dans un contexte d'apprentissage coopératif (professeur-élèves et élève-élève). Pour accompagner la compréhension du problème scientifique étudié, l'enseignant doit également sélectionner différents textes de genres variés dont les statuts et les rôles auront clairement été identifiés (mais qui ne donnent pas d'emblée la solution du problème). Pendant l'activité, il doit continuellement rester attentif aux interactions des élèves et aux stratégies cognitives qu'ils mobilisent. Il doit en outre mener les débats et réorienter l'activité si nécessaire.

Outre ces aspects, principalement tournés vers l'enseignant, cette démarche se veut un excellent moyen de mobiliser l'élève dans une démarche active de résolution de problème où l'articulation entre la lecture de textes avec la recherche d'informations et d'explications à propos d'un phénomène particulier est constamment mobilisée. La structure des séquences, le choix des textes et les consignes qui les accompagnent permettent clairement à l'élève de s'engager dans la compréhension et l'interprétation des textes, dans la production d'écrits et dans le raisonnement scientifique.

Prendre part à un « cercle d'idées »

Ce dispositif est une variante du « cercle de lecture » de textes littéraires (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2017). Adaptés aux textes informatifs, les « cercles d'idées » reposent sur quatre principes :

1. soutenir les interactions sociales en recourant principalement au travail de groupe ;
2. proposer un projet de lecture motivant, c'est-à-dire qui implique un engagement actif de tous les élèves et une lecture intégrale en profondeur des textes ;
3. accompagner le travail des élèves en proposant un étayage soutenu de la part de l'enseignant ;
4. guider les apprentissages en structurant et en organisant les activités et en gérant le fonctionnement des interactions sociales.

Même s'ils n'ont pas été pensés au départ pour travailler les textes informatifs, trois dispositifs didactiques permettent d'entrainer respectivement les processus de lecture suivants : comprendre, répondre aux textes et construire des connaissances.

Le premier dispositif qui vise à aider les élèves à développer leurs habiletés à comprendre les textes informatifs entraine plus spécifiquement quatre processus de lecture : la prédiction, l'autoquestionnement, le résumé et la clarification. Pour atteindre cet objectif, l'outil repose sur un enseignement réciproque en trois étapes.

1. Introduction : explicitation des objectifs de la tâche et activation par l'enseignant, des connaissances antérieures des élèves à propos du sujet du texte.
2. Réalisation : par petits groupes de cinq ou six personnes, les élèves explorent paragraphe par paragraphe le contenu d'un texte informatif afin d'en dégager les informations pertinentes. À tour de rôle, un élève dirige la lecture d'un paragraphe en mettant en œuvre les différents processus de lecture préalablement explicités et montrés par l'enseignant : l'élève anticipe sur le contenu du paragraphe à lire, il lit oralement le paragraphe et répond aux questions posées par les autres membres du sous-groupe, il résume oralement le paragraphe qu'il vient de lire et il régule sa compréhension grâce à l'interaction avec les autres membres du sous-groupe (qui demandent des clarifications, qui discutent à propos du texte…).
3. Mise en commun de la compréhension du texte : l'enseignant, qui aura préalablement préparé le tableau noir en fonction des quatre processus entrainés, guide la mise en commun jusqu'à l'obtention d'un résumé schématique commun à l'ensemble de la classe.

Organisé autour de trois étapes, le deuxième dispositif repose sur la même structure que le premier, mais vise à entrainer les élèves à répondre à un texte et à prendre conscience des différents points de vue qui peuvent exister dans les textes non littéraires.

1. Préparation de la discussion : en cours de lecture ou à l'issue de celle-ci, proposer aux élèves soit d'écrire dans un carnet un ou plusieurs aspect·s du texte qu'ils souhaiteraient discuter (une idée incomprise, intéressante ou surprenante, une idée qui rappelle une expérience vécue…) soit de répondre à un questionnaire qui porte sur l'implicite du texte (ou qui engage le lecteur dans une lecture critique).
2. Réalisation de la tâche et discussion : en petits groupes, les élèves font part de leurs idées, en les justifiant. Ensuite, chaque sous-groupe discute sur les deux aspects ou les deux idées qu'il aurait préalablement sélectionnés : les élèves formulent des questions à poser au texte, apportent des clarifications à propos des aspects retenus, élaborent un résumé. L'état de leur réflexion est consigné dans leur carnet.
3. Mise en commun : les différents sous-groupes partagent l'état de leur réflexion et aboutissent à une production commune (synthèse, schéma, tableau…).

Enfin, le troisième dispositif proposé vise à aider les élèves à construire des connaissances à partir de la lecture de textes. Au départ d'un thème général de recherche, l'ensemble de la classe est divisé en petits groupes. Chaque sous-groupe se verra attribuer un sous-thème à traiter à l'aide du dossier documentaire qui lui sera donné. Par l'interaction sociale et la construction conjointe de la compréhension du dossier de textes, les sous-groupes élaborent une production écrite (sous la forme de schéma, de liste…) qui illustre l'état de leur recherche. Cette production sera échangée par la suite à l'ensemble du reste de la classe et intègrera une production commune plus globale centrée sur le thème général de recherche.

En conclusion de cette partie, précisons que les pratiques pédagogiques et les interventions didactiques évoquées comportent certaines limites. Même si elles se basent sur des travaux de recherche, certaines d'entre elles (Calkins *et al.*, 2017 ; Cavanagh, 2010 ; Terwagne *et al.*, 2017) n'ont pas toujours fait l'objet d'une expérimentation rigoureuse à posteriori, sur un large échantillon, attestant ainsi de leur efficacité sur les performances des élèves. Même si certaines séquences des dispositifs décrits (pensons notamment au dispositif de Cavanagh) ont été soumises à une expérimentation, ces dispositifs ne permettent pas non plus d'identifier finement les profils d'élèves qui progressent le plus (les plus faibles lecteurs-scripteurs ?). Enfin, des dispositifs plus englobants – c'est-à-dire qui travaillent tous les aspects de la lecture-écriture informative (lecture de documents multiples, compréhension et production de textes informatifs, lecture sur papier et lecture sur écran, entrainement simultané des stratégies de lecture et des opérations d'écriture…) – gagneraient, nous semble-t-il, à être créés et expérimentés et l'appropriation de ces outils et de ses principes didactiques par les enseignants documentée. Comme nous le verrons dans la deuxième partie de ce travail, c'est dans ce sens qu'a été élaborée la recherche « Lirécrire » sur laquelle s'appuie cette thèse de doctorat. Mais avant d'entamer la présentation de ce chantier ambitieux, analysons plus en détail la place qu'occupe la lecture-écriture des textes informatifs dans les instructions officielles nationales et internationales du début du secondaire.

5. La place de la lecture-écriture des textes informatifs dans les instructions officielles du début du secondaire

Quelle est la place de la lecture et de l'écriture des textes informatifs dans les instructions officielles actuelles du début du secondaire en Belgique francophone ? Depuis quand les textes informatifs sont-ils travaillés en classe de français ? Qu'en est-il en France ou au Québec ? Ce sont quelques-unes des questions que nous nous posons dans cette partie.

Afin de comprendre l'évolution de l'enseignement de la lecture-écriture et de situer la place des textes informatifs au sein des programmes officiels au cours de ces cent dernières années, nous effectuons tout d'abord une brève analyse historique des programmes officiels du secondaire dans deux pays : la France et le Québec. Ensuite, pour répondre aux différentes questions qui guident cette partie, nous avons sélectionné trois types d'instructions officielles belges cohérentes avec le public et le réseau d'enseignement ciblés par cette recherche doctorale [27] . Nous examinons les *Socles de compétences* de l'enseignement fondamental et du premier degré de l'enseignement secondaire définis en 1999 par la Fédération Wallonie-Bruxelles à la suite du Décret « Mission » approuvé en 1997 et les programmes d'enseignement du français au premier degré commun du secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles [28] (AGERS, 2000) et du réseau libre (FESeC, 2005). Pour chacun de ces deux programmes aux orientations fondées sur les compétences, nous décrivons les apprentissages à développer en lien avec les compétences visées dans les *Socles de compétences* et présentons quelques pistes d'activités concrètes et supports possibles pour les développer.

5.1 La lecture-écriture des textes informatifs dans les instructions officielles : le cas de la France, du Québec et de la Belgique francophone

Que ce soit en France, en Belgique ou au Québec, les années 1970 marquent un changement déterminant dans l'histoire de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture (Dufays *et al.*, 2015 ; Pierre, 2003 ; Rodes, 2001). En effet, à cette période, plusieurs mutations s'observent : la littérature de jeunesse explose, les éditions de poche apparaissent, les livres se démocratisent et le mouvement humaniste scientifique prend de l'ampleur (Dufays *et al.*, 2015 ; Rodes, 2001). Dans le monde scolaire, le public devient de plus en plus hétérogène et les inégalités se creusent. C'est dans ce contexte que la conception de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture change : la lecture scolaire – jusqu'alors centrée sur la littérature parce qu'elle est considérée comme un

[27] Nous aurions pu élargir cette analyse aux Programmes de français du degré différencié ou des 2e et 3e degrés de qualification technique et professionnelle car ils placent le texte informatif au cœur de l'apprentissage. Par ailleurs, l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* étant initialement testé en 1re secondaire commune, il nous a semblé plus cohérent de porter l'analyse uniquement sur le premier degré commun de l'enseignement secondaire.

[28] Suite à la résolution du 25 mai 2011 qui implique de faire usage, dans ses communications, de l'appellation « Fédération Wallonie-Bruxelles » pour désigner usuellement la Communauté française, nous parlerons des Programmes officiels de la Fédération Wallonie-Bruxelles même si ceux-ci se rapportent à la Communauté française.

« patrimoine culturel qu'il faut vénérer » (Canvat, p. 272, cité par Dufays *et al.*, 2015) – s'ouvre aux autres types de lecture. Les élèves lisent et analysent des pièces de théâtre, la poésie ou la bande dessinée, mais également la presse écrite. Les textes d'auteurs moins connus ou contemporains peuvent désormais être étudiés en classe au même titre que ceux des grands écrivains jusqu'ici privilégiés et valorisés (Dufays *et al.*, 2015, pp. 27-28). Les corpus de textes évoluent donc, mais les enjeux scolaires également : il ne s'agit plus de considérer l'enseignement de la lecture et de l'écriture comme un apprentissage technique, magistral, cadré et normatif, mais comme une activité fonctionnelle qui permet de communiquer et de s'exprimer dans différents contextes (professionnels, scolaires…) (Pierre, 2003, pp. 4-5). Cette approche, moins traditionnelle, place les processus de compréhension et les fonctions de la communication au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture (Dufays *et al.*, 2015, p. 31). Le terme « functional literacy » apparait et plusieurs réformes à propos de l'enseignement de la lecture-écriture vont voir le jour, notamment en France, au Québec et en Belgique francophone.

En France, pour stimuler les jeunes à lire et pour se rapprocher de leurs intérêts, les genres jugés mineurs – tels que les récits d'aventure, de science-fiction ou la presse – apparaissent dans les instructions officielles relatives à l'enseignement de la lecture dès 1976 (Rodes, 2001 ; Simard *et al.*, 2010). C'est une nouvelle façon d'aborder les textes : la lecture est plurielle et elle repose sur une activité de compréhension. Les manuels scolaires suivent le mouvement, mais lentement : ils proposent d'aborder une diversité de textes, mais de façon très superficielle (centrée sur le prélèvement d'informations explicites locales, sur la construction partielle de la compréhension…). Paradoxalement, suite à la naissance des évaluations nationales, les années 1980 vont accorder davantage de place à la « maitrise de la langue » : l'orthographe, la grammaire et la conjugaison sont alors travaillées de manière décontextualisée. Les conséquences d'une telle approche se vont vite sentir : les élèves ne sont pas suffisamment formés pour répondre aux exigences scolaires de plus en plus élevées. C'est pourquoi les années 1990 marquent un tournant dans l'apprentissage de la lecture-écriture. L'approche par compétences est privilégiée et permet ainsi le développement de nouveaux savoirs, de nouvelles méthodes, de nouvelles approches culturelles, etc. (Rodes, 2001, p. 117). Depuis les années 2000, les instructions officielles visent à enseigner les compétences nécessaires pour comprendre les textes et proposent des démarches qui cherchent à prendre en charge des difficultés récurrentes dans la pratique de la lecture-écriture (Cèbe *et al.*, 2012, p. 14). Un rapide survol des programmes officiels en vigueur au collège et au lycée permet néanmoins de constater que les textes informatifs occupent une place quasi inexistante et que la priorité est accordée aux textes littéraires (grands chefs-d'œuvre de la littérature), au théâtre, à la poésie et aux écrits d'argumentation.

Le Québec se voit également marqué par plusieurs réformes de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture. La plus marquante est celle de 1979. Celle-ci introduit le concept de « littératie » et abandonne les méthodes centrées sur le code au profit de la « whole-language » ou de la méthode intégrée qui consiste à travailler les habiletés de

lecture dans leur globalité à partir de problèmes rencontrés dans des situations authentiques, de la vie courante (Pierre, 2003, p. 7). La formation initiale est alors revue et le matériel didactique publié doit répondre aux nouvelles exigences des programmes. Dès 1980, l'enseignement du français langue première repose sur une approche communicative (Simard *et al.*, 2010). En secondaire, l'enjeu est désormais d'enseigner les compétences communicationnelles nécessaires pour comprendre et produire des discours qui répondent à une intention particulière ((s')informer, exprimer une opinion, imaginer…). Les prescriptions sont largement décrites et visent à amener l'élève à « se situer par rapport aux valeurs socioculturelles véhiculées par la langue et par les discours en usage dans sa communauté » (Programme de français langue maternelle, formation générale, Gouvernement du Québec, pp.24-25 cité par Dufays *et al.*, 2015, p. 38). En 1995, une nouvelle édition de ce programme est proposée. Le contenu didactique se centre à nouveau sur l'étude systématique de la langue et accorde plus d'importance à l'écriture et à la littérature. L'enseignement de l'oral est désormais placé au second plan. Fait marquant de ce programme : même s'il offre une place privilégiée à la littérature, le programme officiel impose de travailler également sur des textes dits « courants ». Les textes informatifs occupent donc une place reconnue grâce notamment à l'approche typologique des textes adoptée dans les programmes officiels dès 1980 : les élèves doivent reconnaitre les textes à structure dominante narrative, descriptive, explicative, argumentative, poétique et dialogale (Simard *et al.*, 2010). Le nouveau programme actuel, publié en 2009, repose sur l'approche par compétences. En plus de développer les compétences disciplinaires, ce programme vise à développer les compétences transversales telles que résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, coopérer avec les autres, etc. (Simard *et al.*, 2010, p. 122). Le nouveau programme de français « langue d'enseignement » du secondaire articule la lecture littéraire et la lecture fonctionnelle dans une planification didactique qui vise trois grandes compétences : lire et apprécier des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement selon des modalités variées (Programme de français "langue d'enseignement", 2009, p. 13). À la différence de l'ancien programme, les textes ne sont plus choisis selon une typologie bien définie, mais à partir de l'intention de communication ou du genre des textes étudiés.

Pour développer les trois compétences visées, le programme propose de travailler à partir de textes littéraires (littérature de jeunesse, littérature pour le grand public, classique de la littérature) et de textes courants (textes qui visent à informer, à convaincre, à faire connaitre une opinion et à faire agir) (Programme de français "langue d'enseignement", 2009, p. 38).

En Belgique francophone, les programmes d'enseignement du français se distinguent selon le réseau dans lequel ils s'inscrivent. La fin des années 1990 constitue un temps fort pour le système scolaire belge : le taux d'échecs scolaires est élevé et les écarts entre les établissements se creusent. L'année 1997 marque l'avènement de la dernière grande réforme du curriculum en Belgique francophone. Le décret « Missions » touche tous les réseaux d'enseignement fondamental et secondaire ordinaire et spécial de la Fédération Wallonie-Bruxelles et définit les nouvelles missions assignées au système éducatif. C'est

dans ce contexte que l'approche par compétences[29] apparait et que sont élaborés et mis en place les *Socles de compétences* communs à tous les réseaux. Ce référentiel définit les compétences à atteindre tout au long des huit premières années de l'enseignement obligatoire (du primaire au secondaire). Les compétences terminales et les savoirs requis qui concernent la fin de l'enseignement secondaire sont définis pour l'ensemble des disciplines scolaires quelques années plus tard, en 1999. L'enseignement-apprentissage de la lecture en tant qu'activité de construction de sens dans toutes les disciplines est l'une des missions prioritaires du décret « Missions ». Sur la base des *Socles de compétences*, chaque réseau va alors élaborer les nouveaux programmes d'enseignement qui définissent les contours méthodologiques et les contenus d'apprentissage. Parallèlement à ces référentiels de base, les évaluations externes certificatives et non certificatives communes à tous les réseaux vont voir le jour. Intéressons-nous de plus près à la place des textes informatifs dans les *Socles de compétences* et dans deux programmes officiels actuels de Belgique francophone.

5.2 La lecture-écriture des textes informatifs dans les instructions officielles actuelles en Belgique francophone

Pour les *Socles de compétences*, « travailler à s'approprier la langue française, c'est travailler à acquérir le langage de référence de tout apprentissage, c'est développer l'aptitude et le plaisir à communiquer, c'est accéder à la culture » (1999, p. 7). Pour atteindre ces objectifs prioritaires, il convient de proposer aux élèves un large panel de situations de communication et de développer une série de compétences spécifiques. De l'école primaire à la fin du premier degré du secondaire, les apprentissages complexes liés à la compréhension et à la production de textes informatifs sont travaillés de manière progressive.

De façon transversale d'abord, les élèves doivent être capables de traiter l'information. Pour ce faire, ils doivent développer tout à la fois :

- la relecture de certains passages (pratiquer le « retour en arrière ») ;
- l'analyse (dégager les idées essentielles et les comparer, les classer, les hiérarchiser, établir des liens logiques entre les informations, anticiper sur le contenu ou le sujet du texte en réalisant différents types d'inférences et repérer les informations explicites et implicites) ;
- la reformulation des informations dans ses propres mots ;
- le résumé (réduire le texte et restituer les informations de façon concise) (Socles de compétences, 1999, p. 8).

[29] Dans le Décret « Missions », les compétences se définissent comme « la capacité d'accomplir des tâches complexes en mobilisant différents savoirs, savoir-faire et savoir-être » (Simard *et al.*, 2010, p. 124).

Même si l'apprentissage de la lecture du récit de fiction reste prioritaire dans les recommandations officielles, à la fin du premier degré de l'enseignement du secondaire, les élèves doivent avoir développé des compétences disciplinaires dans lesquelles le texte à visée informative occupe une place toute particulière.

En l'occurrence, les élèves doivent être capables d'orienter leur lecture en fonction de la situation de communication (repérer les informations relatives aux références d'un document, choisir un document en fonction du projet de lecture et du contexte de l'activité, anticiper sur le contenu d'un document en s'appuyant sur les indices paratextuels, saisir l'intention dominante de l'auteur, adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet, du document et du temps accordé). Ensuite, ils doivent pouvoir élaborer des significations, c'est-à-dire gérer la compréhension du document pour dégager des informations explicites et implicites (inférer), vérifier les hypothèses émises, percevoir le sens global du document pour reformuler et utiliser les informations et distinguer le vrai du faux en comparant notamment un ensemble de documents et de référentiels variés. Dégager l'organisation du texte constitue une troisième compétence importante. Pour ce faire, les élèves doivent pouvoir reconnaitre un nombre diversifié de documents en identifiant la structure dominante du texte (narrative, descriptive, explicative, argumentative ou dialoguée), repérer les indices qui structurent le texte (paragraphes, mise en page, organisateurs textuels, modes et temps verbaux…). En outre, ils doivent percevoir la cohérence entre les phrases et les groupes de phrases tout au long du texte (repérer les facteurs de cohérence, les anaphores et la progression thématique) et traiter les unités lexicales (comprendre en émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrir la signification d'un mot à partir du contexte) (Socles de compétences, 1999, pp. 11-14).

Du côté de la production écrite, tout comme pour la lecture, les élèves doivent être capables d'orienter leur écrit en fonction de la situation de communication et d'assurer l'organisation et la cohérence du texte en fonction de son intention (division en paragraphes, utilisation des organisateurs textuels et des facteurs de cohérence…) (Socles de compétences, 1999, pp. 15-17).

Pour forger ces compétences, les *Socles de compétences* invitent les enseignants à enseigner diverses stratégies de lecture et à caractériser les différents types et genres de textes qui facilitent la compréhension. L'injonction est en outre donnée d'enseigner l'autoquestionnement sur les textes (qui permet notamment d'élaborer des inférences) et de favoriser les échanges et les interactions ouvertes au sein de la classe. Enfin, la production de textes est considérée comme le produit de sa compréhension. Celle-ci est à privilégier tout au long des apprentissages liés à la lecture.

Suite au décret « Missions », les réseaux d'enseignement sont libres de décliner les *Socles de compétences* dans leurs programmes d'études. C'est pourquoi nous analysons respectivement deux programmes français de l'enseignement secondaire[30] qui ont servi de base à la construction de l'outil expérimenté dans le cadre de ce travail doctoral : le *Programme Français* du réseau officiel (2000) et le *Programme Français* du réseau libre catholique (2005). Ces programmes officiels d'enseignement du français au premier degré commun du secondaire diffèrent dans la présentation des compétences, mais ils se rapprochent, en partie, sur les genres de textes à visée informative à faire lire et à faire produire.

Dans le *Programme Français* du réseau libre catholique (FESeC, 2005), la fiche n° 2 propose de travailler la compétence suivante : « Lire des référentiels (textes informatifs) et des consignes (textes injonctifs) dans un temps donné, faire part de sa lecture (sélection et compréhension de l'information adéquate) par une médiation » (2005, p. 32). Par « médiation », le *Programme Français* entend toutes les « productions orales ou écrites, individuelles ou collectives, qui permettent au lecteur de manifester sa lecture et de la partager avec autrui, ou à l'auditeur de manifester son écoute » (2005, p. 72).

La fiche n° 2 invite les élèves à lire notamment des « référentiels scolaires (dictionnaire, grammaire, encyclopédie ou ouvrage documentaire, manuel, notes de cours, journal de classe…) et des référentiels (papiers ou électroniques) de la vie quotidienne (catalogue, fichier, horaire, annuaire, tarif, journal ou magazine de jeunesse, dépliant, guide touristique, grille TV…) » (FESeC, 2005, p. 32).

Pour faire part de leur compréhension, les élèves doivent produire des réponses orales ou écrites à des questions, compléter des documents et formuler oralement ou par écrit des informations trouvées ou choisies (FESeC, 2005, p. 32).

Tout en s'appuyant sur le cadre défini dans les *Socles de compétences*, cette fiche décrit quelques pistes d'activités et de supports possibles pour chaque apprentissage à développer.

- Pour orienter sa lecture en fonction de la situation de communication : découvrir la variété des référentiels, choisir le référentiel en fonction de son projet de lecture et adopter la stratégie de lecture adéquate.
- Pour sélectionner des informations : identifier le mode de classement général de l'information et utiliser les outils de recherche d'informations (table des matières, index, table des illustrations, lexique, bibliographie, page d'accueil…), comprendre l'organisation générale d'une double page documentaire ou d'un référentiel en s'appuyant sur les marques linguistiques et visuelles.

[30] Nous choisissons de porter notre attention sur ces deux programmes d'enseignement du français en secondaire parce qu'ils appartiennent aux deux réseaux d'enseignement qui regroupent à eux deux la majorité des établissements scolaires de Belgique francophone ; les implantations du réseau des communes et provinces de l'enseignement officiel neutre subventionné (CEPEONS) et du réseau de l'enseignement libre subventionné indépendant (FELSI) sont quant à elles moins nombreuses (Simard *et al.*, 2010, p. 25).

- Pour élaborer des significations : relier les indices du texte et mobiliser des processus de lecture, des connaissances relatives aux genres des textes, sélectionner les informations essentielles (repérage de mots clés, effacement de l'information…).
- Pour contrôler sa lecture, interroger et verbaliser ses démarches : identifier les lieux du texte posant des problèmes de compréhension, réajuster ses démarches.
- Pour réagir au sens construit : énumérer ou reformuler les informations trouvées, évaluer les réponses données par le texte (FEseC, 2005, pp. 33-35).

Le *Programme Français* du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2000) propose de travailler les textes à visée informative au départ des trois grandes compétences reprises dans les *Socles de compétences* : lire, écrire et parler-écouter. Ce programme insiste sur l'importance de trouver un équilibre entre les activités de lecture motivantes et les activités de structuration des compétences spécifiques indispensables à la lecture.

Du côté de la lecture, tout comme l'a fait le *Programme Français* du réseau libre catholique, le *Programme Français* du réseau officiel décrit, pour chaque apprentissage à développer, des pistes d'activités et des supports à privilégier.

- Pour orienter sa lecture en fonction de la situation de communication : découvrir la variété des ouvrages de référence (dictionnaire, grammaire, manuel scolaire, encyclopédie…), identifier le mode de classement général de l'information et utiliser les outils de recherche d'informations (table des matières, index, lexique, sommaire…), identifier et classer les indices internes (titres, intertitres, illustrations…) pour établir une stratégie appropriée au projet de lecture.
- Pour élaborer des significations : faire le bilan de ses connaissances sur le sujet abordé, identifier le thème et le sous-thème d'un texte, utiliser les indices qui permettent d'inférer, choisir, parmi plusieurs résumés, celui qui est le plus fidèle au texte, et justifier son choix, distinguer le vrai du faux à partir de toutes sortes de supports, en ce compris les supports électroniques (fait divers, article de presse, documentaire, interview, journaux parlé et télévisé…).
- Pour dégager l'organisation du texte : identifier un problème et dégager les explications fournies et les conclusions proposées, repérer la structure du texte (titres et intertitres, paragraphes, signes et alinéas) et la mise en page (texte, paratexte, graphique, tableau).
- Pour traiter les unités lexicales : découvrir la signification d'un mot en l'inférant à partir du contexte et la vérifier éventuellement dans le dictionnaire, trouver le sens qui convient en s'appuyant sur les référentiels disponibles (dictionnaire, référentiel adapté, lexique, glossaire, note de bas de page) (AGERS, 2000, pp. 19-23).

En production d'écrits, l'élève doit être également capable de mobiliser plusieurs apprentissages sur divers supports.

- Pour orienter son écrit en fonction de la situation de communication : selon l'intention poursuivie (plaire, informer, persuader, enjoindre), choisir le genre de textes à produire et y adapter la ou les structure·s adéquate·s (narrative, descriptive, explicative, argumentative, dialogale).

- Pour élaborer des contenus : rédiger différents genres de textes en s'appuyant sur plusieurs documents (article de presse, photo, schéma…), rédiger une justification cohérente en réaction à différents documents, manifester sa compréhension en répondant à un questionnaire (ouvert ou fermé) avec ou sans justification brève.
- Pour assurer l'organisation et la cohérence du texte : déterminer le paratexte le plus adéquat (titre, chapeau, intertitre, paragraphes…), utiliser adéquatement les organisateurs temporels, spatiaux et logiques, choisir une progression thématique appropriée, choisir les éléments linguistiques de reprises ou anaphores.
- Pour assurer la présentation du texte : gérer l'espace du document selon le support et le genre à produire (légende d'un document, affiche, lettre…) (AGERS, 2000, pp. 24-29).

En conclusion de ces recommandations officielles, effectuons une rapide synthèse des deux Programmes de français de l'enseignement secondaire. Outre qu'ils préconisent les mêmes apprentissages et mobilisent les mêmes compétences – définis par l'actuel *Socles de compétences* – les supports sur lesquels s'appuient les activités et les pistes proposées montrent la diversité des genres textuels utilisés à la fois dans la sphère scolaire et sociale. Les textes à visée informative doivent être travaillés seuls (texte unique) ou en relation avec d'autres (dossier de textes) et apparaitre sur des supports papiers ou numériques. Le tableau 4 ci-après rend compte de cette diversité.

Tableau 4. Les genres à visée informative travaillés dans les programmes officiels de la Fédération Wallonie-Bruxelles

		Enseignement libre catholique	**Enseignement officiel**
Genres à lire	Genres scolaires	Entrée du dictionnaire, grammaire, notice encyclopédique, double page de manuel scolaire, notes de cours, etc.	Entrée du dictionnaire, grammaire, notice encyclopédique, double page de manuels scolaire, etc.
	Genres sociaux	Article documentaire, article issu d'un journal ou d'un magazine pour la jeunesse, horaire (cours, transport en commun...), dépliant (informatif, touristique), etc.	Article documentaire, page Web, fait divers, article de presse, etc.
Genres à écrire		Réponses à des questions, document à compléter, formulation d'informations, texte explicatif (chapeau, introduction), définition de mot, d'un concept, affiche documentaire, conseils (pour la réécriture), etc.	Réponse à des questions, justification, fait divers, définition de mot, d'un concept, affiche documentaire, panneau d'exposition, etc.

6. Conclusion du chapitre 3

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée à la lecture et à l'écriture des textes informatifs. Plus précisément, après avoir présenté trois approches théoriques issues respectivement des sciences de l'éducation, de la linguistique et de la didactique, nous avons proposé une définition théorique et didactique des textes à visée informative.

Cette clarté terminologique nous a permis ensuite d'identifier, à partir de nombreux travaux issus de la recherche et de certaines évaluations institutionnelles, les principales difficultés de lecture et d'écriture générées au début du secondaire par ces textes.

Enfin, quelques pratiques susceptibles de prendre en charge ces difficultés ont été présentées et la place de ces textes dans les instructions officielles en France, au Québec et en Belgique francophone a été précisée.

Ce chapitre s'inscrit donc dans une double approche : compréhensive (puisqu'il vise à définir et à caractériser les textes informatifs, à comprendre certaines difficultés de lecture et d'écriture) et interventionniste (puisqu'il vise à décrire et à proposer des interventions adaptées pour aider les élèves dans les activités de compréhension et de production de textes informatifs).

En guise de conclusion de ce troisième chapitre, nous souhaitons retenir les éléments suivants pour introduire, dans le chapitre quatre, les choix que nous avons posés en équipe pour construire l'outil *Lirécrire pour apprendre* expérimenté dans le cadre de ce travail doctoral.

1. Outre qu'il est habituellement manipulé dans la sphère sociale, le texte que nous appelons « texte informatif » est omniprésent dans les classes, et ce, dans toutes les disciplines scolaires. Et pourtant, actuellement, la définition même du « texte informatif » ne fait pas encore l'unanimité dans le monde scientifique. Les définitions divergent et les approches pour le définir diffèrent. C'est pourquoi nous optons, dans le cadre de cette recherche, pour une définition plus large et ouverte qui intègre plusieurs approches complémentaires et qui offre, peut-être, une grille de lecture et d'analyse intéressante pour les acteurs de terrain soucieux de percevoir les spécificités des textes informatifs et de mieux comprendre les difficultés des élèves.
2. De nombreux travaux de recherche exploités dans ce chapitre et quelques exemples de résultats issus d'évaluations nationales ont mis en évidence l'ampleur du problème : les difficultés de lecture et d'écriture des textes informatifs sont variées et trouvent, en grande partie, leurs sources dans les caractéristiques et les spécificités propres à ces textes. Les évaluations institutionnelles confirment ces difficultés, mais montrent également que celles-ci persistent encore actuellement auprès des élèves de la fin du primaire et du début du secondaire. Ces constatations appuient notre décision de travailler avec des élèves du premier degré du secondaire. Ce choix semble d'autant plus pertinent qu'il touche un moment charnière de la scolarité des élèves.
3. Enfin, même si les initiatives pédagogiques et didactiques à propos des textes informatifs existent (mais elles restent encore rares, à côté des outils centrés sur le texte littéraire), celles-ci ont malgré tout fait très peu l'objet d'une analyse fine et rigoureuse des effets sur les apprentissages des élèves. Ces outils, généralement destinés aux enseignants, sont néanmoins intéressants car ils mettent notamment au cœur de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture l'explicitation des stratégies de lecture et des opérations d'écriture propres aux textes informatifs.

Au regard de ces différents éléments, mais plus encore, dans la continuité des différents travaux exploités dans le cadre de ce chapitre (et du chapitre précédent), nous présentons et justifions, dans les pages qui suivent, les choix pédagogiques et didactiques qui sous-tendent l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* exploité dans le cadre de cette recherche doctorale.

Chapitre 4

Lirécrire pour apprendre : conception d'un outil didactique pour enseigner la lecture-écriture des textes informatifs

Le chapitre 4 présente l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* expérimenté dans le cadre de cette recherche doctorale. Plus précisément, après avoir présenté la conception du soutien pédagogique dans laquelle nous nous inscrivons, nous présentons les différentes étapes de la conception de notre outil. Ensuite, nous décrivons les implications didactiques de la modélisation de l'activité de lecture-écriture présentée dans le chapitre 2. Enfin, la troisième partie de ce chapitre s'intéresse plus spécifiquement à l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Après avoir présenté ses objectifs généraux et sa structure d'ensemble en cinq modules, nous présentons et justifions les principes didactiques qui ont servi de fil conducteur dans l'élaboration des activités et nous décrivons le déroulement méthodologique et les objectifs visés dans chaque module d'apprentissage.

Référence

Une version de ce texte a été publiée sous la référence 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 et É. Falardeau. *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).

Lirécrire pour apprendre : conception d'un outil didactique pour enseigner la lecture-écriture des textes informatifs

L'objectif de ce quatrième chapitre est de présenter les choix théoriques, pédagogiques et didactiques du premier prototype de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* (De Croix et Penneman, 2014) expérimenté dans le cadre de la recherche « Lirécrire » et de cette thèse de doctorat. Cette présentation, à la fois descriptive et théorique, devrait permettre aux lecteurs de mieux comprendre les résultats qui sont présentés dans la partie empirique de ce travail.

Au regard du premier chapitre de ce travail, nous précisons tout d'abord l'approche du soutien pédagogique adoptée par l'équipe de recherche « Lirécrire » pour concevoir le dispositif expérimental mis en place au sein des établissements scolaires engagés dans la recherche. Ensuite, après avoir décrit les grandes étapes du processus de conception de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*, nous définissons ses différentes composantes et présentons les principes de base qui ont servi à la conceptualisation des activités de cet outil didactique – principes qui s'appuient largement sur les propositions théoriques présentées dans les trois premiers chapitres théoriques de ce travail. Ce cadre d'analyse, qui nous servira notamment dans la partie empirique, nous conduira vers la mise en évidence des implications didactiques du modèle théorique de l'activité de la lecture-écriture développé dans le deuxième chapitre sur les activités de l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Enfin, dans la dernière partie, nous présentons et justifions les choix pédagogiques et didactiques qui ont été adoptés par l'équipe de recherche pour concevoir l'outil didactique : les principes didactiques sont précisés, expliqués et illustrés et les cinq modules d'apprentissage qui constituent cet outil sont dépliés (objectifs poursuivis, supports privilégiés, choix méthodologiques, déroulement pédagogique) à la lumière du cadre théorique développé dans les chapitres précédents.

1. Conception du soutien pédagogique : vers une approche professionnelle du changement

Le modèle d'analyse de l'activité des enseignants ainsi que les deux stratégies de soutien pédagogique et didactique auxquels nous nous sommes référée dans le premier chapitre de ce travail et qui font encore actuellement l'objet de vifs débats nous permettent de préciser les particularités du contexte que nous étudions dans le cadre de cette recherche doctorale.

Tout comme l'ont montré de nombreuses recherches (Berman, 1980 ; Bonnéry, 2015 ; Cartier *et al.*, 2012 ; Jacobs et Ippolito, 2015 ; März, 2014 ; Pao et Williams, 2015 ; Rowan et Miller, 2007), nous pensons que l'outil *Lirécrire pour apprendre* construit en réponse aux difficultés d'apprentissage des élèves peut influencer l'activité des enseignants et permettre de les soutenir dans l'adoption de pratiques pédagogiques plus adaptées à ces

difficultés. Cette conception du soutien pédagogique se rapproche de la logique procédurale, qui repose notamment sur la standardisation des pratiques et le recours aux ressources externes. Mais le design expérimental mis en place dans le cadre de cette recherche nous rapproche surtout de la logique professionnelle : tout en proposant des consignes très cadrées et un programme d'intervention aux prescriptions fortes, nous faisons l'hypothèse que la collaboration développée au sein des équipes éducatives engagées dans la recherche – sous quelque forme que ce soit –, conduit à une appropriation de cet outil et par conséquent à une amélioration des apprentissages des élèves. Dans cette perspective, nous nous rapprochons donc de la logique professionnelle telle que développée dans les travaux de Rowan et Miller (2007) pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, si depuis de nombreuses années, beaucoup de recherches traitent de questions liées à l'*implémentation* de programmes d'intervention (considérée comme la mise en œuvre fidèle et conforme des prescrits) (Durlak et DuPre, 2008 ; Dusenbury *et al.*, 2003 ; Rowan et Miller, 2007), en revanche, peu s'intéressent au processus d'appropriation de ces programmes par les enseignants : les recherches sur ce sujet sont rares et nos savoirs modestes.

Ensuite, souhaitant rompre avec l'idée encore trop répandue qu'il suffit de respecter fidèlement les prescriptions communiquées par des concepteurs externes aux établissements pour voir apparaitre de meilleures performances auprès des élèves, nous proposons aux enseignants de mettre en œuvre un outil didactique adossé à cette conception professionnelle du soutien pédagogique : si à plusieurs égards l'outil *Lirécrire pour apprendre* s'apparente à un outil didactique aux consignes explicites très cadrées et aux orientations pédagogiques fortes, nous verrons qu'il joue le rôle de prescription secondaire (qui se superpose aux autres prescriptions institutionnelles telles que les programmes d'enseignement ou les recommandations du service de l'inspection) et qu'il autorise toutefois des adaptations liées au contexte organisationnel et aux situations rencontrées par l'enseignant. Le modèle de l'activité de l'enseignant (Goigoux, 2007) présenté dans le premier chapitre nous a effectivement conduite à tenir compte, dans la conception du dispositif de recherche, de la complexité du travail de l'enseignant et des obstacles qu'il est susceptible de rencontrer dans la mise en œuvre d'un tel outil.

Enfin, comme nous le présenterons dans la partie méthodologique de ce travail, le dispositif de recherche a été pensé de telle sorte que, tout en proposant des stratégies de soutien pédagogique et didactique complémentaires (scripts d'action précis et détaillés, formation des enseignants, accompagnement des équipes pédagogiques…), les enseignants et leurs équipes restent autonomes dans l'appropriation de cet outil. Dans ce cadre-là, nous voulons comprendre comment les enseignants, qui ont choisi volontairement de prendre part à la recherche, s'approprient l'outil et traduisent cette prescription en intentions d'action et en opérations. Pour ce faire, nous devons nous intéresser à leur interprétation de la prescription en fonction des moyens dont ils disposent et des exigences qu'ils se donnent. L'« activité instrumentée » que déploient les enseignants doit ainsi s'appréhender comme la résultante de leurs efforts (physiques et psychologiques) pour « réélaborer, restructurer, resingulariser les artefacts et les modalités de l'usage » pour leur propre compte (Rabardel, 1995, p. 6).

2. Conception générale de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

L'outil *Lirécrire pour apprendre* a spécialement été construit pour les besoins de la recherche par deux chercheuses. Le processus de conception se constitue de huit étapes.

1. Analyse préalable de l'objet à enseigner et des difficultés des élèves : analyse des propriétés de l'objet à enseigner (les textes informatifs) et des savoirs convoqués dans l'activité visée (lire et écrire pour apprendre), inventaire des besoins (des enseignants et des élèves), identification des difficultés en lecture et en écriture des élèves du début du secondaire.
2. Conception d'un premier module d'apprentissage : en s'appuyant sur l'analyse théorique préalable de l'activité de lecture-écriture et sur l'expérience professionnelle des conceptrices de l'outil, élaboration d'un premier module d'apprentissage utilisable par le plus grand nombre d'enseignants.
3. Analyse de la mise en œuvre et de la tâche redéfinie du premier module d'apprentissage : à partir des verbalisations issues d'un questionnaire (*cf.* Annexe n° 1) et de l'entretien de quatre enseignants d'écoles différentes, analyse de la mise en œuvre de ce premier module (à propos des dimensions matérielles, didactiques et pédagogiques de l'outil, de la gestion temporelle des activités, des problèmes rencontrés dans la mise en œuvre…). L'objectif de cette étape consistait à élaborer une structure d'ensemble du premier prototype, à se mettre d'accord sur un vocabulaire commun (dans les consignes, les synthèses, les documents pédagogiques…), à déterminer les critères de mise en page et d'organisation des activités, etc.
4. Conception du premier prototype : en s'appuyant sur l'analyse de la mise en œuvre du premier module d'apprentissage, élaboration d'un premier artefact utilisable par le plus grand nombre d'enseignants (De Croix et Penneman, 2014).
5. Recherche expérimentale (sur deux années) : diffusion et mise en œuvre du premier prototype, formation à son utilisation et, pour certains enseignants, accompagnement et suivi de la mise en œuvre. Cette étape constitue le cœur de notre investissement. Elle a en outre été préalablement préparée (conception des outils de mesure, de la formation et de l'accompagnement). Nous reviendrons plus largement sur cette étape dans la partie méthodologique de ce travail.
6. Analyse de la mise en œuvre et de la tâche redéfinie du premier prototype : à partir des discours des enseignants à propos de l'outil et de l'analyse de l'environnement dans lequel il entre en contact avec les élèves et les enseignants, analyse des usages du premier prototype, de ses contraintes et ses obstacles et des effets de la mise en œuvre sur l'activité des enseignants et les performances des élèves.
7. Conception du deuxième prototype : au regard des conclusions issues de l'analyse de la mise en œuvre, modification du premier prototype. Ces ajustements didactiques, pédagogiques et structurels de l'outil reposent sur la recherche d'un compromis entre toutes les contraintes explicitées par les enseignants et le projet initial.
8. Diffusion du deuxième prototype et formation à son utilisation.

La figure 17 ci-après schématise ce processus de conception de l'outil *Lirécrire pour apprendre*.

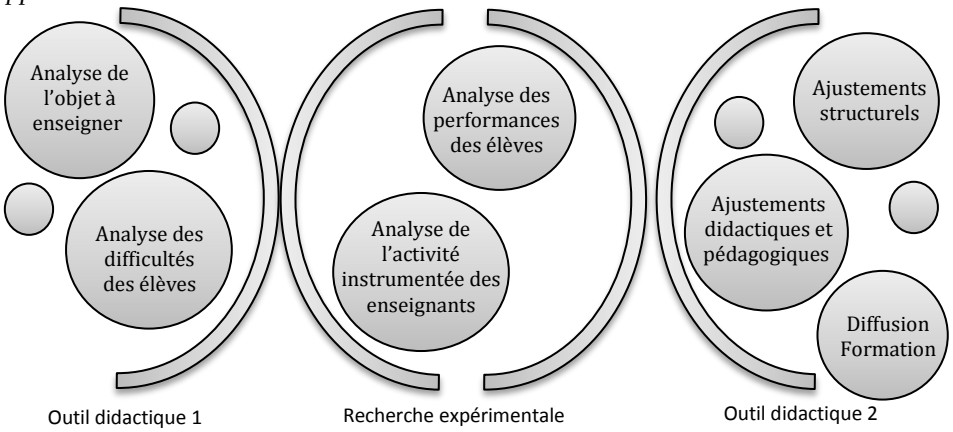


Figure 17. Modèle de conception de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*

3. Implications didactiques de la modélisation sur les activités de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

Relativement à la modélisation générale de l'activité de la lecture et de l'écriture présentée dans le chapitre 2, *Lirécrire pour apprendre* se définit comme un outil multidimensionnel : il repose sur une conception de l'acte de lire et d'écrire comme processus global et complexe qui mobilise à la fois des composantes culturelles, sociales et cognitives et des compétences techniques (De Croix, 2010). Dans le droit fil de cette conception, l'outil propose des pistes didactiques concrètes pour travailler les différentes dimensions impliquées dans l'activité de la lecture et de l'écriture (*Lirécrire*) des textes informatifs et documentaires dont l'école fait couramment usage (*pour apprendre*).

Les trois composantes de l'activité de lecture – le texte, le contexte et le lecteur – sont largement travaillées au sein de *Lirécrire pour apprendre*. Au début de l'outil, plusieurs activités invitent les élèves à réfléchir sur les structures affectives impliquées dans la lecture. À partir des activités qui sont proposées, ils vont s'interroger sur leur rapport à la lecture des textes informatifs, sur leurs habitudes de lecture-écriture, etc. Les différents sujets abordés par les textes permettent aux élèves en outre de s'exprimer sur leurs centres d'intérêt, de partager leurs opinions sur un sujet particulier, de débattre à propos des idées du texte, etc. Les structures cognitives sont également entrainées à plusieurs reprises dans l'outil. Comme nous le détaillerons dans les pages qui suivent, l'explicitation des stratégies de lecture est au cœur de l'outil *Lirécrire pour apprendre*, mais les processus de lecture sont aussi interrogés et entrainés progressivement. Enfin, les connaissances antérieures des élèves sont mobilisées régulièrement, à plusieurs reprises, notamment lors des différentes phases introductives. Ces mises en projet peuvent prendre la forme d'un brainstorming, d'un rappel de ce qui a été vu précédemment, de l'activation des connaissances à propos du sujet du texte, de la formulation de questions à propos d'un thème particulier, etc.

Comme nous l'avons exposé précédemment, travailler l'expression écrite permet d'entrainer la compréhension de textes (Reuter, 1996 ; Schillings *et al.*, 2006). Néanmoins, la classe n'est pas toujours un endroit favorable à l'écriture ; le temps d'écriture dont les élèves disposent non plus. Il s'agit généralement pour eux d'accomplir la tâche de façon contrainte. Plusieurs questions se posent : l'élève va-t-il écrire seul ou avec un pair ? Qui va lire le texte produit, la classe, l'enseignant ? Les productions écrites seront-elles soumises à une évaluation, basée sur quels critères ? Toutes ces questions vont influencer l'entrée dans la tâche d'écriture. C'est pourquoi, tout en tenant compte des travaux sur la lecture des textes scientifiques d'Avel et Crinon (2012), dans le cadre de l'outil *Lirécrire pour apprendre*, les conceptrices de l'outil insistent auprès des enseignants pour qu'ils clarifient le contrat de communication dans lequel s'inscrivent les productions d'écrits proposés au sein de l'outil didactique : les objectifs visés et le temps à allouer à l'activité sont précisés, voire justifiés (pour certaines tâches d'écriture, il est clairement mentionné qu'évaluer l'activité pourrait être un frein au développement de la réflexivité et des idées de l'élève), et les documents utilisés pour réaliser la tâche d'écriture (mais également de lecture) sont contextualisés.

Les activités proposées à propos de l'écriture ne se limitent pas à ses aspects techniques (orthographe, lexique…). Au contraire, ces derniers sont entièrement laissés à l'appréciation de l'enseignant au profit d'autres dimensions affectives et cognitives. Par exemple, dans les premières séquences didactiques de l'outil, il s'agit notamment pour l'élève de réfléchir sur le sens et les usages de l'écriture, mais également sur son rapport à l'écriture (*cf.* Module 1, Atelier 1). À partir de documents de natures à la fois textuelle et iconique (images, propos d'écrivains et d'amateurs de livres…), les élèves s'interrogent sur les caractéristiques et les fonctions principales de l'écriture, sur les effets des formes de communication orales et écrite (dans des situations scolaires et sociales diverses), sur ses représentations et ses pratiques d'écriture. Afin de développer la métacognition, au terme du premier atelier de ce module, les élèves sont amenés à produire leur « autoportrait de scripteur-lecteur », un écrit personnel, spontané et réflexif à propos de leurs représentations de l'écriture et de la lecture.

D'autres activités qui entrainent les dimensions cognitives de l'activité d'écriture sont également proposées. Comme évoqué précédemment, il en va plus spécifiquement de la planification et de la révision. Face à la production, les élèves planifient et révisent peu leur texte, voire pas du tout, car ils ignorent ces deux opérations fondamentales (Marin *et al.*, 2007 ; Thérien et Smith, 1996). L'outil *Lirécrire pour apprendre* vise donc à faire prendre conscience aux élèves des différentes opérations impliquées dans toute production d'écrits. Ainsi, dans le Module 3 par exemple, après s'être interrogés sur les paramètres de la tâche d'écriture, les élèves sont amenés à reformuler pour autrui le contenu essentiel du texte à produire, à élaborer et à organiser les idées clés du texte en production, à rédiger un premier jet d'écriture qui sera ensuite lu et commenté par un pair, à réécrire ce texte en tenant compte des suggestions reçues et à relire son texte au regard de critères plus ciblés. Le module se termine en proposant une réflexion d'ordre méta sur la manière d'écrire et sur les difficultés d'écriture (*cf.* Module 3, Ateliers 4 et 5 et « Retour réflexif »).

Parallèlement à ces activités très spécifiques aux opérations d'écriture, plusieurs outils pour aider les enseignants dans la mise en œuvre d'activités d'écriture sont proposés : il s'agit notamment de grilles de relecture de ses productions de textes et de synthèses relatives aux démarches de conception et de rédaction de textes à visée informative.

4. Présentation générale du premier prototype de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

4.1 Compétences développées par l'outil et ancrage dans les programmes

L'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* est destiné à soutenir les enseignants dans le développement des compétences en lecture-écriture des textes à visée informative dont les évaluations externes ou les manuels scolaires font notamment usage. Comme nous avons tenté de le montrer dans les pages qui précèdent, c'est à partir de l'analyse de l'activité de la lecture et de l'écriture et des difficultés des élèves face aux tâches qui y sont associées que le premier prototype de l'outil a été conçu. C'est donc dans une logique d'apprentissage et de construction des compétences nécessaires à la compréhension-interprétation et production des textes informatifs, et non dans une logique de remédiation, que l'outil a été élaboré.

Plus précisément, en relation avec les instructions officielles du premier degré du secondaire (Socles de compétences et Programmes de français du premier degré) *Lirécrire pour apprendre* vise les compétences suivantes :

- lire des écrits variés, de nature informative, explicative, documentaire et injonctive, pour chercher une ou plusieurs information·s implicite·s ou explicite·s (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.

4.2 Le matériel didactique

Le premier prototype de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* est constitué d'un matériel complet, en trois volumes. Le guide méthodologique destiné aux enseignants comprend deux grandes parties : la description et le déroulement des activités, d'une part, et les synthèses à construire avec les élèves, d'autre part.

Du côté de la démarche d'apprentissage de la lecture-écriture des textes informatifs, l'enseignant trouvera une planification didactique structurée en quatre parties.

1. Le plan général de chaque séquence d'apprentissage qui comprend le titre du module, les titres des ateliers et leurs objectifs respectifs, les modalités de travail privilégiées et la durée de mise en œuvre.

2. La préparation et le matériel comprend un descriptif des supports (caractéristiques, spécificités, nombre, justification didactique) utilisés pour chaque atelier de telle sorte que s'il le souhaite, l'enseignant peut reconstituer lui-même les corpus de textes utilisés dans le cadre des différentes activités.
3. Le déroulement des activités comprend systématiquement une présentation des objectifs visés, une description, pas à pas, de chaque atelier (consignes, modes de travail, conseils méthodologiques, références aux activités ou aux documents), les choix et les alternatives possibles et les éléments de réponses pour guider les mises en commun et les moments de synthèse.
4. Le retour réflexif clôt chaque module.

Pour guider les enseignants lors des mises en commun, trois formats de synthèse sont proposés : la « version a » propose une synthèse linéaire, la « version b », une synthèse lacunaire à compléter (sous la forme de schémas, de cartes mentales, de tableaux, de listes…) et la « version c » qui reprend la synthèse « version b », mais complétée.

Les deux autres volumes, à destination des élèves, comprennent les « fiches-activités » (activités à compléter), d'une part et les « fiches-documents » (documents et supports de travail), d'autre part.

4.3 Structuration générale de l'outil

Le premier prototype de l'outil *Lirécrire pour apprendre* se structure en modules d'apprentissage représentant cinquante-six séances de cours ; la durée paraissait en effet nécessaire pour susciter et observer des déplacements dans les pratiques des élèves (Falardeau *et al.*, 2012).

Cinq modules d'apprentissage, schématisés dans la figure 18 ci-après, sont successivement proposés aux élèves ; chacun d'eux repose sur un dispositif particulier et vise des objectifs précis.

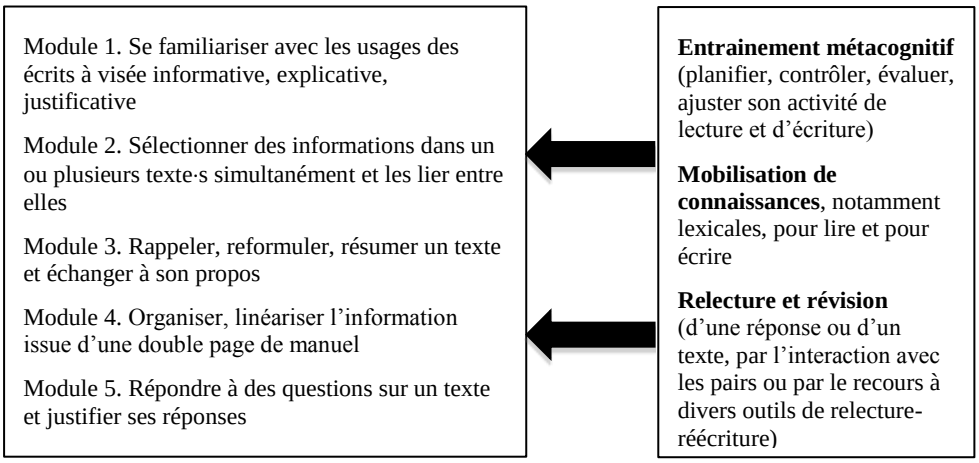


Figure 18. Structuration générale de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre*

Chaque module est structuré en un ou deux ateliers, eux-mêmes constitués de plusieurs activités d'apprentissage. Une ou deux tâche·s d'intégration en fin de module permet·tent à l'élève de réinvestir et de consolider, sur de nouveaux documents, dans des contextes partiellement inédits, l'ensemble des apprentissages réalisés et entrainés au cours du module.

L'outil, grâce notamment à son organisation (en modules), sa structure (en ateliers, puis, en activités) et sa présentation (tableaux récapitulatifs, description des différentes étapes prévues et explicitation de certains gestes professionnels pour réaliser les activités), permet aux enseignants d'avoir une vision globale, planifiée, progressive et cohérente des objectifs poursuivis à travers les différentes activités qui y sont proposées. De plus, dans le droit fil de l'approche professionnelle du changement présentée dans le premier chapitre (Rowan et Miller, 2007), *Lirécrire pour apprendre* autorise des choix personnels, notamment sur la planification didactique et la progression des apprentissages. En effet, en fonction des caractéristiques de la classe et des compétences des élèves, l'enseignant peut revoir l'ordre des modules, sélectionner le format des synthèses le plus adéquat au niveau de ses élèves, adapter le temps passé par activité en fonction des besoins pédagogiques et des contraintes organisationnelles, modifier les modalités de travail, etc.

5. Principes didactiques retenus dans l'outil et justifications théoriques

Tout en travaillant avec l'ensemble des élèves, l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* propose des démarches adaptées aux besoins des plus faibles lecteurs-scripteurs. Six principes didactiques majeurs qui ressortent de la revue de la littérature ont guidé la conception de l'outil. Ceux-ci se résument dans le tableau 5 ci-après et sont décrits et illustrés plus largement dans les pages suivantes.

Tableau 5. Principes didactiques de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

1	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.
2	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).
3	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).
4	Favoriser les échanges et les interactions ouvertes et alterner les **modes de travail** (en sous-groupes, collectif ou individuel).
5	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**.
6	Favoriser le transfert des compétences en confrontant l'élève à des **situations authentiques**, scolaires ou extrascolaires, de lecture-écriture de textes informatifs.

5.1 Favoriser l'engagement cognitif et l'implication des élèves en recourant à une variété de documents à visée informative

Les textes et les documents sélectionnés comme supports de travail dans l'outil *Lirécrire pour apprendre* correspondent aux écrits dont les disciplines scolaires font le plus usage au secondaire. Comme énoncé dans le chapitre trois, plusieurs critères ont permis de guider leur sélection : les textes et les documents ont été choisis en termes de structure dominante (et de genre), de complexité et d'attractivité (Bautier *et al.*, 2012 ; Bonnéry, 2015 ; De Croix et Ledur, 2016).

Tout d'abord, comme le suggèrent Cartier et Dumais (2004), l'outil didactique propose aux enseignants de travailler à partir d'un vaste éventail de textes à visée informative. Cette entrée typologique permet d'aborder des documents de genres variés et de faire prendre conscience aux élèves de la diversité de ces textes. Ainsi, relevant de supports papier et numérique (à partir de captures d'écran), les textes et les documents à lire dans l'outil reflètent une diversité de genres (double page documentaire, historique ou scientifique, article d'encyclopédie, article de presse…). Du côté des écrits à produire, les élèves sont amenés à rédiger des définitions, des questions et des réponses (notamment à partir de questionnaires de lecture), des justifications de réponses, des reformulations (orales et écrites), des chapeaux informatifs, des résumés de textes informatifs, etc. Certains écrits autres qu'informatifs interviennent ponctuellement dans l'outil : il s'agit notamment d'une nouvelle littéraire[31] qui permet, par le biais de la comparaison avec d'autres textes non littéraires, d'extraire les caractéristiques propres à chaque genre de textes. Comme le préconise Nonnon (2012), la nature et le statut de ces différents documents sont explicités et précisés au cours de l'activité. C'est à partir des tâches qui sont soumises à leurs propos, de leur manipulation, de l'analyse de leurs rôles ou lieux de diffusion, que les élèves arrivent progressivement à identifier et à caractériser les textes à visée informative (Chartrand, 1995).

Ensuite, pour travailler explicitement les stratégies et les processus de lecture, les conceptrices de l'outil ont choisi des textes et des documents présentant un haut degré de complexité (Bautier *et al.*, 2012 ; Bonnéry, 2015). Étudiés tantôt seuls (documents uniques), tantôt en interaction avec d'autres (dossiers de documents thématiques ou génériques), ils revêtent un caractère composite et présentent un degré de difficulté – ou de « résistance », pour reprendre la notion posée par Tauveron (1999) à propos des textes littéraires – précisément circonscrit, délibérément assumé en tant que facteur d'engagement et démultiplicateur d'occasions d'apprendre. Ces textes et ces documents sont proposés dans leur intégralité afin de préserver, autant que faire se peut, l'authenticité de la situation de lecture, utilisent un lexique spécifique (propre aux différents thèmes abordés dans l'outil), s'adressent à plusieurs destinataires de tranche d'âge, de statut social et de niveau d'expertise différents. De plus, les indices graphiques, la mise en page et les références

[31] Scotto, T. (2003). « Mi-ange mi-démon », dans *Des filles et des garçons,* Paris : Thierry Magnier.

explicites des documents sont autant d'indices qui invitent les élèves à découvrir et à entrainer les différentes stratégies de lecture non linéaires. Enfin, à l'école, les élèves sont fréquemment amenés à comprendre et à exploiter des dossiers de documents. Les processus de compréhension des dossiers de documents diffèrent de ceux mobilisés pour un document unique : le lecteur doit sélectionner des informations hétérogènes parfois contradictoires provenant notamment de divers endroits et les lier en un tout cohérent (Nonnon, 2012). Ces compétences complexes sont travaillées, au sein de l'outil *Lirécrire pour apprendre*, à partir de dix dossiers de documents. Ces corpus de textes intègrent de trois à vingt-neuf documents différents.

Enfin, les textes et documents exploités dans l'outil *Lirécrire pour apprendre* ont été sélectionnés au regard des facteurs d'attractivité identifiés par De Croix et Ledur (2016). Ceux-ci sont des documents contemporains, abordant des problématiques actuelles et ils présentent une variété de thèmes (le chocolat, Internet et les réseaux sociaux, les génies, la police scientifique) susceptibles d'intéresser les élèves et dont l'univers de référence leur est parfois familier (ce qui permet d'activer plus facilement les connaissances antérieures). Ils ont en outre été présentés et imprimés dans leur format d'origine. Cela a permis aux élèves de travailler sur des documents authentiques, lisibles, illustrés et en couleurs.

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

De nombreuses recherches (Bianco et Bressoux, 2009 ; Falardeau et Gagné, 2012 ; Gersten *et al.*, 2001 ; Snow, 2002...) présentées notamment dans le chapitre 2 ont attesté de l'efficacité de l'enseignement explicite des stratégies de lecture et des opérations d'écriture pour la compréhension-interprétation et production de textes. Plusieurs éléments majeurs de cette approche ont inspiré les principes didactiques de l'outil *Lirécrire pour apprendre* : l'explicitation et la verbalisation des stratégies et des opérations, la pratique guidée et autonome, le réinvestissement, etc. Bien entendu, il importe que ces stratégies et opérations soient présentées aux élèves dans leur diversité, à titre d'outils ou de ressources et non comme une fin en soi.

Dans *Lirécrire pour apprendre*, plusieurs stratégies de lecture sont entrainées : la lecture de survol, la lecture repérage, la lecture écrémage, la lecture linéaire intégrale. De plus, ce sont les caractéristiques des textes à lire et des tâches à accomplir qui guident la sélection des stratégies à mettre en œuvre. Les conceptrices de l'outil tablent sur une explicitation des stratégies de lecture (et leurs tenants et aboutissants) à l'occasion de tâches spécifiques en amont et en aval de la lecture.

Avant d'entrer dans la lecture à proprement parler, elles invitent les enseignants à activer les connaissances des élèves à propos du sujet, de la structure du texte. Parallèlement à cet état des lieux des connaissances, les enseignants, grâce à la pratique du questionnement ou de l'observation, invitent les élèves à comprendre les exigences de l'activité (qu'est-ce que j'ai à faire ? Quels sont les critères de réussite de l'activité ? Quelles stratégies dois-je adopter pour atteindre les objectifs ?).

Après la lecture, les moments de retour réflexif décrits dans l'outil permettent aux élèves de réfléchir, à partir de quelques questions, sur leur 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 ».

Les opérations d'écriture sont par ailleurs explicitées, clarifiées, discutées et analysées à partir de quatre types d'activités d'écriture dont l'efficacité sur la compréhension a été démontrée (Graham et Hebert, 2011) : (1) les écrits d'amplification travaillés notamment dans le Module 2 permettent d'entrainer la stratégie de lecture écrémage et l'anticipation sur le contenu du texte à lire ; (2) les écrits de résumés largement travaillés dans le Module 3 permettent de clarifier les différentes opérations impliquées dans toute production écrite ; (3) la prise de notes mobilisée tout au long des cinq modules (sous la forme de traces écrites individuelles ou collectives) permet notamment, au terme d'une activité, de structurer les apprentissages et (4) la formulation de questions ou de réponses à des questions est abordée tout au long du dernier module.

Pour atteindre ces objectifs d'explicitation des stratégies de lecture et des opérations d'écriture, une organisation des ateliers d'apprentissage en plusieurs étapes décrites ci-après est proposée.

1. Activation des connaissances et des acquis des élèves : l'enseignant propose un bref rappel des compétences apprises au cours de l'atelier précédent.
2. Définition des objectifs : l'enseignant présente la tâche d'intégration, explicite et justifie les objectifs visés par l'atelier.
3. Pratique guidée et/ou pratique autonome : à partir de plusieurs activités progressives et cadrées, les élèves découvrent, puis expérimentent, individuellement et/ou collectivement, les stratégies de lecture utiles à la compréhension. L'enseignant rappelle les objectifs visés par chaque activité, clarifie certains éléments de la tâche qui n'auraient pas été compris, donne des explications supplémentaires, propose des feedbacks aux élèves sur leur activité en cours de réalisation, etc.
4. Synthèse collective : collectivement, les élèves verbalisent et définissent les stratégies et opérations mobilisées dans l'activité, analysent leurs effets sur la compréhension ou la production. L'ensemble des réflexions et des démarches de lecture-écriture est ensuite consigné sous la forme d'une affiche réalisée collectivement, d'une synthèse individuelle, d'une carte mentale, etc.
5. Réinvestissement des apprentissages et/ou réalisation de la tâche d'intégration : sur un nouveau texte, de façon généralement autonome, les élèves entrainent la stratégie ou l'opération travaillée et réactivent les acquis réalisés jusqu'à présent.
6. Retour réflexif : les élèves s'interrogent collectivement sur les difficultés rencontrées dans la tâche et sur les leviers de dépassement.

5.3 Faire réfléchir les élèves sur leur activité de lecture, les rendre conscients de leur fonctionnement ainsi que des régulations possibles

Comme nous l'avons longuement expliqué dans le chapitre 2, de nombreuses recherches ont souligné l'importance des compétences autorégulatives dans les processus de compréhension et de production de textes (De Croix et Ledur, 2015 ; Falardeau et Gagné, 2012 ; Schillings *et al.*, 2006). Les verbalisations que les élèves expriment à propos de leur activité permettent, à l'enseignant, de s'assurer qu'ils développent bien ces compétences et qu'ils prennent conscience de leur fonctionnement interne. C'est pourquoi l'outil *Lirécrire pour apprendre* propose quelques dispositifs concrets pour soutenir le développement de l'autorégulation et des habiletés métacognitives des élèves.

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 ils utilisent des résumés et, sur cette base, à identifier les fonctions possibles des différents genres de résumés. En fin d'activité, les « retours réflexifs » aident les enseignants à guider la discussion et les échanges avec les élèves à propos de leur activité de lecture et d'écriture. Ces moments réguliers et planifiés au sein de l'outil permettent aux élèves de réfléchir sur les apprentissages développés au cours des activités. Ils s'organisent autour de plusieurs questions que l'enseignant sélectionnera : quels étaient les objectifs de l'activité ? Qu'avons-nous fait ? Qu'est-ce que j'ai aimé ou pas aimé et pour quelles raisons ? Quel mode de travail ai-je préféré et pourquoi ? Qu'ai-je appris ? Quelles sont les tâches pour lesquelles j'ai eu le plus de difficultés et pour quelles raisons ? Quelles solutions ai-je mises en place pour passer au-dessus de ces difficultés ?

Des tâches centrées sur la métacognition sont également proposées à l'issue d'une démarche d'apprentissage : à partir de grilles d'analyse, les élèves sont amenés à décrire le fonctionnement de leur lecture ou de leur production écrite, à verbaliser les éventuelles difficultés qu'ils ont rencontrées et à réfléchir collectivement à leur propos. Ces grilles permettent d'échanger à propos des procédures à conseiller lors de la mise en œuvre d'une stratégie ou opération particulière. Par exemple, au terme d'une activité nécessitant une lecture repérage du document, les élèves sont amenés à prendre conscience qu'il est conseillé de « lire d'abord les questions pour avoir une idée de ce qu'il faut chercher, lire le titre principal, les encadrés, les légendes qui sont susceptibles de compléter les informations prélevées, commencer par les questions dont les réponses sont évidentes et revenir après sur celles qui posent problème » (Guide méthodologique, p. 53). Ces échanges s'accompagnent d'une explicitation, par l'enseignant, des procédures mises en œuvre pour contourner les difficultés rencontrées par les élèves : « relire un encadré, regarder en dehors du texte, observer les indices textuels mis en couleurs, etc. » (Guide méthodologique, p. 53).

5.4 Faire acquérir de bonnes habitudes de lecture-écriture en proposant un entrainement *spiralaire* et progressif

Les habiletés impliquées dans toute compréhension ou production de textes sont nombreuses et complexes. Leur compréhension, leur intégration et leur utilisation souvent inconscientes demandent du temps et de l'entrainement (Cèbe et Goigoux, 2009).

C'est pourquoi les conceptrices de l'outil ont fait le choix de proposer, dans *Lirécrire pour apprendre*, un entrainement de type *spiralaire* : les démarches sont répétées et les stratégies et les processus de lecture sont mis en œuvre à plusieurs reprises au sein des modules. La lecture de survol est par exemple découverte progressivement au sein du Module 2, à partir de la prise de connaissance d'une double page documentaire (les élèves la pratiquent de façon spontanée, puis, la décrivent, en identifient les objectifs, en cernent les usages et les limites…) ; elle est ensuite réinvestie, moyennant des adaptations, à la situation de lecture d'un dossier de documents dont les élèves doivent reconstruire la table des matières. Par la suite, cette stratégie est réactivée au sein du Module 4, consacré à la double page de manuel scolaire.

Les tâches qui ouvrent les différentes activités se révèlent très cadrées, tandis que les tâches d'intégration en fin de module revêtent un caractère ouvert et global. Par exemple, lors d'une tâche finale qui consiste à sélectionner, au sein d'un ensemble de documents traitant d'un même thème, ceux qui apparaissent les plus pertinents pour réaliser un projet spécifique. Dans cette activité, ni la stratégie de lecture ni la démarche de réalisation ne sont suggérées aux élèves (*cf.* tâche d'intégration du Module 1).

Comme nous l'avons montré dans le chapitre 2, la pratique répétée semble favoriser la perception, par les élèves, du sens des démarches, leur maitrise ainsi que leur intégration et automatisation aux pratiques lectorales et scripturales et permet en outre d'alléger la surcharge cognitive impliquée dans de telles démarches (Kellogg, 2001 ; McCutchen, 2000). En outre, comme nous l'avons signalé, l'outil porte sur plusieurs dimensions, inter-reliées, de l'activité de lecture. Ces deux caractéristiques réunies – la pratique répétée et la multidimensionnalité – expliquent l'empan temporel prévu (une cinquantaine d'heures) pour une utilisation complète et efficace de l'outil.

5.5 Favoriser les échanges et les interactions ouvertes et alterner les modes de travail

À la suite des travaux de Dion (2008), les activités de l'outil *Lirécrire pour apprendre* ont été imaginées de telle sorte qu'elles stimulent les échanges en classe et qu'elles favorisent le va-et-vient entre la réflexion individuelle et l'interaction avec les pairs. Ces échanges portent sur les activités elles-mêmes (analyse des tâches à effectuer, mise en relation avec les pratiques sociales, partage des productions…), sur les processus et les stratégies de lecture (confrontation des modes de faire…) et sur les 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 et à développer la métacognition (Graham et Hebert, 2011). Ils permettent également de prendre conscience de la multiplicité et de l'efficacité relative des stratégies selon les situations, les textes et les lecteurs.

Comme le préconisent certains travaux de recherche (Baye *et al.*, 2016 ; Dion *et al.*, 2008), les formes sociales de travail alternent individuel (réflexions individuelles), sous-groupe (discussions, échanges entre pairs, confrontation des idées) et collectif (débat, négociation collective). Dans le Module 3 consacré à la reformulation et au résumé par exemple, les élèves, regroupés en duos, reçoivent deux articles reliés, chacun ayant pour mission de lire et de reformuler oralement les idées du texte à l'attention du partenaire. Le premier résumé est produit en tandem, de façon à ce que la sélection des idées, leur ordonnancement, leur formulation fassent l'objet d'une discussion et d'une négociation. Les écrits intermédiaires font alors l'objet de relectures par les pairs avec formulation de conseils pour la réécriture (Crinon *et al.*, 2008). Ces étapes donnent lieu à des échanges collectifs réguliers et débouchent, in fine, sur une production finale individuelle (tâche d'intégration) d'un résumé de texte.

Chaque activité se termine également par une mise en commun collective. Souvent, cet échange collectif se réalise selon le principe emprunté à Cèbe et Goigoux (2009) « un, puis deux, puis tous ». Ce principe consiste à :

1. interroger un premier élève ou un groupe d'élèves (réponse et justification) ;
2. demander à un second d'indiquer et de justifier son accord ou son désaccord avec les propos de son ou de ses camarade·s (dans les deux cas, les justifications se font par le recours au·x texte·s) ;
3. demander au reste de la classe s'il y a une contestation du résultat ainsi obtenu ou un souhait d'introduire de nouveaux éléments.

5.6 Favoriser le transfert des compétences en confrontant l'élève à des situations d'intégration authentiques

Afin de favoriser le transfert des apprentissages, *Lirécrire pour apprendre* place les élèves dans des situations globales et complexes de compréhension de textes proches de leur réalité scolaire (Schillings *et al.*, 2006). En effet, ces « tâches d'intégration » situées généralement en fin de module ont été élaborées dans le but de proposer des tâches fréquemment prescrites dans les différentes disciplines : traiter un questionnaire de lecture, justifier ses réponses, sélectionner des documents adaptés à un contexte ou à un projet donné (préparer un exposé oral, par exemple), préparer une évaluation à partir d'un chapitre de manuel, etc. Il s'agit dès lors pour les élèves de s'impliquer dans des situations de lecture et d'écriture authentiques, proches d'une lecture ou d'une production naturelle et réelle (De Croix, 2010 ; Goigoux et Cèbe, 2013 ; Langenberg, 2000 ; Schillings *et al.*, 2006).

6. L'intervention dépliée

Les pages qui suivent visent à décrire l'intervention didactique expérimentée dans le cadre de la recherche « Lirécrire » et de cette recherche doctorale. Plus précisément, nous explicitons et justifions les objectifs généraux de chaque module, ainsi que la démarche didactique proposée pour les atteindre et nous présentons les supports de travail sélectionnés pour mener les activités. Un tableau récapitulatif situé à la fin de chaque présentation de module permettra au lecteur de se faire rapidement une idée de sa structure et des objectifs visés.

6.1 Module 1. Se familiariser avec les usages des écrits à visée informative, explicative, justificative

Si le premier module a pour objectif général d'entrer dans la démarche de l'outil *Lirécrire pour apprendre*, il vise plus spécifiquement un double enjeu : construire une représentation mentale de la lecture et de l'écriture, d'une part, et familiariser les élèves avec les usages des écrits à visée informative, d'autre part.

Pour atteindre ces objectifs ce module comporte deux ateliers principaux répartis sur une douzaine d'activités.

En lien avec les travaux de Reuter (1996) sur l'efficacité de la prise en compte des représentations des élèves dans l'enseignement de l'écriture, le premier atelier, « Les textes informatifs et moi », vise la clarification et la construction des représentations de l'écriture (interroger les supports, les outils, les situations d'écriture, les fonctions sociales de l'écrit…). Les activités proposées portent sur un corpus de textes variés (que l'enseignant pourra compléter ou modifier) : des propos d'écrivains, des sms, des calligraphies, une partition de musique, des calicots, des tags, des messages dans le sable, mais également des illustrations qui incarnent de multiples facettes de l'activité d'écriture et qui donnent vie tant à des expériences positives (attrait, intérêt, plaisir…) qu'à des expériences négatives (répulsion, désintérêt, peur…). Les quatre activités, centrées sur l'acte de lire et d'écrire dans le cadre scolaire ou social, débouchent sur la production écrite d'un autoportrait de lecteur-scripteur : à partir d'un exemple d'autoportrait d'élève et d'une liste de questions relatives aux pratiques de lecture et d'écriture (à quelles occasions lis-tu ? Aimes-tu acheter, emprunter ou recevoir des livres, des magazines, des revues ? T'arrive-t-il d'écrire pour le plaisir ? Écris-tu des listes, des histoires, des poèmes ?), les élèves rédigent un texte suivi qui présente le type de lecteur-scripteur qu'ils pensent être aujourd'hui et qui décrit leurs pratiques et leurs habitudes de lecture-écriture.

Les apprentissages mobilisés dans le deuxième atelier intitulé « Textes en pagaille » se centrent sur les textes informatifs. Au départ d'un large corpus d'une vingtaine de textes (lettre informative, formulaire d'inscription, nouvelle brève, affiche de sensibilisation, horaire de cours…) utilisés dans la sphère scolaire et sociale, les élèves sont amenés à classer différents genres de textes informatifs selon leur intention dominante, leur lieu, leur support et leur contexte de diffusion. Au terme des cinq activités, les élèves doivent être capables de reconnaitre, de définir et de caractériser les textes à visée informative dans un

ensemble et de cerner, précisément, la situation de communication d'un document particulier. Les deux tâches d'intégration, l'une individuelle, l'autre en sous-groupes, confrontent les élèves à un nouveau corpus de documents informatifs qu'il s'agit d'apparier avec des contextes scolaires (première tâche) ou des projets de lecture donnés (deuxième tâche).

La première tâche d'intégration intitulée « Des écrits en contexte » demande aux élèves d'associer des écrits (non présentés en tant que tels, mais décrits de façon succincte) à des contextes de lecture. Le contexte « Julie et Maxime doivent préparer un exposé sur l'habitat au Moyen Âge à Bruxelles. Leur cours d'étude du milieu et leurs connaissances ne suffisent pas » sera ainsi associé à la page documentaire issue du magazine « Histoire et géographie », tandis que le contexte « Dans le cadre de la préparation de l'exposé sur l'habitat au Moyen Âge, Julie voudrait comprendre ce que sont les maisons à encorbellements » va devoir être apparié avec la définition du dictionnaire. La seconde tâche d'intégration, « Des écrits bien choisis », confronte quant à elle les élèves à un dossier de documents divers sur le thème des réseaux sociaux et d'Internet (affiche de sensibilisation, page documentaire destinée à de jeunes enfants, article tiré d'une encyclopédie pour les adolescents, statistiques issues d'une étude de spécialistes en psychologie, conseils « pour rester net sur le web »...). En sous-groupe, les élèves doivent sélectionner les documents qui leur paraitraient pertinents s'ils devaient réaliser la tâche scolaire qui leur est confiée. Si, par exemple, le projet remis au groupe consiste à préparer une sensibilisation aux (bons) usages du courriel électronique, des blogs et des forums pour des élèves de 5e et 6e primaire d'une école qui a connu quelques débordements, les élèves devront sélectionner les documents qui sont destinés aux jeunes utilisateurs des outils numériques et qui attirent l'attention sur les règles à respecter et leur raison d'être. Néanmoins, si le projet concerne la rédaction d'un article dans le journal de l'école sur les vertus d'Internet et des réseaux sociaux vus par les jeunes, les élèves devront conserver les documents qui comportent des témoignages d'adolescents ou qui tentent de décrire et d'expliquer leurs pratiques. L'activité des élèves est guidée pas à pas, à l'aide d'un écrit préparatoire relativement cadré et d'étapes de travail clairement établies : analyser et comprendre le projet/la tâche ; éliminer les documents inappropriés ; analyser les documents restants (genre, public ciblé, support, informations contenues) ; choisir trois documents utiles pour réaliser la tâche et justifier son choix. Le lecteur aura aisément perçu, par la description qui précède, que la première tâche est de nature plus fermée et plus cadrée que la seconde – certains documents étant susceptibles d'être sélectionnés dans le cadre de plusieurs projets différents.

Le module se termine par un moment de « retour réflexif » qui invite l'élève, dans l'interaction avec ses pairs et avec l'enseignant, à lister les activités réalisées, à mettre en évidence leurs objectifs, à dresser l'inventaire des concepts mobilisés pour les réaliser, à pointer d'éventuelles difficultés et procédures qui semblent aider à les dépasser.

Tableau 6. Planification didactique du Module 1

Module 1. Se familiariser avec les usages des écrits à visée informative, explicative, justificative		
Ateliers	**Objectifs**	**Activités**
Atelier 1 *Les textes informatifs et moi*	Apprendre aux élèves à construire une représentation mentale de l'écriture, décrire ses pratiques et ses habitudes, se motiver.	Activité 1 – *De l'écriture, vous êtes sûr ?* Identifier les caractéristiques et les fonctions principales de l'écriture
		Activité 2 – *Écrit ou oral ?* Distinguer des formes de communication orales et écrites ; interroger les effets prévisibles de formes de communication données dans diverses situations sociales et scolaires
		Activité 3 – *L'écriture en images* Dire, décrire ses représentations et ses pratiques d'écriture
		Activité 4 – *Partages-tu ces avis ?* Dire, décrire ses représentations et ses pratiques de lecture
		Activité 5 – *Mon autoportrait de lecteur-scripteur* Favoriser une meilleure perception de soi en tant que sujet lecteur et scripteur (développer la métacognition)
Atelier 2 *Textes en pagaille*	Classer, découvrir différents genres de textes et caractériser les textes à visée informative, explicative, justificative	Activité 1 – *Quels documents pour quels usages ?* Identifier le rôle des textes
		Activité 2 – *Des lieux où trouver de tels écrits* Identifier les lieux de diffusion et le type de support de production des textes
		Activité 3 *J'identifie les documents* Identifier le genre des textes
		Activité 4 – *Je reconnais les textes à visée informative-explicative* Établir l'inventaire des premières caractéristiques des textes à visée informative-explicative
		Activité 5 – *J'analyse la situation de communication* Établir l'inventaire des caractéristiques relatives à l'intention de communication
		Activité de prolongement – *Je m'entraine sur un nouveau texte* Analyser un texte à visée informative-explicative et analyser la situation de communication de ce texte
Atelier 3 *Tâche d'intégration*	Réinvestir, individuellement, les apprentissages	Activité – *Des écrits en contexte* Apparier des écrits à un contexte ou un projet scolaire donné
Atelier 4 *Tâche d'intégration*	Réinvestir, collectivement, les apprentissages	Activité – *Des écrits bien choisis* Apparier des écrits à un projet scolaire donné
Retour réflexif sur le module	Réfléchir sur son activité de lecture et d'écriture	

6.2 Module 2. Sélectionner des informations dans un ou plusieurs texte·s et les lier entre elles

Le deuxième module entraine les élèves à circuler dans un ou plusieurs texte·s simultanément, à sélectionner des informations, à déterminer la pertinence de ces dernières pour la compréhension globale et à les lier entre elles (Marin *et al.*, 2007 ; McNamara et Kendeou, 2011).

Pour atteindre ces objectifs, ce module, constitué de deux ateliers et d'un moment de « retour réflexif », consacre une grande partie des activités à l'entrainement des stratégies de lecture.

Par le biais de la consigne, d'une gestion particulière du temps (activités chronométrées et limitées dans le temps pour empêcher une lecture intégrale du document), l'outil offre un guidage maximal des activités de manière à favoriser la prise de conscience du caractère hétérogène et composite de certains documents et de la nécessité d'adapter ses stratégies de lecture (lecture non linéaire, lecture de survol…) à l'intention donnée et aux difficultés de ce type de documents (éclatement de l'information, présence de pavés informatifs de genres différents, registres énonciatifs variés…). L'explicitation – centrée sur le « pourquoi » ou sur le « comment » – se fait soit à posteriori, par un retour sur l'activité propre et la confrontation des stratégies adoptées par les différents élèves, soit à priori, lors d'activités de planification qui conduisent les élèves à décrire la façon dont ils pensent s'y prendre pour mener une tâche à bien.

Le premier atelier, « Des informations à trouver dans une double page documentaire » exploite une double page documentaire intitulée « Replanter une forêt tropicale » et diffusée dans le magazine *Science & Vie Junior* (n° 293, février 2014, pp. 34-35). La difficulté principale de ce document réside dans son thème, peu familier des élèves, mais susceptible de favoriser leur curiosité. Le deuxième type d'obstacle est lié au lexique : face au vocabulaire de spécialité, les élèves sont amenés à se poser des questions, à analyser le contexte d'utilisation des mots et, ainsi, augmenter leurs connaissances lexicales. Une troisième difficulté est liée au caractère composite de cette double page documentaire : l'information y est véhiculée non seulement par le texte principal, mais également par les illustrations, les encadrés, les textes secondaires, etc.

La démarche s'inspire notamment des dispositifs proposés par De Croix et Ledur (2010, 2016). Celle-ci s'amorce par la prise de connaissance très rapide (1 minute) de cette double page documentaire. Ensuite, le document retourné, les élèves doivent reproduire la silhouette du document sur une page vierge, puis retracer leur itinéraire de lecture (sur quel segment l'œil s'est-il d'abord posé ?...) et émettre des hypothèses sur la provenance et le genre du texte. Lors d'une deuxième étape de quelques minutes à peine, les élèves sont invités à souligner dans le document les données chiffrées ainsi que le mot qui précède ou suit immédiatement et, en sous-groupes, à intégrer ces nombres dans un texte bref qui leur donne sens – de cette façon, les élèves tentent de construire le sens global du texte avant d'en mener la lecture intégrale. Après ce repérage de données chiffrées, c'est ensuite un repérage d'informations explicites qui est proposé aux élèves : il s'agit de localiser

rapidement des informations en réponse à des questions précises qui requièrent une circulation entre plusieurs éléments du document. À l'issue de ces étapes qui retardent en quelque sorte volontairement le moment de la lecture intégrale, les élèves procèdent à la lecture linéaire du document. Pour guider cette lecture, les élèves sont invités à repérer, puis à titrer, les blocs d'information. Les modes de lecture sont décrits et discutés à l'issue de la démarche : l'identification des stratégies de lecture adoptées ne s'opère ainsi pas à partir de l'explication ou du modelage de la stratégie par l'enseignant en amont de la lecture, mais à partir de la réflexion et de l'activité des élèves eux-mêmes, grâce à l'étayage de l'enseignant.

Le deuxième atelier, « Des informations à trouver dans un dossier de documents », suit la même démarche et les mêmes objectifs que ceux repris dans le premier atelier, mais travaille à partir d'un corpus de treize textes de genres différents (article encyclopédique, article de presse, test et questionnaire, liste de records, brochure informative, article documentaire…). Tous ces documents portent sur le même sujet : les génies. Quatre sous-thèmes peuvent se dégager de ce corpus : le fonctionnement du cerveau humain, les tests de mesure de l'intelligence, les grands inventeurs et les élèves à haut potentiel.

Après avoir effectué un premier survol du dossier documentaire, réalisé en sous-groupes une table des matières qui permet de se repérer rapidement dans le corpus et repéré quelques informations locales permettant de répondre à des diverses questions précises, les élèves sont invités à produire, en sous-groupes, une carte mentale sur le thème « Jeunes et génies ». À l'image du dispositif proposé par Avel et Crinon (2012) et décrit au chapitre précédent, nous proposons une démarche en sept étapes :

1. brainstorming des connaissances antérieures en lien avec le thème (1er cercle d'informations) ;
2. formulation de questions à poser à propos du thème (2e cercle d'informations et liste de ce qu'il faut chercher) ;
3. sélection des documents susceptibles d'aider à trouver l'information souhaitée ;
4. répartition des questions et des documents entre les membres du sous-groupe ;
5. lecture intégrale et recherche d'informations précises dans les textes ;
6. mise en commun et vérification des informations trouvées, réalisation de la carte mentale (3e cercle d'informations) ;
7. partage des productions, confrontation des informations présentées et réflexion à propos des difficultés rencontrées dans la tâche, des procédures mises en œuvre pour réaliser la carte mentale et pour lire intégralement les documents…

Tableau 7. Planification didactique du Module 2

Module 2. Sélectionner des informations dans un ou plusieurs texte·s et les lier entre elles		
Ateliers	**Objectifs**	**Activités**
Atelier 1 *Des informations à trouver dans une double page documentaire*	Analyser une double page documentaire, sélectionner des informations à partir de questions posées, réaliser différents types d'inférences et pratiquer les stratégies de lecture de survol, lecture écrémage, lecture repérage et lecture linéaire intégrale	Activité 1 – *Lecture survol* Repérer rapidement le mode d'organisation général de l'information, identifier le genre
		Activité 2 – *Lecture écrémage* Acquérir une stratégie de localisation d'informations
		Activité 3 – *Lecture repérage* Acquérir une stratégie de localisation d'informations au départ d'un projet donné (lecture orientée) et expliciter ses démarches et ses difficultés de lecture
		Activité 4 – *Je fais le bilan des informations prélevées avant de mener une lecture intégrale* Faire le bilan de ses connaissances
		Activité 5 – *Des intertitres à insérer* Pratiquer la lecture intégrale linéaire d'un texte documentaire et identifie la progression de l'information
		Activité 6 – *Entre les lignes* Insérer et traiter les anaphores
		Activité 7 – Construire du sens au départ d'un projet précis (lecture linéaire intégrale)
Atelier 2 *Des informations à trouver dans un dossier de documents*	Analyser un dossier de documents, sélectionner des informations à partir de questions posées, les lier entre elles et pratiquer la « multilecture »	Activité 1 – *Lecture survol* Repérer rapidement le mode d'organisation d'un dossier de textes documentaires
		Activité 2 – *Lecture repérage* Acquérir une stratégie de localisation d'informations au départ de questions précises et expliciter ses démarches et ses difficultés de lecture
		Activité 3 – *Réaliser une carte mentale à partir du dossier informatif* Sélectionner des informations dans un dossier, en réponse à une question ou à une intention donnée et présenter les informations prélevées par le recours à un outil de classement d'organisation
Retour réflexif sur le module	Décrire les apprentissages réalisés : prendre conscience des processus et des stratégies de lecture qui permettent de repérer, sélectionner, mémoriser et lier les informations et expliciter ses difficultés de lecture face à plusieurs documents	

6.3 Module 3. Rappeler, reformuler, résumer un texte et échanger à son propos

Le troisième module est le plus long de l'outil puisqu'il se constitue de quatre ateliers d'une quinzaine de séances de cours.

Centré sur les opérations d'écriture mises en œuvre lors de la production de textes pour rendre compte de sa compréhension, ce troisième module entraine plus spécifiquement les opérations d'écriture du résumé de textes informatifs.

Au départ d'un corpus de diverses formes de résumés socialisés et scolaires (résumés d'articles documentaires, de chapeaux introductifs d'articles de presse ou de notices « Wiki »), les deux premiers ateliers proposés (« Consignes en pagaille » et « Le résumé sous toutes ses formes ») amènent les élèves, dans un premier temps, à analyser les paramètres d'une consigne d'écriture de résumé de texte, et dans un second temps, à déterminer les fonctions possibles du résumé, à caractériser les différentes formes de résumés, mais aussi à les classer, les comparer, les définir, les reconnaitre, etc. Pour atteindre ces derniers objectifs, un dispositif adapté aux textes informatifs a été emprunté à Cèbe et Goigoux (2009). Cette activité, intitulée « bons ou mauvais ? », vise à caractériser les résumés en trois étapes successives décrites ci-après.

1. Découvrir des résumés : lecture à voix haute, par l'enseignant, de cinq résumés différents portant sur le texte source « Ludwig van Beethoven » découvert dans le Module 2 (documentaire publié dans *L'encyclopédie des rebelles insoumis et autres révolutionnaires*). Au terme de chaque résumé, l'élève doit statuer, individuellement, sur la qualité du résumé (au départ des questions : « Ce résumé est-il, à tes yeux, bon ou mauvais ? Pour quelles raisons ? »).
2. Se mettre d'accord sur une liste de caractéristiques : les élèves se regroupent en sous-groupes et échangent leurs réponses, confrontent leurs justifications et se mettent d'accord sur un classement et sur des critères qui le justifient.
3. Mise en commun et synthèse des caractéristiques du genre : à partir du traitement successif des cinq résumés, chaque sous-groupe fait part de ses réflexions tout en veillant à justifier ses propos. Cette étape se termine par la production d'un tableau comparatif qui permet d'attirer l'attention sur les caractéristiques du bon et mauvais résumé (tableau à double entrée : un bon résumé informatif est un résumé qui… et un mauvais résumé informatif est un résumé qui…).

Après cette première phase d'analyse, la deuxième partie de ce module se consacre à l'écriture et à la production d'un résumé de texte.

Au terme du troisième atelier (« Chapeau ! »), les élèves sont amenés à produire le chapeau d'un article de presse. Pour réaliser cette tâche, plusieurs activités progressives sur un corpus de textes portant sur la police scientifique sont proposées. Il s'agit dans un premier temps d'apparier le chapeau à son document. C'est au moyen d'une lecture de survol et d'un repérage rapide de quelques informations textuelles et iconiques que les élèves vont pouvoir réaliser ces associations. Ensuite, les élèves sont invités à analyser ces chapeaux à partir d'une grille d'analyse des caractéristiques du genre du chapeau. Enfin, après avoir lu

et compris collectivement le texte informatif dont le chapeau manque, les élèves produisent un premier jet d'écriture qui sera soumis à l'appréciation et aux suggestions des autres élèves de la classe. Les échanges oraux, la grille d'analyse utilisée dans l'activité précédente, et éventuellement, le retour de l'enseignant devraient permettre aux élèves de produire ensuite un deuxième jet conforme aux caractéristiques du genre et de la tâche.

Le dernier atelier entraine les élèves à reformuler, résumer et évaluer un résumé. La démarche proposée pour atteindre ces objectifs s'appuie sur les travaux de recherche en français langue étrangère portés par Portine (1998). Pour lui, comprendre un texte conduit à la production d'une reformulation « paraphrasante » ou « résumante » (Portine, 1998, pp. 353-354). C'est pourquoi nous proposons une démarche en quatre étapes :

1. reformulation orale du texte (reformulation paraphrasante) ;
2. production écrite d'un résumé informatif (reformulation résumante) ;
3. lecture du résumé d'autrui ;
4. réécriture de son propre résumé informatif.

L'activité « Je reformule pour toi, tu reformules pour moi » qui introduit cet atelier permet aux élèves de comprendre le texte dont ils devront produire le résumé à partir d'un travail collectif d'explicitations globale et lexicale : les élèves, répartis en deux groupes, « racontent » oralement, avec leurs mots, ce qu'ils ont compris d'une partie du texte (reformulation paraphrasante). L'autre groupe, qui reçoit les informations, peut poser des questions pour compléter leur compréhension. Les rôles s'inversent ensuite à propos de l'autre partie du texte (Portine, 1998). L'activité se termine par la recherche, à partir du contexte, de la signification des termes inconnus ou difficiles à comprendre. Ensuite, au moyen d'activités simples, progressives et ciblées, les élèves sont amenés à sélectionner les informations pertinentes en vue de résumer le texte, à analyser les procédures pour traduire et assurer la concision, et à produire une première ébauche de résumé (reformulation résumante). En duo, les élèves relisent ensuite leurs résumés au regard d'une grille de relecture et réécrivent leur texte en y apportant des modifications qu'ils jugent, ensemble, utiles et qui permettent d'accroitre la qualité de leur texte. Cette dernière étape repose sur les travaux de Bucheton (2014) et de Reuter (1996) à propos de l'écriture. Pour eux, l'étape de la réécriture du texte est un processus dynamique qui permet de s'interroger sur toutes les dimensions sémantiques et linguistiques du texte et sur toutes les composantes de l'acte d'écrire. Autrement dit, la lecture du texte d'autrui, puis la réécriture de leur texte, à ce moment-ci de l'activité, permettent aux élèves de prendre distance par rapport à leur production écrite, d'apporter des modifications, de l'enrichir (Bucheton parle alors « d'épaississement » du texte), etc. (Bucheton, 2014 ; Portine, 1998 ; Reuter, 1996). Enfin, l'activité « Recette du résumé explicatif bref » clôt cet atelier : il s'agit d'une activité d'explicitation orale et de synthèse écrite (sous la forme d'une recette de cuisine revisitée) qui vise à faire le point sur les opérations d'écriture du résumé informatif et sur les stratégies de lecture pour sélectionner les informations essentielles.

La tâche d'intégration proposée dans ce module permet aux élèves de réinvestir la démarche sur un nouveau texte. La phase de révision-relecture s'inspire des dispositifs proposés par Crinon et al. (2008) et Lecavalier, Chartrand et Lépine (2016). Cette tâche se réalise en duo, de façon à favoriser les échanges entre pairs et la production de conseils pour la phase de réécriture : à l'issue du texte source, chaque élève rédige un premier résumé. Lors de la séance suivante, les textes sont répartis aléatoirement entre les élèves. Ces derniers lisent la production de leur camarade et l'évalue à partir d'une grille de révision-correction comprenant une dizaine de questions relatives aux caractéristiques du genre du résumé (le résumé est-il compréhensible ? Le résumé est-il le produit d'une reformulation personnelle ? Les informations transmises par le résumé sont-elles fidèles au texte source ?). Cette première analyse débouche ensuite sur la production de pistes et de conseils pour la réécriture du texte. S'en suit alors une phase rétroactive : l'enseignant récupère les textes et les conseils produits par les élèves afin d'évaluer la recevabilité des pistes et la qualité des conseils proposés. Les élèves récupèrent alors leur texte et les conseils rédigés à leur intention et procèdent à la réécriture du résumé. L'enseignant procède enfin à une évaluation des différentes productions.

Tableau 8. Planification didactique du Module 3

Module 3. Rappeler, reformuler, résumer un texte et échanger à son propos		
Ateliers	**Objectifs**	**Activités**
Atelier 1 *Consignes en pagaille*	Analyser les paramètres d'une consigne d'écriture de résumés de texte, planifier de façon adéquate son mode de lecture du texte et d'écriture de son résumé	Activité 1 – *Comprendre la consigne* Analyser les composantes de la situation de communication impliquée par la production de résumé
		Activité 2 – *Synthétiser, rédiger, compléter ou oraliser ?* Analyser les paramètres de la tâche d'écriture
		Activité 3 – *Résumer ? Oui, mais pourquoi ?* Identifier les rôles possibles du résumé de textes informatifs-explicatifs
		Activité 4 – *Quelle tâche finale ?* Analyser la consigne relative à la tâche d'intégration du Module 3
Atelier 2 *Le résumé sous toutes ses formes*	Découvrir le genre du résumé et ses caractéristiques	Activité 1 – *Bain de résumés* Identifier les sous-genres de résumés et les reconnaitre
		Activité 2 – *Bons ou mauvais ?* Définir le résumé et établir l'inventaire des premières caractéristiques du résumé explicatif bref
		Activité 3 – *J'analyse le résumé* Découvrir les procédés pour traduire et pour assurer la concision
		Activité 4 – *J'analyse la structure du résumé* Découvrir les procédés de reprise de l'information et les marqueurs de relation
		Activité de prolongement – *Je m'entraine sur un nouveau texte* Relever les défauts d'un résumé, déterminer les modifications à y apporter et le réécrire en l'améliorant
		Activité 5 – *Le résumé pour orienter ma lecture* Comparer un résumé introductif à un sommaire
Atelier 3 *Chapeau !*	Lire un texte informatif et rédiger un chapeau introductif	Activité 1 – *Où est passé mon chapeau ?* Identifier le titre et le chapeau introductif d'articles documentaires
		Activité 2 – *Synthétiser sur les chapeaux de roues* Définir le genre du chapeau d'articles documentaires ou de presse, expliciter les procédés d'écriture de ce genre et identifier ses rôles possibles
		Activité 3 – *Faire porter le chapeau* Écrire le chapeau introductif d'un article de presse

Module 3. Rappeler, reformuler, résumer un texte et échanger à son propos		
Ateliers	**Objectifs**	**Activités**
Atelier 4 *Reformuler, résumer, évaluer*	Lire un texte informatif, sélectionner les informations utiles pour le résumer, reformuler oralement le contenu essentiel et le résumer sous la forme d'un texte explicatif bref	Activité 1 – *Coup d'œil rapide sur un article* Découvrir le sujet du document à résumer et faire émerger les connaissances antérieures
		Activité 2 – *Je reformule pour toi, tu reformules pour moi* Reformuler pour autrui le contenu essentiel d'un texte informatif et négocier pour aboutir à un résumé complet
		Activité 3 – *Petit dictionnaire du chocolat* S'approprier le lexique relatif au processus de fabrication du chocolat et élaborer des connaissances
		Activité 4 – *Des idées bien ordonnées avant de résumer* Élaborer et organiser les idées clés du futur résumé
		Activité 5 – *Rédaction du résumé explicatif* Rédiger, réviser et réécrire un résumé explicatif bref
		Activité 6 – *Recette du résumé explicatif bref* Expliciter la démarche de conception d'un résumé explicatif bref
Atelier 5 *Tâche d'intégration*	Réinvestir les apprentissages	Activité – *Le chocolat selon Wikipédia* Lire et comprendre un petit dossier informatif-explicatif, rédiger le résumé introductif d'une notice d'encyclopédie en ligne dont le sommaire est fourni pour manifester sa compréhension, rédiger des conseils de révision/réécriture à destination d'un pair, revoir et réécrire sa production
Retour réflexif sur le module	Expliciter les processus et les stratégies de lecture ainsi que les opérations d'écriture qui permettent de rappeler, reformuler et résumer un texte explicatif bref	

6.4 Module 4. Organiser, linéariser l'information issue d'une double page de manuel

Constitué de trois ateliers, le quatrième module s'intéresse à un genre scolaire particulier et omniprésent dans les classes : la double page de manuel scolaire.

Le premier atelier, intitulé « Qui, quoi, comment, pourquoi ? », vise à cerner les pratiques et les habitudes des élèves face aux usages des manuels scolaires. Au moyen de questions précises (à quelle fréquence utilises-tu des manuels scolaires ? Apprécies-tu travailler avec des manuels scolaires ? Éprouves-tu des difficultés à utiliser un manuel scolaire ? Auquel cas, peux-tu préciser quelles sont tes difficultés ?...), les élèves sont amenés à prendre conscience de leurs pratiques habituelles et de leur profil d'utilisateur de manuels.

« Un champ de bataille » et « Le fin fond de l'histoire », les deux autres ateliers suivants, confrontent les élèves à trois modes d'utilisation de plusieurs doubles pages de manuels scolaires d'années et de disciplines différentes (mathématiques, français et sciences)[32]. Comme pour les textes informatifs, ces documents présentent des difficultés propres au genre du manuel scolaire : ils poursuivent simultanément plusieurs intentions (enjoindre, informer, expliquer, décrire…), recourent à des éléments hétérogènes de natures diverses (consignes, exercices, illustrations, encadrés théoriques…) et aux fonctions spécifiques (clarifier les objectifs visés, découvrir, structurer les apprentissages, théoriser…), présentent le savoir de manière fragmentée, éclatée et non linéaire et s'accompagnent généralement d'un travail oral (mené par l'enseignant). L'objectif de cet atelier est double : entrainer les stratégies travaillées au cours des trois autres modules et adopter des stratégies adéquates pour utiliser efficacement les manuels scolaires. En d'autres termes, il s'agit de proposer aux élèves des activités progressives qui permettent d'identifier la fonction des différents éléments qui composent ces manuels scolaires, de repérer les informations essentielles par rapport à l'objectif (d'apprentissage ou d'évaluation) visé, de distinguer les savoirs et savoir-faire à mobiliser ou la nature des tâches, de planifier l'étude et d'organiser et linéariser l'information transmise (explicitement ou implicitement) par le manuel.

La tâche d'intégration de ce module porte sur un chapitre qui traite de l'alimentation. Issu du manuel *Sciences 3e. Sciences de base,* cette séquence d'apprentissage a retenu notre attention pour plusieurs raisons : il présente des éléments de diverses natures (exercices, informations complémentaires, synthèses…) au sein d'encadrés identifiés par des icônes. Ce caractère composite implique une « navigation » faite de va-et-vient nombreux d'une partie à l'autre ainsi que des opérations de sélection. C'est aussi en raison d'une structure orientée tant vers l'appropriation de notions que vers la réalisation de tâches complexes que nous avons fait le choix de proposer ce support. Cette double orientation impose à l'élève d'identifier ce qu'il doit connaitre et ce qu'il doit être capable de faire (tâches à accomplir).

[32] Il est vivement conseillé à l'enseignant de faire travailler les élèves sur leurs propres manuels. Le corpus de documents est proposé à titre illustratif de la démarche d'apprentissage.

Après avoir identifié le thème général et la structure (et les icônes qui permettent de se repérer au sein du manuel) de ce chapitre, les élèves doivent préparer l'étude de cette séquence en vue de répondre à un questionnaire d'évaluation (étude qui est évidemment fictive ; l'objectif ici est bien de préparer l'évaluation qui pourrait être soumise, non de la passer réellement). À partir d'un document qui guide la tâche, les élèves identifient progressivement les savoirs visés, programment l'itinéraire de lecture en fonction du projet d'évaluation visé (sélectionner les parties du chapitre qu'il faut absolument consulter), réalisent l'inventaire des tâches qu'il faut pouvoir réaliser et les notions qu'il faut connaitre, etc.

Le moment de « retour réflexif » revient sur les objectifs du module et sur les apprentissages visés.

Tableau 9. Planification didactique du Module 4

Module 4. Organiser, linéariser l'information issue d'une double page de manuel		
Ateliers	**Objectifs**	**Activités**
Atelier 1 *Qui, quoi, comment, pourquoi ?*	Identifier la nature et la situation de communication d'un manuel, se familiariser avec l'objet, se positionner en tant qu'utilisateur de manuels	Activité 1 – *Des puits de savoir* Identifier les écrits typiquement scolaires, prendre conscience de leur rôle de vecteurs de savoirs et de structuration des apprentissages
		Activité 2 – *Qu'ai-je entre les mains ?* Identifier la nature du manuel scolaire, son contexte d'utilisation et définir ce genre d'outil
		Activité 3 – *Et moi dans tout ça ?* S'interroger sur son profil d'utilisateur de manuels scolaire
Atelier 2 *Un champ de bataille*	Identifier les éléments hétérogènes d'une double page de manuel, prendre conscience du caractère composite du support et identifier le rôle des différents éléments de la double page par rapport à l'objectif d'apprentissage visé	Activité 1 – *Mode d'emploi* Identifier la structure et le mode d'utilisation d'un manuel scolaire
		Activité 2 – *Des fouilles* Reconnaitre le caractère composite de la double page de manuel scolaire et identifier les éléments hétérogènes du support
		Activité 3 – *À chacun son rôle* Identifier le rôle et le statut des différents éléments de la double page de manuel scolaire par rapport à l'objectif d'apprentissage visé
Atelier 3 *Le fin fond de l'histoire*	Identifier et délimiter l'objet de savoir visé, distinguer les informations essentielles des informations illustratives ou anecdotiques, se mettre en projet de lecture	Activité 1 – *Un sac de nœuds* Sélectionner les informations essentielles en fonction d'un projet de lecture donné
		Activité 2 – *Le nœud du problème* Cerner l'intention de communication de l'auteur d'un document reproduit dans un manuel scolaire, identifier et délimiter l'objet de savoir visé en mobilisant les processus de lecture adéquats et identifier, expliquer les tâches à réaliser, sélectionner les notions à mémoriser pour planifier l'étude et l'appropriation ultérieure
		Activité 3 – *Chaque problème a sa solution* Identifier les démarches adéquates en vue de s'approprier des tâches d'apprentissage
Retour réflexif sur le module	Faire le point sur les apprentissages visés par le Module 4	

6.5 Module 5. Répondre à des questions sur un texte et justifier ses réponses

Pour évaluer la compréhension à la lecture, les enseignants recourent régulièrement au questionnaire de textes (De Croix et Ledur, 2016, p. 233). Or l'usage du questionnaire, pour évaluer la compréhension à la lecture, invite à une certaine prudence : le questionnaire, notamment à choix multiple, n'évalue pas toujours la compréhension et permet le hasard des réponses choisies ; la conception du questionnaire est une activité complexe qui implique la prise en compte de multiples facteurs (formulation, ordre des questions…) ; le questionnaire se focalise, dans certains cas, sur les aspects explicites et locaux du texte – orientant ainsi la lecture du texte –, et non sur la compréhension globale ; le questionnaire ne tient pas toujours compte des dimensions sociales de la lecture et de la coconstruction du sens puisqu'il arrive souvent au terme de la lecture et se réalise généralement individuellement (De Croix et Ledur, 2016, pp. 233-234).

Au-delà de ces limites, à condition qu'il soit bien construit, le questionnaire peut être utilisé comme un outil d'évaluation de la compréhension du lecteur (établissement d'un diagnostic précis sur la compréhension individuelle) et de formation des lecteurs (interrogation sur l'activité de lecture, orientation de la lecture, anticipation sur le texte à lire à partir des informations fournies par le questionnaire, construction de connaissances) Dans certains cas, il permet une passation (pour les élèves) et une correction (pour les enseignants) rapide (réponses à choix multiple, recopiage d'un mot ou d'un texte, réponse entourée ou barrée parmi un ensemble de propositions…). Néanmoins, pour les élèves, répondre à un questionnaire est une activité complexe parce qu'elle mobilise simultanément plusieurs opérations : comprendre les questions et le texte, formuler ses réponses, sélectionner les passages du texte qui apportent la réponse, adopter les stratégies de lecture adéquates pour répondre, gérer le temps de lecture et de compréhension du texte et du questionnaire, cibler les attentes du professeur, etc. (Simard *et al.*, 2010, pp. 139-151).

Une solution possible pour réduire ces difficultés réside dans un enseignement explicite des processus et procédures de résolution de questionnaires. Enseigner les démarches pour aborder un questionnaire semble être une piste efficace pour aider les élèves.

C'est pourquoi le cinquième et dernier module de l'outil *Lirécrire pour apprendre* aborde le questionnaire de lecture et la production de justifications. Deux ateliers suivis de leur tâche d'intégration structurent ce module.

À partir de questionnaires proposés dans diverses disciplines, plusieurs tâches centrées sur la compréhension de questions, sur l'identification des difficultés, sur l'analyse des formats de réponses et sur la production de questions-réponses sont proposées dans le premier atelier. Au terme des cinq activités qui composent cet atelier, les élèves établissent ensemble une démarche efficace pour répondre à un questionnaire de lecture : repérer le contexte d'utilisation du questionnaire, identifier son objectif, lire et comprendre les questions, anticiper sur le genre, le type et le contenu du texte, reformuler les questions et les consignes, identifier les formats de réponses à produire et la procédure à mobiliser pour répondre aux questions, etc.

La tâche d'intégration liée à cet atelier porte sur un texte informatif intitulé « Le thé ». Les différents éléments qui composent ce texte (fiche caractéristique, texte historique et schéma) requièrent différentes stratégies de lecture – lecture de survol (pour identifier la structure du texte), la lecture repérage (pour identifier les grandes caractéristiques du thé) et la lecture intégrale linéaire (pour comprendre l'histoire de la diffusion et de l'utilisation du thé). À l'image des dispositifs de révision et de relecture de textes proposés par Crinon, Marin et Cautela (2008), ce module propose une tâche d'intégration en deux étapes. Pour aider les élèves à anticiper sur le contenu du texte à lire, ceux-ci doivent se mettre dans la peau de l'enseignant en produisant quatre questions à propos de ce texte. Les questions sont soumises à l'appréciation d'un pair (qui a également produit quatre questions). Ce dernier détermine alors si ces questions sont ou non acceptables (c'est-à-dire si elles correspondent aux critères qui ont émergé lors de l'atelier). L'élève récupère ensuite ses questions, lit les suggestions rédigées par son camarade et produit une nouvelle version de ses questions. Les questions sont à nouveau échangées à un autre élève qui, cette fois, doit y répondre. Chacun récupère ses questions, corrige les réponses qui ont été formulées et discute, avec ses camarades à propos des erreurs. La tâche d'intégration se termine par la réalisation d'un questionnaire de lecture conçu spécialement pour vérifier la compréhension de ce texte : les questions posées sont progressives, impliquent de sélectionner d'abord des informations explicites et locales dans le texte, puis des informations implicites de plus en plus globales.

La production de justifications, orales et écrites, est très souvent sollicitée tout au long de la scolarité et dans les différentes disciplines (Chartrand, 2013 ; Garcia-Debanc, 1994, 1996). Or, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, les évaluations institutionnelles montrent que de nombreux élèves n'arrivent pas à justifier une réponse. C'est pourquoi le deuxième atelier de ce module se centre plus spécifiquement sur la production de justifications de réponses. Il conduit, pas à pas, à expliciter diverses procédures de traitement de questionnaires portant sur un ou plusieurs textes à visée informative.

En relation avec les travaux de Garcia-Debanc (1994, 1996), cet atelier propose de travailler la justification de différentes manières :

1. la clarification des caractéristiques mêmes du genre de la justification (en termes de critères de réussite d'une justification écrite et de structure) ;
2. le recours à l'oral (ce qui permet, dans un premier temps, de dépasser les difficultés que peuvent rencontrer les élèves face à la justification écrite telles que la récitation mécanique des éléments du texte sans que le raisonnement réponde au problème posé, la production de justifications incomplètes, l'impossibilité de réclamer une information complémentaire, ce que l'oral permet…) ;
3. la confrontation de justifications (ce qui amène l'élève à prendre distance par rapport à sa propre production de justifications et à détecter les erreurs) ;
4. le guidage de l'enseignant (dans les verbalisations ou la structure du questionnaire) vers les indices pertinents ou les stratégies de lecture adéquates.

La première activité vise à différencier l'explication de la justification. Pour ce faire, les élèves doivent comparer quatre questions posées en sciences et en mathématiques, accompagnées des réponses. L'intérêt de ces consignes repose sur leur thème (justifier ou expliquer un phénomène scientifique ou mathématique) et la nécessité de s'appuyer sur une forme d'écrit pour y répondre : un texte et un schéma avec des données chiffrées pour le questionnaire de sciences et un graphique et un énoncé pour le questionnaire de mathématiques. La deuxième activité propose d'analyser une série de consignes qui demandent de produire une justification. L'objectif étant de repérer les demandes de justification, les élèves doivent classer en deux catégories une série de consignes : celles qui requièrent une justification et celles qui impliquent uniquement une réponse précise, sans justification. À partir de questionnaires issus des épreuves externes du CE1D et du CEB de sciences, mathématiques, français, néerlandais et formation historique et géographique, les élèves sont amenés à identifier les procédures pour justifier une réponse. En guise de tâches d'intégration, l'outil propose de traiter deux questionnaires de lecture, l'un portant sur un document informatif unique, l'autre sur un dossier de documents. Ces questions, dont les formats varient, mobilisent différentes procédures de résolution (citer, reformuler, cocher, justifier…) et exigent la mise en œuvre de diverses stratégies de lecture. Tout comme pour la tâche d'intégration précédente, les questions posées sont progressives : elles impliquent de répondre et de justifier ses réponses d'abord par le recours à des procédures de résolution simples (cocher parmi les propositions possibles), puis de plus en plus complexes (illustrer par un exemple ou par un extrait tiré du texte, formuler avec ses mots…).

Tableau 10. Planification didactique du Module 5

Module 5. Répondre à des questions sur un texte et justifier ses réponses		
Ateliers	**Objectifs**	**Activités**
Atelier 1 *Qu'est-ce qu'on me veut ?*	Découvrir les caractéristiques et les spécificités des questionnaires de lecture	Activité 1 – *Un questionnaire ? Pour quoi faire ?* Placer le questionnaire en contexte et repérer l'objectif visé par le questionnaire
		Activité 2 – *Je « détexte » le questionnaire* Anticiper sur le texte à comprendre à partir du questionnaire de lecture, se créer un horizon d'attente
		Activité 3 – *Que faire ? Comment faire ?* Reformuler des questions de compréhension, identifier les formats de réponse attendus, déterminer la procédure à mobiliser pour répondre à une question
		Activité 4 – *Quelles questions !* Évaluer le degré de difficulté d'une question et de certitude attribué à sa réponse et pratique la relecture sur objectif
		Activité 5 – *Dernière analyse* Expliciter la procédure à mettre en œuvre pour répondre à une question, corriger les réponses apportées par autrui en mobilisant les procédures adéquates
Atelier 2 *Tâche d'intégration*	Répondre à un questionnaire de lecture et faire part de sa compréhension	Activité 1 – *Dans la peau d'un prof* Formuler des questions en respectant un format de réponse et une procédure de résolution imposés et corriger les réponses d'autrui en identifiant la cause des erreurs commises
		Activité 2 – *Dans la peau de l'élève* Répondre à un questionnaire de lecture de façon adéquate
Atelier 3 *Élémentaire, mon cher Watson !*	Justifier ses réponses	Activité 1 – *Flairer le piège* Cerner la nature d'une justification, différencier la justification de l'explication
		Activité 2 – *En quête de preuves* Repérer les demandes de justification et identifier l'intention de communication de la justification
		Activité 3 – *Mode opératoire* Distinguer les procédures pour justifier sa réponse
		Activité 4 – *Tirer les conclusions* Identifier les procédés linguistiques pour formuler une justification
Atelier 4 *Tâche d'intégration*	Justifier ses réponses aux questions en respectant le contenu du texte et la formulation linguistique de l'énoncé justificatif, évaluer la qualité d'une justification	Activité 1 – *Suis-je blanchi ?* Répondre à un questionnaire de lecture et s'appuyer sur le contenu d'un texte unique pour justifier ses réponses, évaluer la qualité d'une justification
		Activité de prolongement Répondre à un questionnaire de lecture et s'appuyer sur le contenu d'un dossier de texte, formuler des réponses de façon adéquate
Retour réflexif sur le module	Faire le point sur les apprentissages visés par le Module 5	

Un travail sur le lexique est mené au travers des différents modules de l'outil (Goigoux et Cèbe, 2013). Ce travail prend la forme d'activités de reformulation et de traduction des consignes ou de la compréhension de la tâche à accomplir, d'explicitation autour des stratégies efficaces (et inefficaces) pour comprendre les mots et les expressions inconnus, de sélection des mots ou des expressions pour lesquelles l'élève souhaiterait obtenir une explication [33], de mémorisation et de réutilisation des mots appris ou d'expressions nouvelles (tels que les termes relatifs aux stratégies de lecture), de prise en compte du contexte (et donc des indices textuels) ou de ses connaissances pour comprendre les nouveaux mots, etc.

7. Conclusion générale de la partie théorique et introduction de la partie empirique

Dans les pages qui précèdent, nous nous sommes intéressée aux trois composantes de l'activité pédagogique : les enseignants, les élèves et le savoir médié par les outils didactiques (Houssaye, 1988).

L'intervention didactique conçue dans le cadre de la recherche « Lirécrire » et de cette recherche doctorale repose sur une triple analyse du processus de développement de pratiques pédagogiques des enseignants, de l'activité de lecture-écriture des textes à visée informative et des interventions didactiques susceptibles de répondre aux difficultés que rencontrent de nombreux élèves du secondaire face à ces écrits largement utilisés dans la sphère scolaire. Cette analyse, développée dans cette partie théorique, débouche sur plusieurs modèles théoriques qui serviront à lire et à comprendre les résultats issus de cette recherche, présentés dans la partie empirique de ce travail.

Le modèle théorique de l'appropriation de nouvelles pratiques d'enseignement présenté dans le premier chapitre s'intéresse à la variable « enseignant » et vise, d'une part, à comprendre comment les enseignants s'emparent des propositions didactiques qui leur sont faites, et d'autre part, à identifier les facteurs qui influencent ce processus. Comme nous le montrerons dans la suite de ce travail, ce modèle théorique pensé à partir du modèle de l'activité de l'enseignant de Goigoux (2007) et fondé sur les travaux de de Vaujany (2006) sera quelque peu adapté à l'outil *Lirécrire pour apprendre*.

La modélisation de l'activité de lecture-écriture qui a fait l'objet, en amont, d'une analyse des difficultés des élèves et des interventions adaptées, a débouché sur une proposition concrète d'intervention (la mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre*) selon des modalités particulières (trois groupes d'intervention différents).

[33] Ce dispositif, appelé « Joker », est emprunté à Cèbe et Goigoux (2012). Il consiste à distribuer à chaque élève un ou plusieurs jetons qui représentent des aides lexicales possibles. Chaque jeton donne le droit à l'élève de demander à l'enseignant la signification d'un mot, d'une expression ou d'une phrase qu'il aura scrupuleusement choisi (le nombre de jetons étant limité, l'élève est obligé de sélectionner les mots ou les expressions qui lui posent vraiment un problème de compréhension et dont le contexte aide peu à comprendre).

Enfin, le modèle de conception de l'instrument didactique se centre sur la variable « outil » en tant que médiateur de savoirs. Ce processus de conception, présenté dans la dernière partie de ce cadre théorique, permettra de comprendre le processus d'ajustement du deuxième prototype diffusé à large échelle dans la foulée de cette recherche.

Dans la suite de ce travail, après avoir présenté les grandes lignes méthodologiques du dispositif expérimental de la recherche « Lirécrire », nous analysons les effets de l'utilisation de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* sur l'activité des enseignants et sur les compétences en lecture et en écriture des élèves.

PARTIE EMPIRIQUE

Chapitre 5

Cadre méthodologique de la recherche

Structuré en cinq parties, ce chapitre 5 vise à préciser le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche doctorale. Après une brève introduction qui rappelle le cadre général du projet « Lirécrire » sur lequel s'appuie cette thèse de doctorat, nous présentons la problématique et les objectifs de la recherche. Ensuite, nous présentons les grandes lignes du design de la recherche et décrivons précisément l'échantillon qui a servi pour l'analyse des données utiles aux trois études qui seront présentées dans la suite de ce travail. Enfin, après avoir décrit les modalités d'intervention (en termes de contrat de recherche, de formation et d'accompagnement), nous décrivons les différents instruments qui ont servi pour la collecte de données qualitatives, d'une part, et quantitatives, d'autre part.

Cadre méthodologique de la recherche

Cette thèse de doctorat s'inscrit dans un projet de recherche plus large. La Chaire « Lirécrire », subventionnée par la Fondation Louvain (UCL) et pour une moindre part, par la Haute École Léonard de Vinci et par le Fond pour la Recherche en Sciences Humaines (FNRS), est mise en œuvre depuis 2013 au sein de l'Institut Iacchos et des Centres de recherche GIRSEF et CRIPEDIS par Jean-Louis Dufays, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Benoît Galand, Séverine De Croix (promoteurs), Marielle Wyns (coordinatrice du projet), Sébastien Dellisse (doctorant) et l'auteure de cette thèse.

Outre cette équipe, un comité d'accompagnement constitué de dix membres des différents réseaux d'enseignement participant à la recherche (CEPEONS[34], FELSI[35], FWB[36], SeGEC[37]) et d'un membre de la Fondation Louvain s'est constitué. Une fois par an, ce comité s'est réuni afin de discuter avec les membres de l'équipe « Lirécrire » autour des questions liées à l'implication des résultats de la recherche pour le système éducatif, notamment en cherchant une manière de les valoriser auprès des enseignants (via la diffusion et la promotion de l'outil, la création d'une formation d'enseignants…).

1. Problématique générale et objectifs de recherche

La recherche « Lirécrire » repose sur deux constats. Le premier se rapporte aux compétences en lecture-écriture des élèves du début du secondaire, le second concerne les pratiques pédagogiques des enseignants.

Relativement aux compétences en lecture-écriture des élèves, les résultats à l'épreuve PISA administrée en 2009 auprès de 3109 élèves issus de 110 établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles montrent notamment que 23 % de ces élèves, âgés de 15 ans, n'atteignent pas le niveau 2 (sur 7) en lecture. Ce niveau correspond à la maitrise des compétences de base en lecture : localiser une ou plusieurs information·s, élaborer des inférences, reconnaitre l'idée principale du texte, expliciter une information implicite, comparer des informations dans plusieurs textes et faire des liens avec ses connaissances antérieures et ses expériences. Les élèves qui n'atteignent pas ce niveau peuvent au minimum réaliser des tâches simples de localisation d'informations explicites et de liaison de ces informations avec des situations de la vie quotidienne (SeGEC, 2011, p. 7).

[34] Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné.

[35] Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants.

[36] Enseignement officiel de la Fédération Wallonie-Bruxelles

[37] Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique.

De nombreuses recherches, notamment présentées dans les chapitres 2 et 3 de ce travail, ainsi que d'autres résultats issus de diverses épreuves institutionnelles (PIRLS, TESS…) établissent le même constat que celui formulé par le SeGEC et l'OCDÉ : les difficultés liées à la compréhension et à la production de textes sont nombreuses et touchent tous les aspects du langage. Ce constat est d'autant plus marqué lorsque les élèves sont confrontés aux textes couramment utilisés dans la sphère scolaire (textes pour apprendre, textes informatifs, documentaires…). Or, force est de constater que peu d'outils centrés sur la prise en charge de ces difficultés existent et que de nombreux enseignants se sentent démunis pour accompagner les élèves en difficulté.

Par ailleurs, comme nous l'avons largement expliqué dans le chapitre 1, plusieurs études (Bélanger *et al.*, 2012 ; Cartier *et al.*, 2012 ; Jacobs et Ippolito, 2015 ; Rowan et Miller, 2007 ; Snow, 2002...) soutiennent l'idée qu'il faut développer des outils – validés par la recherche – qui favorisent entre autres l'explicitation des stratégies de lecture et des opérations d'écriture. Un outil n'est toutefois pas auto-suffisant et du côté des pratiques des enseignants, tout le travail reste à faire. En effet, la recherche en éducation montre que beaucoup de réformes ou d'innovations pédagogiques échouent dans leur double objectif de modifier les pratiques enseignantes et d'améliorer les acquis des élèves (Dupriez, 2015). C'est pourquoi plusieurs chercheurs considèrent que, pour que ces outils – proposés et élaborés par des experts dans le domaine – soient acceptés et utilisés par le plus grand nombre d'enseignants et provoquent ainsi des effets positifs sur les apprentissages des élèves, ils doivent être conçus avec les enseignants, dans un processus de conception continuée dans l'usage (Cèbe et Goigoux, 2007). D'autres chercheurs vont plus loin dans la réflexion : le changement pédagogique amené par des outils didactiques semble renforcé s'il s'accompagne de dispositifs de formation et/ou d'accompagnement des enseignants. Ces dispositifs, pour qu'ils atteignent leurs objectifs de soutien pédagogique et de changement de pratiques gagnent entre autres à se centrer sur le développement de la collaboration entre les enseignants et avec les partenaires externes à l'établissement scolaire et le partage de pratiques (Dumay, 2009a ; Dupriez, 2015 ; Dusenbury *et al.*, 2003 ; Rowan et Miller, 2007).

Cette problématique générale qui concerne tout à la fois les élèves et les enseignants nous conduit à formuler, dans le cadre de cette thèse de doctorat, trois objectifs de recherche :

1. évaluer la capacité d'aider les enseignants à changer leurs pratiques à travers l'expérimentation d'un outil didactique – l'outil *Lirécrire pour apprendre* – la participation à une formation et/ou à un accompagnement à la mise en œuvre de cet outil ;
2. évaluer le processus d'appropriation de l'outil par les enseignants ;
3. évaluer les effets de cet outil et de ses modalités de mise en œuvre sur les performances en lecture et en écriture des élèves.

2. Design de recherche

Pour atteindre nos objectifs, nous nous appuyons sur un design de recherche de type longitudinal et expérimental en milieu naturel. Intégrant deux groupes expérimentaux et un groupe témoin, l'expérimentation s'est déroulée durant deux années scolaires consécutives (années 2014-2015 et 2015-2016).

Conformément au design expérimental pour lequel nous avons opté en équipe, les écoles sélectionnées à la suite d'un vote personnel des enseignants [38] ont été réparties par distribution aléatoire entre les trois groupes décrits ci-après.

1. Le groupe expérimental « Formation » : à l'issue d'une formation au début de la première année d'expérimentation, ce groupe a reçu l'outil *Lirécrire pour apprendre* et l'a testé durant deux années scolaires consécutives.
2. Le groupe expérimental « Accompagnement » : en plus d'avoir bénéficié de la même formation, d'avoir reçu l'outil *Lirécrire pour apprendre* et de l'avoir testé durant deux années scolaires consécutives, les équipes éducatives de ce groupe ont été accompagnées durant la première année d'expérimentation (en 2014-2015).
3. Le groupe témoin : ce groupe n'a pas reçu d'intervention la première année et a servi de point de comparaison. Néanmoins, lors de la deuxième année (en 2015-2016), ce groupe est passé dans la condition expérimentale « Formation ». Il a bénéficié de l'outil et de la formation, mais n'a pas participé aux différentes collectes de données.

L'équipe a par ailleurs veillé à ce que cette répartition soit équilibrée par rapport à l'indice socio-économique[39] des établissements. Le pré-test, qui a permis d'évaluer le niveau de performances initiales en lecture-écriture des élèves [40], a par ailleurs confirmé l'homogénéité des trois groupes, autorisant ainsi la comparaison des résultats. Le tableau 11 ci-après synthétise les modalités d'intervention retenues pour cette recherche.

Tableau 11. Modalités d'intervention de la recherche « Lirécrire »

Année d'expérimention	**Groupe témoin**	**Groupe expérimental « Formation »**	**Groupe expérimental « Accompagnement »**
Année 1 (2014-2015)	Pas d'intervention	Intervention : outil + formation	Intervention : outil + formation + accompagnement
Année 2 (2015-2016)		Intervention : outil	Intervention : outil

[38] Les modalités de ce vote personnel seront présentées dans le point portant sur la description de l'échantillon.

[39] En vigueur depuis 2009, l'indice socio-économique des établissements scolaires de Fédération Wallonie-Bruxelles (appelé plus communément l'ISE) correspond à une mesure du niveau socio-économique des écoles déterminé sur la base de la moyenne du niveau socio-économique des élèves. Cet indice, compris sur une échelle située entre 1 et 20, a une influence sur la répartition des moyens financiers accordés aux établissements.

[40] Ce pré-test sera présenté dans la suite de ce chapitre.

Dans le cadre de cette thèse, trois études – présentées en partie sous la forme d'un article – ont été menées. Celles-ci permettent de s'intéresser, d'une part, aux enseignants et à leurs pratiques, et d'autre part, aux élèves et à leurs compétences en lecture-écriture.

La première étude porte sur le processus d'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* par les enseignants. Au regard de notre modèle théorique de l'appropriation de pratiques pédagogiques et de ressources didactiques, cette étude vise à mettre en évidence les effets induits par le recours à cet outil sur les conceptions (appropriation cognitive) et les pratiques (appropriation comportementale) des enseignants et à identifier les facteurs susceptibles d'influencer ce processus.

À partir, d'une part, d'une analyse qualitative des déclarations d'enseignants issus des groupes expérimentaux, et d'autre part, des traces de l'activité médiatisée par cet outil, nous montrons notamment comment certains principes didactiques de l'outil font l'objet d'une plus grande appropriation par les enseignants que d'autres et comment certains facteurs individuels, organisationnels, contextuels et didactiques influencent cette appropriation.

Les deux autres études visent le même objectif – l'analyse des effets de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* sur les compétences des élèves – mais portent sur un objet différent : la compréhension de textes pour la deuxième étude et la production écrite pour la troisième. Pour observer les effets de l'outil sur les élèves, nous avons mesuré les compétences en lecture et en écriture des élèves avant (pré-test) et après (post-test) l'intervention. Les analyses menées permettent de comparer les effets de l'outil sur les élèves issus, d'une part, des groupes expérimentaux et du groupe témoin, et d'autre part, du groupe expérimental « Formation » et du groupe expérimental « Accompagnement ». De plus, sur la base du principe « toutes choses égales par ailleurs », une modélisation multiniveaux a été menée. Celle-ci permet de mettre en évidence les différentes variables individuelles (covariées) et contextuelles (modalités d'intervention) susceptibles d'influencer la progression des élèves en lecture puis en écriture.

Cette thèse de doctorat s'inscrit donc dans un paradigme de recherche compréhensif et expérimental : son objectif est de saisir le processus d'appropriation et de développement de pratiques d'enseignement, d'expérimenter un outil didactique et d'analyser ses effets et ses modalités de mise en œuvre sur les compétences des élèves et les pratiques de enseignants. Au regard de ces objectifs et de la typologie méthodologique pour la recherche en didactique de Dufays (2001), le tableau 12 ci-après permet d'avoir une vue générale sur les objectifs de recherche et les grandes positions méthodologiques retenues pour ces trois études. Le détail de ces choix méthodologiques est présenté dans les pages qui suivent.

Tableau 12. Position méthodologique de la thèse de doctorat

	Étude 1	**Études 2 et 3**
Objectifs	Analyser les effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les pratiques des enseignants et comprendre comment ils s'approprient l'outil	Analyser les effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les performances en lecture et en écriture des élèves
Question	Dans quelle mesure un outil didactique mis en œuvre à la suite d'une formation à son usage et un accompagnement à son appropriation sont-ils susceptibles de faire évoluer les pratiques des enseignants ?	Dans quelle mesure un outil didactique mis en œuvre à la suite d'une formation à son usage et d'un accompagnement à son appropriation sont-ils susceptibles d'améliorer les compétences en lecture et les compétences en écriture des élèves ?
Démarche	- Intervention expérimentale en milieu naturel - Qualitative - Longitudinale	- Intervention expérimentale en milieu naturel - Quantitative
Type de données	- Discours des enseignants recueillis lors des focus-groupes, des séances d'accompagnement, des entretiens - Réponses aux questionnaires de fin de formation et d'accompagnement - Traces de l'activité des élèves et des enseignants collectées tout au long de la recherche	- Résultats aux épreuves de compétences en lecture et en écriture des élèves - Réponses aux questionnaires de mesures individuelles et contextuelles des élèves et des professeurs - Réponses aux questionnaires liés à l'implémentation (questionnaires « dosage » et « fidélité »)
Échantillon	- 49 professeurs issus des deux groupes expérimentaux	- 1867 élèves répartis dans les trois groupes
Traitement des données	- Analyse exploratoire-préliminaire - Analyse individuelle - Analyse globale	- Analyses multiniveaux - Comparaison groupe témoin *vs* groupes expérimentaux - Comparaison groupe « Formation » *vs* groupe « Accompagnement »
Aboutissements	- Typologie des difficultés des enseignants face au développement professionnel - Modélisation du processus d'appropriation de pratiques pédagogiques et d'outils didactiques - Typologie des facteurs qui influencent ce processus - Proposition d'intervention à l'appropriation d'outils (formation et accompagnement) - Pistes pour la formation et l'accompagnement des enseignants à la didactique de la lecture-écriture	- Propositions d'un dispositif didactique adapté aux difficultés des élèves et ajustement de ce dispositif au regard des résultats - Proposition de dispositif d'intervention (formation et accompagnement) - Identification du seuil minimal de mise en œuvre de l'outil

3. Composition de l'échantillon

3.1 Caractéristiques des établissements scolaires (N = 19)

Pour constituer notre échantillon, la recherche « Lirécrire » a sollicité la fédération de pouvoirs organisateurs responsables des écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles par l'intermédiaire des quatre principaux réseaux d'enseignement en Belgique francophone : les réseaux du CEPEONS, de la FELSI, de la FWB et du SeGEC. Ces réseaux ont répercuté notre demande auprès des établissements scolaires. Pour entrer dans le processus de recherche, les directions des établissements alors contactées par courrier postal par les membres de la recherche (*cf.* Annexe n° 2) ont dû marquer leur intérêt (ou non) de participer au projet à l'issue d'une séance d'information. Les chercheuses-conceptrices de l'outil se sont ensuite rendues dans chaque établissement intéressé pour présenter le projet et ses implications aux professeurs de français du premier degré. Ce n'est qu'à l'issue d'un vote secret individuel des enseignants et pour peu que l'établissement scolaire obtienne au moins 60 % de votes favorables, que l'échantillon « établissements scolaires » a pu être constitué. Il se compose de 19 établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles d'indices socio-économiques contrastés – ces établissements s'étant engagés pour deux années scolaires consécutives.

3.2 Caractéristiques des enseignants (N = 85)

À la suite du vote secret individuel, 85 professeurs de français de première année du secondaire se sont impliqués dans la recherche, dont 71 femmes. 41 enseignants sont âgés de moins de 40 ans (soit un peu moins de la moitié de l'échantillon). 64 professeurs enseignent depuis plus de 8 ans et 9 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.

3.3 Caractéristiques des élèves (N = 2716)

1867 élèves ont participé à la première année de recherche (2014-2015). 849 autres élèves ont participé à la deuxième année d'expérimentation (2015-2016). L'échantillon total, composé de deux cohortes d'élèves, se constitue donc de 2714 élèves, dont 51,8 % de filles et 48,2 % de garçons. Au début de l'année scolaire, 17,5 % des élèves ont au moins un an de retard dans leur parcours scolaire. 64,8 % des élèves parlent uniquement le français à la maison, 4,6 % ne le parlent pas. Les autres 30,6 % parlent au moins deux langues à la maison, dont le français. Enfin, 36,6 % des élèves de l'échantillon affirment avoir été suivis par un logopède[41]

[41] Le terme « logopède » est le terme utilisé en Belgique pour parler des orthophonistes.

3.4 Répartition de l'échantillon en fonction du design de la recherche

Au regard du design de recherche, l'échantillon a été réparti en trois groupes. Le détail de cette répartition est synthétisé dans le tableau 13 ci-après.

Tableau 13. Répartition de l'échantillon en fonction des trois groupes

ANNÉE 1 (2014-2015)				
Modalité d'intervention	**Nombre d'écoles**	**Nombre de classes/ de professeurs**	**Nombre d'élèves**	**ISE[42] moyen**
Groupe témoin	7	36	804	13,42
Groupe « Formation »	6	24	502	11,67
Groupe « Accompagnement »	6	25	561	12,34
TOTAL	**19**	**85**	**1867**	
ANNÉE 2 (2015-2016)				
Modalité d'intervention	**Nombre d'écoles**	**Nombre de classes/ de professeurs**	**Nombre d'élèves**	**ISE moyen**
Groupe « Formation »	5	18	385	11,80
Groupe « Accompagnement »	6	20	464	12,34
TOTAL	**11**	**38**	**849**	

4. Modalités d'intervention

4.1 Le contrat de recherche

Au regard des travaux de Levin et Fullan (2008) un contrat moral de recherche a été établi. Communiqué lors de la phase de recrutement des établissements et des enseignants, le « contrat de recherche » s'est appliqué à l'ensemble des enseignants et des chercheurs. Dans le cadre de « Lirécrire », les enseignants se sont engagés à s'impliquer durant deux années scolaires consécutives, à organiser les différentes collectes de données auprès des élèves, ainsi qu'à participer aux différentes prises de mesure « enseignant » et à une réunion de débriefing en fin de première année. Les enseignants des groupes expérimentaux se sont en outre engagés à participer aux différentes journées de formation et d'accompagnement (pour les enseignants du groupe « Accompagnement »), à respecter les contraintes temporelles de la recherche et à « passer par tous les modules » de l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Quant à eux, les chercheurs se sont engagés à fournir tout le matériel didactique et empirique nécessaire aux enseignants et aux élèves de l'échantillon, à organiser et à faire passer les différentes collectes de données, à planifier, à concevoir et à fournir une formation et un accompagnement aux enseignants concernés et à rester joignables à tous moments durant le processus de recherche (par téléphone ou par courriel).

[42] Rappelons que l'ISE correspond à l'indice socio-économique des établissements scolaires.

4.2 La formation

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

Donnée par les conceptrices de l'outil, cette formation s'est déroulée en deux temps : une journée complète en amont de la mise en œuvre de l'outil (en novembre 2014) et une demi-journée quatre semaines plus tard (en décembre 2014). Entrecoupée de présentations « magistrales » et de réflexions collectives, la formation visait à familiariser les enseignants avec l'outil *Lirécrire pour apprendre* (*cf.* Annexe n° 3).

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

La deuxième demi-journée de formation s'inspire des travaux de Horn et Little (2010) puisqu'elle s'appuie principalement sur le partage d'expérience des enseignants. C'est à partir de leur vécu, de leurs difficultés, de leurs impressions, de leurs questionnements que les enseignants ont pu découvrir les trois autres modules d'apprentissage de l'outil. Cette deuxième journée de formation a également permis de répondre à certaines interrogations d'ordre organisationnel. Un outil de planification des activités de l'outil a été présenté afin de clarifier le statut des activités à mener dans le cadre de la recherche : les activités « incontournables », les activités « complémentaires » et les activités « de consolidation » (*cf.* Annexe n° 5). Au terme de cette matinée de travail, le cadre de la recherche et les échéances (en termes de prises de données ou d'accompagnement pour ce groupe-là) ont également été rappelés.

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

4.3 L'accompagnement

Afin de guider les enseignants dans la mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et de renforcer les effets attendus par le dispositif (en termes d'effets sur l'appropriation par les enseignants et d'effets sur les apprentissages des élèves), les enseignants du groupe « Accompagnement » ont bénéficié, durant la première année d'expérimentation, de trois séances d'accompagnement de trois heures chacune (*cf.* Annexe n° 6). Organisé entre janvier et mai 2015 au sein de chaque établissement scolaire, l'accompagnement a été animé par deux accompagnatrices-chercheuses et observé par un observateur-chercheur. Plusieurs principes, notamment développés dans le premier chapitre de ce travail, ont été retenus pour construire le dispositif d'accompagnement :

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

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

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

Au regard de travaux de Savoie-Zajc (2010) et de Lafortune (2008), la première séance d'accompagnement avait pour objectif de rappeler le contexte de la recherche et le contrat d'accompagnement. Ce premier temps d'échange a ainsi permis de clarifier les rôles des accompagnatrices (réfléchir avec les enseignants sur leurs pratiques, identifier les obstacles à la mise en œuvre, outiller les enseignants dans leur travail) et de l'observateur (collecter des données sur la mise en œuvre de l'outil et avoir un regard extérieur pour recentrer, au besoin, les discussions et réguler les séances), mais également d'interroger les enseignants sur leurs besoins (en termes de local, de pauses…) et leurs attentes (par rapport au contenu des séances). Ce premier temps s'est clôturé par un rappel des éléments non négociables du contrat (confidentialité, respect des horaires, respect des tâches à assumer, partage de traces…). En échos aux travaux de Horn et Little (2010), le deuxième temps – le temps rétrospectif – était orienté sur les difficultés de mise en œuvre rencontrées par les enseignants. Centré sur les expériences positives et négatives ressenties par les enseignants, ce temps de travail – par l'analyse d'activités qui ont bien et moins bien fonctionné – a permis de nommer, d'expliciter, d'analyser les difficultés et les expériences positives relatives à l'utilisation de l'outil (en termes de causes et de conséquences possibles) et de réfléchir collectivement à des pratiques d'action possibles pour mettre en œuvre les autres activités de l'outil. Ce moment de travail s'est achevé par la mise en évidence des difficultés des élèves pointées à la suite de l'épreuve initiale de compétences et par une présentation plus précises des fondements théoriques de l'outil. Enfin, le temps prospectif s'est centré sur la gestion du planning de mise en œuvre de l'outil. À partir de l'outil de planification reçu lors de la formation, les enseignants ont défini, collectivement, les objectifs à atteindre pour la prochaine séance d'accompagnement (en termes d'activités à expérimenter, d'ajustements éventuels et de documents à utiliser en classe) (*cf.* Annexe n° 7).

Tout comme pour la première séance, la deuxième séance a été introduite par une prise de contact (état d'esprit des enseignants) et par un état des lieux de ce qui avait été réalisé par les enseignants depuis la première séance d'accompagnement. Centré sur le diagnostic des difficultés de lecture-écriture des élèves, le temps rétrospectif a proposé aux enseignants d'analyser les productions écrites de leurs propres élèves. Guidés par le « carnet de route » (*cf.* Annexe n° 8) les enseignants ont effectué une première analyse individuelle de quelques productions (qu'ils ont estimées « réussies » ou « ratées »), puis ils ont réfléchi collectivement aux critères pris en compte pour l'évaluation de la qualité des productions écrites. Ils ont également pu confronter leur niveau d'exigence et leurs représentations à propos du travail des élèves. Le moment de synthèse présenté par les accompagnatrices a permis de clarifier les compétences travaillées dans l'outil *Lirécrire pour apprendre* et de proposer une grille d'observation pour le diagnostic et la remédiation des difficultés en lecture de textes informatifs (*cf.* Annexe n° 9). La deuxième séance s'est terminée par un travail collectif autour de la planification des activités et des objectifs à atteindre pour la dernière séance d'accompagnement.

La troisième et dernière séance d'accompagnement portait sur la réalisation collective d'un questionnaire de lecture. Après avoir analysé l'évolution des difficultés de mise en œuvre des enseignants, d'une part, et des compétences en lecture-écriture des élèves, d'autre part (*cf.* Annexe n° 10), les participants ont fait le bilan de leurs pratiques d'évaluation (à partir notamment de quelques questions précises[43]). Les enseignants ont ensuite reçu divers critères pour produire une question. Individuellement, puis collectivement, les enseignants ont pris conscience des difficultés d'élaboration de questionnaires de lecture (en termes de formulation et de progression des questions, de choix des textes, des particularités lexicale…). Un outil pour analyser les questionnaires de lecture et une synthèse relative à cette élaboration ont été proposés en guise de structuration (*cf.* Annexes n° 11 et n° 12). Au terme de cette mise en commun, les enseignants ont produit collectivement un questionnaire de lecture de textes informatifs. Le temps prospectif a permis aux équipes de planifier la mise en œuvre des dernières activités de l'outil et d'évaluer individuellement le dispositif d'accompagnement.

5. Instruments pour la collecte de données

Au regard de nos objectifs de recherche, plusieurs outils ont été construits pour la collecte de données qualitatives et quantitatives. Dans le cadre de cette thèse de doctorat, certains outils ont davantage été utilisés que d'autres. L'objectif de la présentation qui va suivre se veut donc brève et générale. En effet, il ne s'agit pas de rentrer dans les détails théoriques et méthodologiques de la conception des différents outils de collecte de données (ceux-ci seront largement présentés dans les trois études de cette thèse), mais de permettre au lecteur d'avoir une vision générale sur l'ensemble des données collectées auprès des élèves et des enseignants et du moment où celles-ci ont été recueillies. Certains aspects de ces outils (tels que l'épreuve de compétences en lecture-écriture ou les focus-groupes) spécifiquement utilisés pour cette thèse de doctorat seront néanmoins précisés.

5.1 Instruments pour le recueil de données qualitatives

Pour comprendre le processus d'appropriation et identifier les facteurs qui ont un effet sur ce processus (étude 1), plusieurs données qualitatives ont été collectées tout au long de la recherche auprès des enseignants des deux groupes expérimentaux. Ces informations ont été recueillies à l'occasion de focus-groupes d'équipes pédagogiques, des séances d'accompagnement à la mise en œuvre de l'outil, de la formation, d'entretiens semi-directifs d'enseignants volontaires et de traces de l'activité des élèves et des enseignants.

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

Les focus-groupes

Les focus-groupes réalisés dans le cadre de la recherche « Lirécrire » ont rassemblé, au terme de chaque année d'expérimentation de l'outil, tous les enseignants des groupes expérimentaux d'un même établissement scolaire. D'une année à l'autre, les questions posées ont été différentes. Animé par deux chercheurs aux rôles distincts (un modérateur et un observateur), le premier focus-groupe visait à collecter de l'information qualitative sur la mise en œuvre de l'outil la première année et sur son appropriation par les enseignants (*cf.* Annexe n° 13). Le tableau 14 ci-après reprend les trois grandes questions qui ont structuré le focus-groupe et les objectifs poursuivis.

Tableau 14. Questions et objectifs spécifiques du focus-groupe 1

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.

L'objectif du deuxième focus-groupe visait à comprendre comment les enseignants s'étaient approprié l'outil et à déterminer les éléments, les moments et/ou les personnes qui avaient influencé cette appropriation (*cf.* Annexe n° 14). Pour atteindre ces objectifs, quatre grandes questions reprises dans le tableau 15 ci-après ont été posées.

Tableau 15. Questions et objectifs spécifiques du focus-groupe 2

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.

Les séances d'accompagnement

Les séances d'accompagnement menées la première année d'expérimentation ont été enregistrées et observées. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, 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 en outre été observées à l'aide d'une grille d'observation (*cf.* Annexe n° 15) centrée sur les six variables reprises dans le tableau 16 ci-après.

Tableau 16. 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 et Little, 2010)	Les échanges sont-ils centrés sur l'apprentissage des élèves ?
Pratiques habituelles (Cèbe et 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 et Sherer, 2011 ; Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma et Geijsel, 2011)	Références au cadre organisationnel : les enseignants manifestent-ils des signes de convergence, ou des signes de résistance entre l'implémentation de l'outil et leur cadre, leurs routines institutionnelles ?
Activité cognitive/réflexive (Biesta, 2007 ; Spillane *et al.*, 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 et 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 leader accepté ou non par l'équipe ?

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

À la fin de la formation, les enseignants des deux groupes expérimentaux ont répondu à un questionnaire à choix multiple (*cf.* Annexe n° 16). Ce questionnaire a permis de collecter de l'information auprès des enseignants sur leur engagement dans la recherche, sur leurs pratiques habituelles en termes d'utilisation de manuels scolaires, sur leurs perceptions initiales de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et sur leur sentiment d'efficacité personnelle par rapport à l'outil à mettre en œuvre. Une case blanche était également disponible pour collecter les commentaires éventuels des enseignants.

Dans le même ordre d'idée, un questionnaire a été donné aux enseignants du groupe « Accompagnement » (*cf.* Annexe n° 17). Constitué de questions ouvertes et de questions à choix multiple, ce questionnaire de fin d'accompagnement a permis d'identifier les éléments de contenus (didactiques, théoriques, pédagogiques) de l'accompagnement qui ont

été relevés, par les enseignants comme étant bénéfiques pour eux, pour la mise en œuvre de l'outil et pour le développement de la collaboration. En outre, ce questionnaire a permis de relever des informations sur la structure et l'organisation des séances. Une case blanche était également disponible pour collecter les commentaires éventuels des enseignants.

Les entretiens semi-directifs

Complémentairement aux données déjà collectées, un entretien semi-directif a été mené durant la deuxième année d'expérimentation auprès de seize enseignants volontaires (7 entretiens dans le groupe « Formation », 9 dans le groupe « Accompagnement »). Ces rencontres visaient quatre objectifs spécifiques à l'appropriation :

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 du dispositif « Lirécrire ».

Constitué de 14 questions, le guide d'entretien a été conçu conformément aux méthodes d'informations qualitatives envisagées par Vermersch (1994), Kaufmann (2011) et Lejeune (2014) (*cf.* Annexe n° 18). 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. Eu égard à cette dernière dimension, les enseignants appartement au groupe « Accompagnement » ont été à nouveau interrogés à propos du dispositif d'accompagnement. Les différents entretiens ont été enregistrés, retranscrits dans leur intégralité et analysés avec l'aide de trois étudiants en dernière année de Master en Sciences de l'Éducation.

Relevé de traces de l'activité des élèves et des enseignants

Tout au long de l'expérimentation, 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.

5.2 Instruments pour le recueil de données quantitatives

Une épreuve de compétences en lecture et en écriture a été élaborée afin d'évaluer les performances des élèves avant et après l'intervention (pré- et post-tests). Des questionnaires à destination des élèves et des enseignants ont également été conçus, afin de récolter de l'information sur leur rapport à la lecture-écriture, les pratiques ordinaires d'enseignement, la perception de l'école et de l'environnement organisationnel et sur le degré d'*implémentation* de l'outil mis en œuvre.

L'épreuve de compétences en lecture-écriture

Pour mesurer les compétences en lecture et en écriture des élèves, une épreuve a été proposée aux élèves de l'ensemble de l'échantillon en amont et en aval de l'intervention (épreuve initiale et épreuve finale). Afin de réduire la variabilité générée par les modalités d'évaluation, les conditions de passation de l'épreuve étaient identiques pour l'ensemble de l'épreuve, initiale et finale, et pour tous les établissements scolaires :

- les élèves ont bénéficié de 150 minutes pour réaliser l'ensemble de l'épreuve ;
- les élèves étaient regroupés, dans la mesure du possible, dans le même local de passation ;
- le local de passation a été dépourvu de tous les supports et de toutes les affiches susceptibles d'aider les élèves ;
- les mêmes consignes ont été données à l'ensemble des élèves par les chercheurs ;
- les professeurs chargés de la surveillance de l'épreuve n'ont pas répondu aux questions des élèves pendant l'épreuve ;
- les élèves ont uniquement bénéficié de feuilles de brouillon (pas de référentiels ou de dictionnaires).

Les élèves préalablement identifiés par leurs professeurs de français comme étant des élèves « à besoins spécifiques » (dyslexiques, dyspraxiques, troubles visuels…) ont en outre bénéficié de supports de travail adaptés à leurs besoins (agrandis ou sur écran d'ordinateur).

Construite en relation avec les instructions officielles (*Socles de compétences* et Programmes de français du premier degré) de l'enseignement secondaire en Belgique francophone[44], cette évaluation avait pour objectif d'évaluer les élèves sur les deux compétences suivantes :

[44] De par sa mise en page et sa formulation de questions, cette évaluation des compétences ressemble d'ailleurs de très près aux épreuves de français passées dans le cadre du Certificat d'Étude de Base (CEB) et du Certificat d'Étude du premier Degré (CE1D).

1. lire des écrits variés (uniques et multiples), de nature informative, explicative, documentaire et injonctive, pour chercher une ou plusieurs information·s implicite·s ou explicite·s 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.

Qu'elle soit passée avant (épreuve initiale, *cf.* Annexe n° 19) ou après l'intervention (épreuve finale, *cf.* Annexe n° 20), l'épreuve présente une structure et des consignes identiques. Les critères de correction sont par ailleurs les mêmes (le détail de cette correction sera présentée dans les études empiriques). L'épreuve se constitue de deux parties.

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.

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons le contenu de l'épreuve selon qu'elle évalue la compréhension de textes ou la production écrite.

L'épreuve de compréhension

Comme énoncé en introduction de cette section, deux parties constituent l'épreuve de compréhension. La première vise à évaluer la compréhension d'un texte unique alors que l'autre a pour objectif d'évaluer la compréhension d'un dossier de documents. Pour répondre à l'ensemble des deux parties, les élèves ont bénéficié de 100 minutes, soit deux séances[45] de cours.

Les questions se présentent sous différents formats (questions ouvertes et fermées) et les réponses attendues impliquent de la part du lecteur évalué la mise en œuvre de différentes procédures de résolution (citer, reformuler, justifier, entourer, cocher…) et stratégies de lecture (lecture repérage, sélective ou intégrale des documents de l'épreuve).

Les questions ont été élaborées en fonction de différents critères :

- le type de questions (alternance entre questions ouvertes et questions fermées) ;
- les procédures de résolution que l'élève doit mettre en œuvre pour répondre à chaque question (cocher, entourer, souligner, encadrer, barrer, citer, relever, recopier un élément du texte, reformuler avec ses mots des éléments du texte) ;
- les stratégies de lecture que l'élève doit utiliser pour répondre aux différentes questions (lecture linéaire intégrale, lecture sélective, repérage) ;

[45] Actuellement, en Belgique francophone, une séance de cours dure 50 minutes.

- les processus de lecture que l'élève doit mobiliser pour répondre (identifier la nature du document ou la situation de communication, dégager et sélectionner les informations explicites, inférer à partir d'informations implicites) ;

Les textes et les documents privilégiés dans l'épreuve sont largement inspirés de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et correspondent aux écrits dont les disciplines scolaires font le plus usage au secondaire : article encyclopédique, article de presse, extrait d'ouvrage documentaire (notamment historique ou scientifique), support d'information en ligne…

Plusieurs sujets sont abordés dans l'épreuve. Le thème abordé dans la première partie de l'épreuve initiale concerne les animaux et leurs capacités mentales. Cette double page documentaire issue du magazine *Science & Vie Junior* (mars 2014) provient d'un dossier de textes scientifiques et documentaires intitulé « À quoi pensent les animaux ?». Après une brève introduction de ce dossier et la présentation du sommaire, les élèves sont confrontés à un des documents du dossier intitulé « À anticiper les problèmes ». Quant à elle, la première partie de l'épreuve finale concerne le mode de vie des paresseux à trois doigts. Cette double page documentaire est également issue du magazine *Science & Vie Junior* (juin 2014). Ces deux documents sont constitués de différentes « pavés » d'informations (texte, illustrations, encadrés, légendes…) qu'il convient de sélectionner, comprendre et reformuler.

La deuxième partie de l'épreuve initiale porte sur le réchauffement climatique. Le dossier, constitué de cinq documents variés (pages documentaires, photos de presse, carte, documents numériques) aborde différents sous-thèmes : les causes et conséquences du réchauffement climatique, le protocole de Kyoto et les gaz à « effet de serre ». Le dossier constitué pour l'épreuve finale porte quant à lui sur l'alimentation. Composé de six documents variés (pages documentaires, articles de presse, carte, schéma, documents d'information en ligne), il aborde différents sous-thèmes : l'équilibre et les habitudes alimentaires, la faim dans le monde, les produits innovants disponibles sur le marché.

Le degré de familiarité et l'intérêt de l'élève pour le sujet du/des texte·s proposé·s sont également mesurés à l'aide d'un questionnaire à choix multiple situé à la fin de chaque partie de l'épreuve.

Nous aurions pu travailler sur d'autres sujets abordés plus spécifiquement au cours de français (sujets linguistiques ou culturels), mais nous avons fait le choix de travailler sur ces thèmes-là pour plusieurs raisons. Tout d'abord, dans le cadre du projet « Lirécrire », nous considérons le cours de français comme étant un cours au service des autres disciplines. Dans cette optique, il nous a semblé pertinent de trouver des thèmes qui touchent à d'autres disciplines que la discipline du français. Ensuite, nous voulions recourir à des textes largement diffusés auprès des jeunes, soit dans la sphère scolaire, soit dans la sphère sociale. Deux critères ont dès lors orienté notre sélection : la structure du texte et l'accessibilité des documents informatifs pour la jeunesse. Relativement à la structure du texte, nous avons fait le choix de recourir à des textes qui se rapprochent le plus de l'idée que les élèves se font des textes informatifs : alternance de textes et d'illustrations, présence conjointe de graphiques, de schémas, d'images, de texte, etc. Cette structure particulière du

texte est plus largement utilisée dans des thèmes scientifiques ou géographiques. Les documentaires pour la jeunesse facilement accessibles sur le marché touchent par ailleurs davantage à des thèmes scientifiques ou historiques [46]. Un critère méthodologique a également guidé notre choix. En effet, afin de permettre la comparaison entre les performances des élèves en début (pré-test) et en fin d'année (post-test), nous avons conçu une épreuve finale (post-test) la plus proche possible de l'épreuve initiale et avons gardé le même domaine thématique qu'au premier test. Enfin, l'épreuve de compétences se voulait proche des épreuves certificatives nationales de français (CEB et CE1D). Pour atteindre cet objectif, nous avons respecté la structure de ces épreuves (en termes de mise en page, de formulation de questions, de variété de procédures de résolution…) et nous avons opté pour des thèmes proches de ceux qu'abordent ces épreuves (par exemple, le mur de Berlin en 2017, les vêtements en 2016, l'extinction des animaux dans le monde en 2015, l'amitié en 2014 et les Indiens d'Amérique du Nord en 2013).

L'épreuve de production

La tâche écrite proposée aux élèves, d'une durée de 50 minutes, s'inscrit dans le prolongement du questionnaire de lecture de la première partie. Elle présente néanmoins une dimension supplémentaire, dans la mesure où elle évalue les capacités des élèves à produire un écrit de type informatif en réponse à une question donnée.

Pour produire leur texte, les élèves doivent, après avoir réalisé une lecture intégrale du document [47], y sélectionner les informations explicites pertinentes ou inférer les informations adéquates. Ils doivent ensuite restructurer ces informations et les reformuler en un texte écrit cohérent qui apporte une réponse à la question de départ.

La production d'un texte informatif exige également des élèves qu'ils s'interrogent sur la nature d'un tel type d'écrit, sur ses caractéristiques et sur la situation de communication dans laquelle ce type de texte est généralement diffusé. Les réponses à ces questions s'appuient sur une bonne compréhension du texte initial.

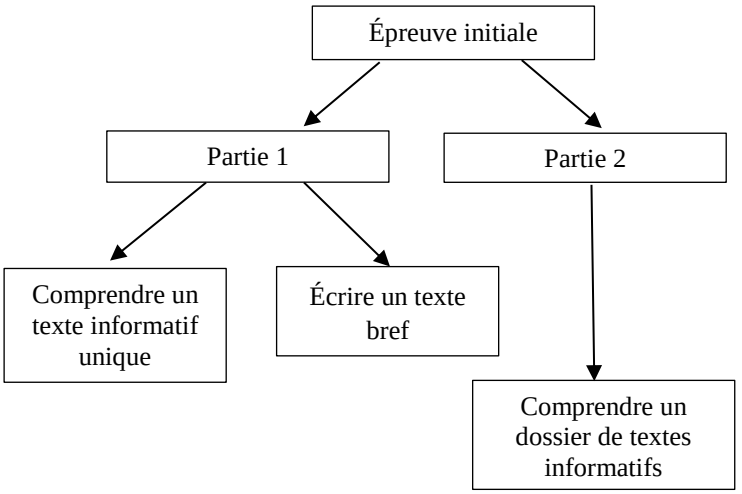
Cinq critères ont été retenus pour l'évaluation de cette épreuve : la longueur du texte, la visée informative et les traces de l'information, la pertinence de la réponse à la question posée, la quantité d'informations données, le lexique utilisé. Nous reviendrons sur le détail de cette évaluation dans l'étude 3, présentée dans le prolongement de ce cadre méthodologique.

Le schéma de la figure 19 ci-après donne un aperçu global de l'épreuve de compétences et de ses différentes composantes.

---

[46] Un rapide recensement des magazines pour la jeunesse permet effectivement de constater que les domaines principalement abordés dans ces magazines concernent les domaines scientifiques (*Science & Vie Junior*, *Cosinus*, *Image Doc*, *Wapiti*, *Okapi*…), géographiques (*Géo Ado*, *National Geographic Kids*…) et historiques (*Histoire Junior*, *Arké Junior*…). Les autres domaines tels que la religion ou le français sont moins présents. Les magazines ou les livres entrainant l'apprentissage de la lecture sont par ailleurs assez présents sur le marché mais renferment des textes littéraires principalement.

[47] Cette lecture intégrale a été réalisée pour l'évaluation de la compréhension.



Compétences évaluées

- Lire des écrits variés, de nature informative, explicative, documentaire et injonctive, pour chercher une ou plusieurs information·s implicite·s ou explicite·s (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 19. Schéma récapitulatif de l'épreuve de compétences en lecture-écriture des élèves

Les questionnaires de covariées

Pour comprendre finement 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 à choix multiple. Passons rapidement en revue l'ensemble des données collectées auprès de chacun de ces acteurs.

Les variables individuelles et contextuelles collectées auprès des élèves

Outre les compétences évaluées, d'autres informations ont été recueillies auprès des élèves. Celles-ci portent sur trois aspects du cours de français : l'engagement personnel et la valeur accordée au cours de français, les pratiques ordinaires d'enseignement de la lecture-écriture de leur professeur de français[48] impliqué dans la recherche et les pratiques de lecture-écriture habituellement mises en œuvre par l'élève. Des données générales relatives à chaque élève sont venues compléter ces informations. Ces quatre groupes d'informations ont été collectés au moyen d'un questionnaire à choix multiple (*cf.* Annexes n° 21 et n° 22) avant (temps 1) et après l'intervention (temps 2). Les élèves interrogés devaient positionner leurs réponses en fonction d'une échelle en plusieurs modalités de réponse allant de « jamais » à « très souvent » ou de « pas d'accord » à « d'accord ».

Ce questionnaire a été soumis à une analyse factorielle afin de vérifier que chacun des items proposés était en accord avec la mesure à tester et à une analyse de fiabilité pour attester sa validité et sa consistance interne. Étant donné que nos études empiriques relatives aux effets de l'outil sur les performances des élèves s'appuient sur la première année d'expérimentation de l'outil, les résultats présentés dans les lignes qui suivent portent sur cette année-là uniquement.

Du côté de l'engagement personnel et de la valeur accordée au cours de français, l'analyse factorielle réalisée à partir des 53 items proposés sur ce thème général a fait émerger cinq facteurs différents. Par ailleurs, chaque dimension analysée à l'aide d'un alpha de Cronbach[49] atteste d'un degré de consistance interne satisfaisant à bon (coefficient alpha entre .670 et .854). Le tableau 17 ci-dessous présente les cinq variables retenues pour les analyses factorielles.

[48] Nous faisons le choix d'interroger les élèves sur les pratiques habituelles d'enseignement de la lecture-écriture de leur professeur de français car, au regard de l'analyse des approches méthodologiques permettant de mesurer les caractéristiques de l'enseignement en classe menée par Kunter et Baumert (2006), les réponses des élèves semblent être des indicateurs plus valides des pratiques des enseignants que les enseignants eux-mêmes.

[49] Développé en 1951 par Cronbach, le coefficient alpha de Cronbach est la mesure de référence actuelle la plus utilisée dans la recherche pour estimer la fidélité d'un test dont l'échelle de mesure contient plusieurs items. Sa valeur, inférieure ou égale à 1, est considérée comme étant « satisfaisante » à partir de .7 (Peterson, 1995, p. 77).

Tableau 17. Variables « engagement personnel et valeur accordée au cours de français »

Variable	Nombre d'items	Indice de consistance interne au temps 1	Indice de consistance interne au temps 2
Désengagement comportemental	10	0,696	0,771
Engagement comportemental	9	0,670	0,764
Engagement cognitif	5	0,700	0,756
Sentiment d'efficacité personnelle	9	0,723	0,760
Valeur accordée au cours de français	20	0,791	0,854

37 items ont permis de collecter de l'information sur les perceptions que l'élève se faisait des pratiques habituelles de son professeur de français. Cette mesure des pratiques d'enseignement combinait sept dimensions relatives à l'enseignement du français et de la lecture-écriture reprises dans le tableau 18 ci-après. L'analyse de la fiabilité avec l'indice de Cronbach s'est révélée faible à bonne (coefficient alpha entre .549 et .884).

Tableau 18. Variables « pratiques habituelles du professeur de français »

Variable	Nombre d'items	Indice de consistance interne au temps 1	Indice de consistance interne au temps 2
Perception du climat de classe	5	0,843	0,884
Perception de la guidance éducative de l'enseignant	9	0,745	0,801
Pratiques habituelles favorisant l'autonomie des élèves	6	0,685	0,703
Perception du soutien de l'enseignant	5	0,740	0,801
Perception des inégalités de traitement	6	0,803	0,802
Gestion habituelle de la classe par l'enseignant	4	0,664	0,714
Perception du rythme des cours	2	0,549	0,671

Les pratiques de lecture et d'écriture mises habituellement en œuvre par les élèves ont été analysées sur la base de 52 items. L'analyse factorielle a fait émerger deux variables relatives aux opérations d'écriture mises en place lors de la production d'un texte informatif (résumé de textes) : au regard de la modélisation de l'écriture de Reuter (1996) il s'agit des opérations de planification-maturation (11 items, coefficient alpha élevé à .763) et de révision-correction (9 items, coefficient alpha élevé à .736). N'étant pas au cœur des analyses, les 18 items relatifs aux pratiques de lecture feront quant à eux l'objet d'une analyse factorielle et d'une analyse de la fiabilité dans des études ultérieures.

Enfin, outre des données 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 la 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 été collectées. Le détail de la construction de ces variables et des analyses de fiabilité se situe dans l'étude 2 relative à l'analyse des effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les performances en compréhension des élèves.

Les variables individuelles et contextuelles collectées auprès des enseignants

Dans le même ordre d'idée, les enseignants ont été soumis à un questionnaire à choix multiple avant (temps 1) et après (temps 2) chaque année d'intervention (*cf.* Annexes n° 23 à 25). La description qui suit porte sur la première année d'expérimentation.

Divisé en quatre grandes parties, ce questionnaire visait à collecter de l'information sur : les conceptions individuelles de l'enseignement, les perceptions de l'école et de l'équipe pédagogique en place, les 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. Les enseignants interrogés devaient positionner leurs réponses en fonction d'une échelle en plusieurs modalités de réponse allant de « jamais » à « toujours » ou de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Le temps accordé aux tâches (*time on task*) a quant à lui été évalué sur une échelle allant de « 0 à 10 % » à « 91 à 100 % ».

Les variables liées aux conceptions individuelles de l'enseignement, aux perceptions de l'école et de l'équipe éducative et aux pratiques habituelles de classe ont fait l'objet d'une analyse factorielle et d'une analyse de la fiabilité.

Comme le montre le tableau 19 ci-dessous, l'analyse factorielle des conceptions individuelles de l'enseignement révèle trois facteurs en jeu dans les 33 items proposés. Par ailleurs, chaque dimension analysée à l'aide d'un alpha de Cronbach atteste d'un degré de consistance interne bon à excellent (coefficient alpha entre .819 et .913).

Tableau 19. Variables « conceptions individuelles de l'enseignement »

Variable	**Nombre d'items**	**Indice de consistance interne au temps 1**	**Indice de consistance interne au temps 2**
Valeur accordée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture	16	0,842	0,882
Sentiment d'efficacité personnelle par rapport au cours de français	12	0,913	0,887
Désengagement professionnel	5	0,819	0,894

Six facteurs ressortent de l'analyse factorielle de la variable « perceptions de l'école et de l'équipe pédagogique ». Comme l'indique le tableau 20, l'analyse de la fiabilité mesurée à l'aide de l'indice de Cronbach sur chacune de ces dimensions atteste d'un degré de consistance interne bon à excellent (coefficient alpha entre .829 et .957).

Tableau 20. Variables « perceptions de l'école et de l'équipe pédagogique »

Variable	Nombre d'items	Indice de consistance interne au temps 1	Indice de consistance interne au temps 2
Collaboration	12	0,829	0,922
Soutien émotionnel des professeurs de français	5	0,882	0,897
Soutien émotionnel de la direction	5	0,940	0,957
Ouverture à l'innovation des enseignants	7	0,892	Info non sollicitée
Ouverture à l'innovation de la direction	7	0,934	Info non sollicitée
Prise de décision collective	4	0,924	Info non sollicitée

Les pratiques habituelles d'enseignement ont été mesurées de la même façon qu'auprès des élèves : même formulation et même ordre des questions (mais des modalités de réponses légèrement plus fines et plus précises). L'analyse factorielle a révélé les cinq facteurs repris ci-dessous.

Tableau 21. Variables « pratiques habituelles du professeur de français »

Variable	Nombre d'items	Indice de consistance interne au temps 1	Indice de consistance interne au temps 2
Climat de classe	5	0,932	0,947
Structure habituelle des apprentissages	6	0,850	Info non sollicitée
Guidance éducative	8	0,737	Info non sollicitée
Accompagnement des élèves dans les apprentissages	10	0,865	Info non sollicitée
Rythme des apprentissages	4	0,947	Info non sollicitée

Les pratiques habituelles liées à l'autonomie des élèves, au soutien de l'enseignant, aux inégalités de traitement sont quant à elles regroupées dans un seul facteur.

Les pratiques habituelles de l'enseignement de la lecture et de l'écriture ont également été mesurées. L'analyse factorielle a fait émerger trois facteurs. Comme l'indique le tableau 22, la fiabilité mesurée à l'aide de l'indice de Cronbach sur chacune de ces dimensions atteste d'un degré de consistance interne satisfaisant à bon (coefficient alpha entre .598 et .743).

Tableau 22. Variables « pratiques habituelles de l'enseignement de la lecture-écriture »

Variable	Nombre d'items	Indice de consistance interne au temps 1	Indice de consistance interne au temps 2
Activités qui entrainent les stratégies de lecture de survol, repérage	5	0,598	Info non sollicitée
Activités qui entrainent les stratégies de lecture intégrale	9	0,743	Info non sollicitée
Activités de métacognition	4	0,703	Info non sollicitée

Enfin, outre les données sociodémographiques (âge, genre), des informations à propos de la formation initiale de l'enseignant (titre pédagogique, diplôme le plus élevé) et de son parcours professionnel (expérience dans le métier, expérience dans l'école, nombre d'heures de français, horaire total dans l'école, cours donnés, statut dans la profession) ont été collectées.

Le questionnaire de mesure de l'implémentation de l'outil

L'implémentation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* a été mesurée pendant et après l'intervention auprès des enseignants et des élèves des groupes expérimentaux. Relativement à la définition de l'implémentation reprise dans le cadre théorique de ce travail, la mesure de l'implémentation a porté sur deux dimensions : l'intensité (dosage) et la conformité (fidélité) d'implémentation de l'outil.

L'intensité a été mesurée en cours d'intervention auprès des enseignants uniquement. Au terme de chaque module de l'outil, ceux-ci devaient compléter une check-list des activités réalisées (*cf.* Annexe n° 26) parmi les 71 qui constituent l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Le score « intensité » obtenu correspond à la somme des activités de l'outil mises en œuvre par l'enseignant. La moyenne obtenue pour chaque enseignant a permis de faire émerger trois groupes de niveau d'intensité : « « faible intensité » (entre 0 % et 29 %), « moyenne intensité » (entre 30 % et 59 %) et « forte intensité » (entre 60 % et 100 %). L'intensité a été systématiquement mesurée l'année 1, puis l'année 2. Le détail de la construction de cette variable sera présenté dans la deuxième étude relative à l'analyse des effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les performances en compréhension des élèves.

La conformité d'implémentation a quant à elle été mesurée à l'aide d'un questionnaire à choix multiple proposé aux enseignants et aux élèves des groupes expérimentaux après les première et deuxième années d'expérimentation de l'outil (*cf.* Annexes n° 22 et n° 24). Pour répondre au questionnaire, les enseignants et les élèves interrogés devaient positionner leurs réponses en fonction d'une échelle en plusieurs modalités de réponse allant de « jamais » à « très souvent ». Le score obtenu permet ainsi d'obtenir deux facteurs de conformité : la « conformité déclarée par les enseignants » et la « conformité perçue par les élèves ».

Relativement à la conformité d'implémentation, l'analyse factorielle de la conformité déclarée par les enseignants n'a fait ressortir que deux dimensions liées aux principes d'efficacité de l'outil : d'une part, la conformité générale, qui comprend les pratiques d'étayage et de métacognition (4 items) et l'enseignement explicite des stratégies de lecture (10 items), et d'autre part, la collaboration entre les élèves (4 items). L'analyse factorielle relative à la conformité perçue par les élèves a révélé trois dimensions : la collaboration entre les élèves, les pratiques d'étayage et de métacognition, et l'enseignement explicite des stratégies de lecture. La conformité générale révélée par l'analyse factorielle comprend également les pratiques d'étayage et de métacognition et l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

Le tableau 23 ci-après reprend le détail des scores de conformité de l'année 1 pour chaque dimension retenue.

Tableau 23. Variables « conformité de l'implémentation »

Variable	Nombre d'items	Conformité déclarée : indice de consistance interne	Conformité perçue : indice de consistance interne
Conformité générale	14	0,814	0,880
Collaboration	4	0,802	0,757
Pratiques d'étayage-de métacognition	10	Info non sollicitée	0,851
Enseignement explicite des stratégies	4	Info non sollicitée	0,707

6. Conclusion du chapitre 5

En guise de conclusion de ce chapitre consacré à la méthodologie de cette recherche, présentons le chronogramme de la recherche repris dans la figure 20 ci-après. Celui-ci permet au lecteur de se représenter rapidement les différentes étapes de ce dispositif de recherche et d'avoir une vue globale sur l'ensemble des données collectées aux différents moments de la recherche.

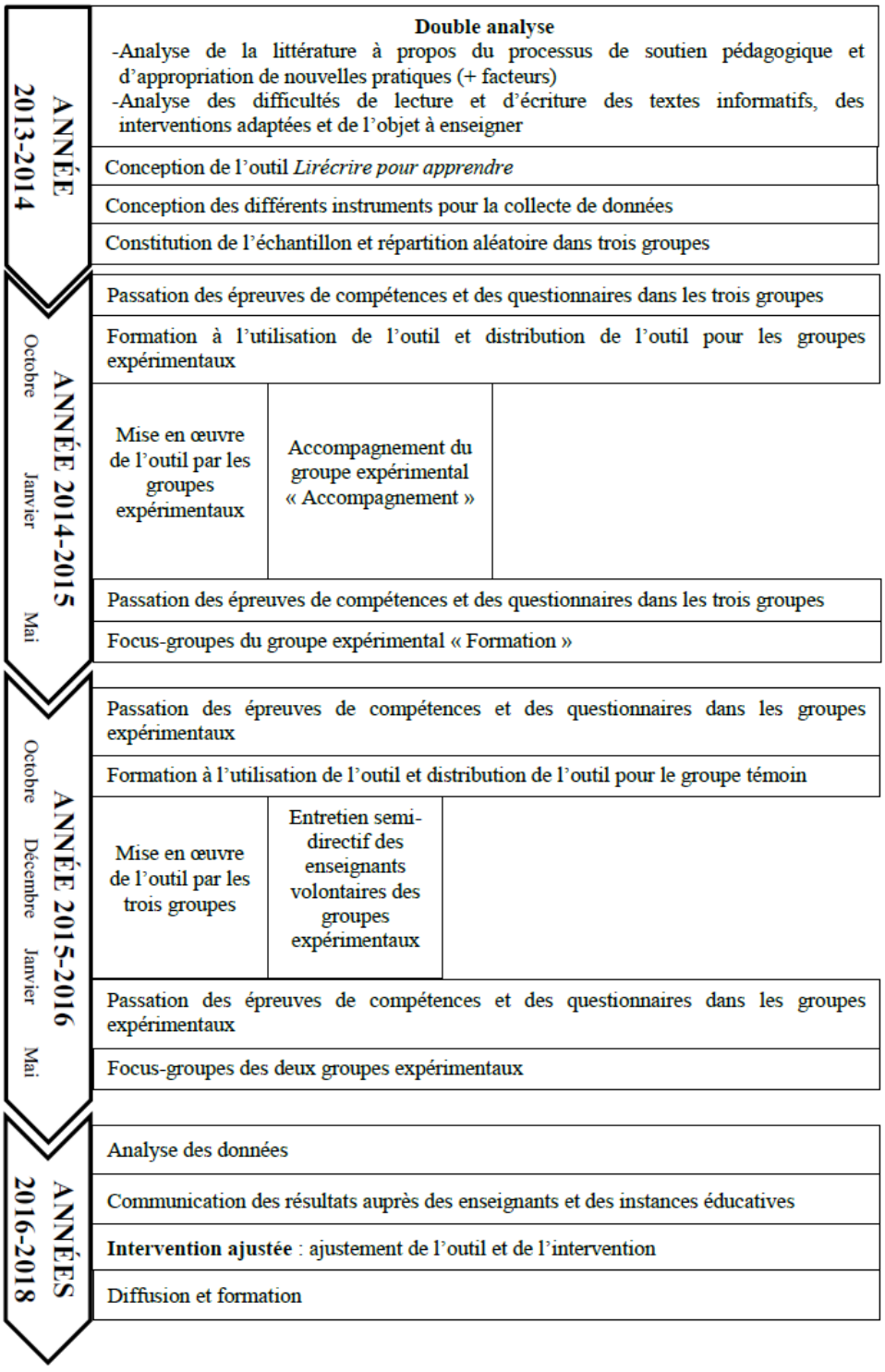


Figure 20. Chronogramme de la recherche « Lirécrire »

Étude 1

Analyse de l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* par les enseignants

Cette étude porte sur le processus d'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* proposé à des enseignants. Après avoir présenté notre modèle théorique de l'appropriation d'un outil didactique et des facteurs susceptibles de l'influencer, nous identifierons 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

La version de cette étude se base sur l'article publié sous la référence : Penneman, J., De Croix, S., Dellisse, S., Dufays, J.-L., Dumay, X., Dupriez, V., Galand, B. & Wyns, M. (à paraitre). 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, 197*. Les propos ont été reproduits fidèlement au texte publié dans la revue.

Analyse de l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* par les enseignants

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 et Goigoux, 2004 ; Cèbe et 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 multiple...). D'autres recherches (Crinon et Marin, 2008 ; Falardeau et Gagné, 2012 ; Nonnon, 2012 ; Van Grunderbeeck *et al.*, 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 *et al.*, 2012) que les travaux issus du monde anglo-saxon (Berman, 1980 ; Jacobs et Ippolito, 2015 ; Pao et Williams, 2015 ; Rowan et 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 et DuPre, 2008 ; Dusenbury *et al.*, 2003 ; Rowan et 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* [50] 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 ?

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

1.1 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, p. 11). 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 et 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 ; de Vaujany, 2006 ; Duthoit et Metz, 2012) 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 21.

[50] 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).

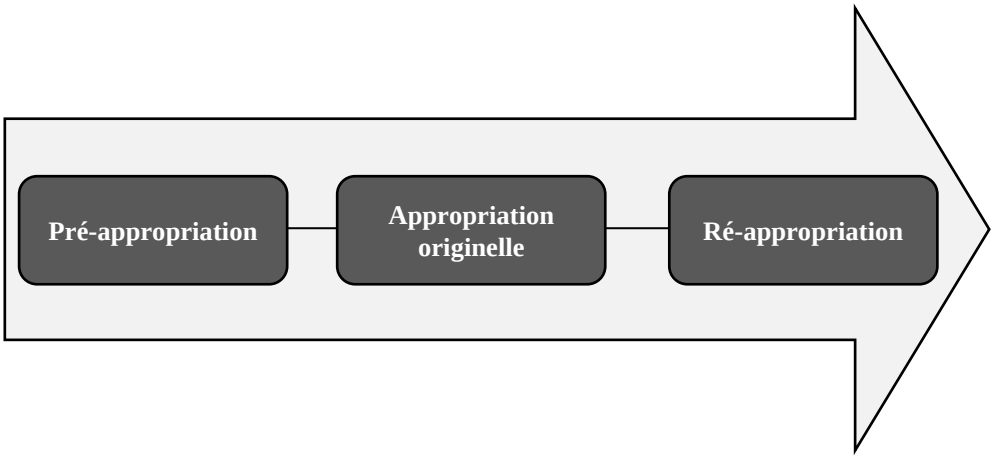


Figure 21. Modèle du processus d'appropriation (d'après de Vaujany, 2006)

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.

1.2 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 et DuPre, 2008 ; Dusenbury *et al.*, 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 et DuPre, 2008 ; Goigoux, 2007 ; Ringwalt *et al.*, 2003 ; Spillane *et al.*, 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 et Goigoux, 2007).

Les caractéristiques liées à l'outil ont aussi une influence (Cèbe et Goigoux, 2007 ; März, 2014). En effet, les recherches antérieures (Cèbe et Goigoux, 2007 ; Durlak et DuPre, 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 et DuPre, 2008 ; Dusenbury *et al.*, 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 et Deniger, 2001 ; Janosz *et al.*, 1998).

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 et DuPre, 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 et 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 et Biémar, 2012 ; Corriveau *et al.*, 2010 ; Dupriez, 2015 ; Letor, 2009 ; Rowan et 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 et DuPre, 2008 ; Dusenbury *et al.*, 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 et Little, 2010).

2. 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 (7^{e} année de scolarité), *Lirécrire pour apprendre* (De Croix et 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[51]. La structuration de l'outil et les principes didactiques sont résumés dans le tableau 24[52].

Tableau 24. 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[53]…). Dans chacune

[51] *Lirécrire pour apprendre* repose sur plusieurs principes inspirés des dispositifs didactiques centrés sur les textes narratifs conçus par S. Cèbe et R. Goigoux (2009) mais également sur les recherches de D. Bucheton (2014), É. Falardeau et J.-Chr. Gagné (2012).

[52] 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 *et al.*, 2017a).

[53] 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

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 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 (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 et 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.

l'intervention (pré- et post-tests), 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.

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

Inspirée de la proposition de de Vaujany (2006), la figure 22 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.

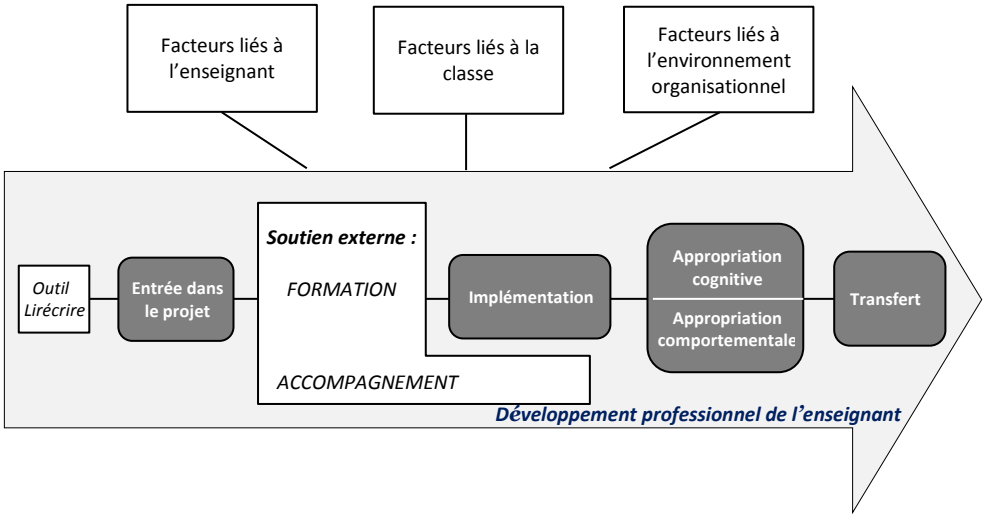


Figure 22. Modèle de l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

3. Objectifs et méthodologie

3.1 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 ?

3.2 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 25). Par souci de confidentialité, nous avons attribué un nom d'emprunt à chaque enseignant de l'échantillon.

Tableau 25. Répartition de l'échantillon

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

3.3 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)[54], 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 dans le groupe « Accompagnement ») ont pu être réalisés la deuxième année, complémentairement aux données déjà collectées (*cf.* Figure 23).

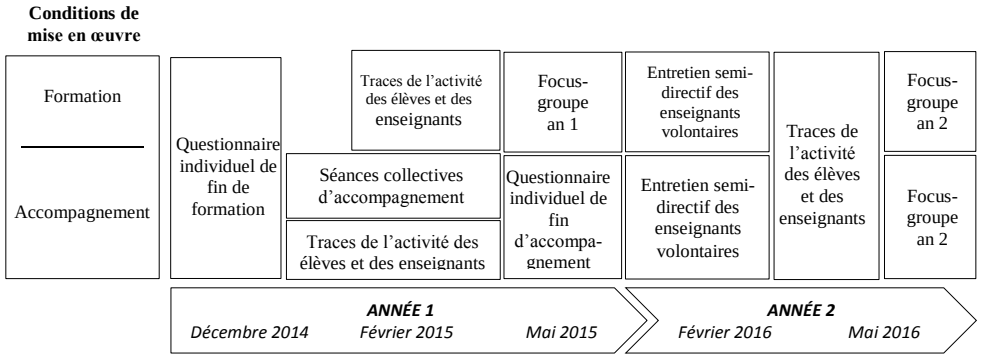


Figure 23. Aperçu global des données collectées dans le cadre de cette étude

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 22) dans leur appropriation de l'outil.

Comme le synthétise la figure 24, 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 n° 27) et la seconde sur les facteurs associés au processus d'appropriation de l'outil (*cf.* Annexe n° 28).

[54] 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*.

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.

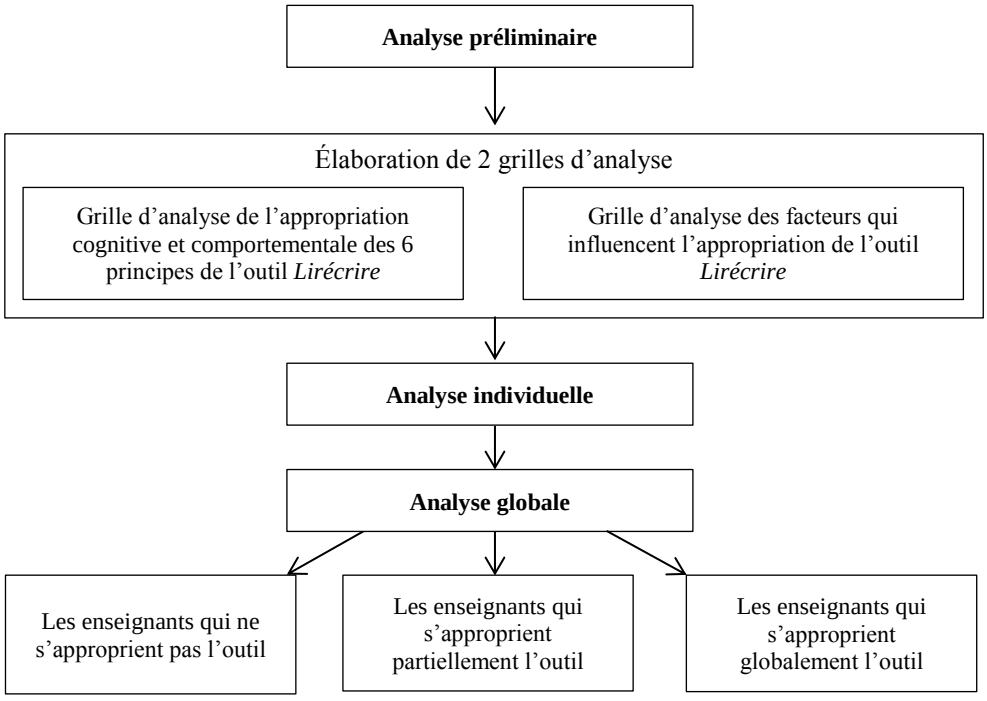


Figure 24. Aperçu global de la méthode d'analyse

4. 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.

4.1 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 tels 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.

4.2 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 ont 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.

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).

Du côté des enseignants qui s'approprient globalement 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).

4.3 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 liées 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.

5. 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 (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 et Goigoux,

2007 ; Duthoit et 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 et 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 qui sont 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 et 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 et Diamond, 2004), 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 à 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 et 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 la 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.

Étude 2

Effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les compétences en lecture des élèves

---

Cette étude quantitative vise à analyser les effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et de ses modalités d'intervention sur les compétences en lecture des élèves. Après avoir rappelé quelques constats relatifs à l'apprentissage de la lecture au début du secondaire, nous décrivons le cadre méthodologique de cette étude. Nous présentons ensuite les résultats issus d'analyses multiniveaux et nous les discutons à la lumière des quatre hypothèses posées.

Référence

Ce texte est une version française adaptée de l'article soumis sous la référence : Dellisse, S., Dumay, X., Galand, B., Dupriez, V., Dufays, J.-L., De Croix, S., Penneman, J., Coertjens, L. & Wyns, M. (soumis). The effect of improving teaching practices on students' learning an experimental study. *Learning & Instruction*. Cette adaptation se centre surtout sur les résultats communiqués dans l'article soumis. La description du cadre théorique et du contexte de la recherche « Lirécrire », présente dans l'article, est faite brièvement ici dans la mesure où le lecteur peut trouver plus d'informations dans les parties théorique et méthodologique de cette thèse.

Effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les compétences en lecture des élèves

Centrée sur l'analyse des effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et de ses modalités d'intervention sur les compétences en compréhension des élèves, cette étude s'appuie sur les données quantitatives collectées dans le cadre de la recherche « Lirécrire ». Après avoir brièvement rappelé quelques enjeux et constats relatifs à l'apprentissage-enseignement de la lecture – car ceux-ci ont fait l'objet d'une présentation détaillée dans la partie théorique de ce travail –, nous précisons les objectifs et hypothèses de recherche, nous présentons l'échantillon retenu pour les analyses et nous décrivons les instruments de mesure. À la suite de cette description méthodologique, nous présentons les résultats issus d'analyses multiniveaux et nous les discutons à la lumière des hypothèses posées.

1. Problématique

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 2 de cette recherche doctorale, la compréhension peut être vue comme un processus dynamique de construction d'une représentation globale et cohérente du contenu du texte par un lecteur, dans un contexte particulier (Cain, 2009 ; Giasson, 2013). Ce processus complexe, qui résulte de l'interaction entre les connaissances du lecteur et les caractéristiques du texte et du contexte, explique en partie les nombreuses difficultés rencontrées par les élèves. Ces difficultés sont couramment confirmées lors des évaluations internationales. Les résultats tirés de la dernière enquête internationale de 2016 portant sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4e année primaire PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) montrent, par exemple, que les élèves de Fédération Wallonie-Bruxelles sont les plus faibles lecteurs par rapport à leur groupe de référence[55]. Ces résultats sont d'autant plus alarmants lorsque les élèves sont face à des textes à visée informative (Schillings *et al.*, 2017, pp. 12-13). Les élèves qui obtiennent les meilleures performances en compréhension de textes informatifs peuvent localiser, dans différentes parties du texte, les informations principales et les interpréter dans un tout cohérent. Ils peuvent réaliser des inférences à partir d'informations implicites et justifier une interprétation en s'appuyant sur les indices textuels et paratextuels du texte. À l'opposé, face à un texte informatif, les élèves ayant des performances inférieures maitrisent à peine les compétences de lecture rudimentaires qui consistent à localiser et restituer une information explicite, à réaliser différents types d'inférences directes et à s'appuyer sur les éléments paratextuels pour repérer les diverses

[55] Le groupe de référence est un sous-ensemble de plusieurs pays membres de l'OCDÉ ou de l'Union Européenne qui permet de réaliser des comparaisons pertinentes entre les différents pays. Le groupe de référence dans lequel se situe la Fédération Wallonie-Bruxelles se compose de vingt systèmes éducatifs qui regroupent les pays où l'enseignement de la lecture débute à six ans.

parties du texte (Schillings *et al.*, 2017, pp. 21-22). Comme nous l'avons vu précisément dans les chapitres 2 et 3, les difficultés de lecture ne touchent pas uniquement les élèves de l'enseignement primaire. En effet, d'autres évaluations institutionnelles (PISA, TESS…) établissent le même constat concernant les élèves issus de l'enseignement secondaire : nombreux sont ceux qui peinent à identifier les difficultés posées par les textes et n'adoptent par conséquent pas les stratégies de lecture adéquates. Les habiletés métacognitives font également défaut : les élèves ont des difficultés à tenir compte des différents paramètres – liés à la tâche, à la consigne scolaire et à la compréhension du texte – simultanément, à évaluer le degré de pertinence d'une réponse formulée en lien avec une consigne particulière, à raisonner à propos de leurs stratégies et processus de lecture, etc. (OCDÉ, 2012 ; Rémond, 2007 ; SeGEC, 2011).

Comme nous l'avons vu, ces difficultés peuvent en partie s'expliquer par le caractère disciplinaire des textes utilisés dans la sphère scolaire. En effet, arrivé au secondaire, l'élève est confronté à de nouvelles pratiques de lecture plus ou moins spécifiques aux disciplines scolaires. Les écrits, couramment exploités dans les disciplines enseignées, impliquent de mettre en œuvre des modes de lecture – lecture partielle, lecture intégrale… – et des savoir-faire – localisation, prélèvement et liaison des informations, construction d'un itinéraire de lecture qui n'est pas donné d'emblée, réalisation d'inférences… – spécifiques, rarement enseignés explicitement à l'école (Faure, 2014). L'hétérogénéité des éléments, l'éclatement de l'information, la complexité des phrases, la densité des informations, la spécialisation du lexique (que le contexte aide peu à comprendre) ou le renvoi à des connaissances et des références parfois peu familières du destinataire sont autant de spécificités propres aux textes informatifs ou documentaires qui peuvent constituer, pour certains élèves, des obstacles à la compréhension (Bautier *et al.*, 2012).

Parmi les interventions pédagogiques susceptibles de développer les compétences en lecture des élèves, nous avons notamment insisté dans le cadre théorique de cette thèse sur l'effet de l'enseignement explicite des stratégies de lecture. En effet, plusieurs recherches ont notamment montré que le recours à un enseignement explicite et planifié des stratégies de lecture permet d'améliorer la compréhension en lecture des élèves (Baye *et al.*, 2016 ; Bianco et Bressoux, 2009 ; Bissonnette *et al.*, 2010 ; Falardeau *et al.*, 2012). Plus précisément, ces recherches ont montré que cette explicitation permet aux élèves de raisonner à propos des textes lus, d'organiser et d'activer en mémoire les connaissances, de favoriser l'autorégulation de l'activité et la métacognition, etc. (Rayou et Bautier, 2009 ; Rochex et Crinon, 2011).

D'autres interventions peuvent également soutenir l'apprentissage de la compréhension. Il s'agit du recours au travail de groupe qui permet aux élèves de confronter leurs interprétations à propos du texte et du recours à des situations d'apprentissage authentiques (textes qui portent sur des sujets d'actualité, tâches couramment rencontrées dans le domaine scolaire, documents intégraux…).

Cependant, les enseignants se sentent très peu outillés pour soutenir les élèves dans le développement des habiletés de lecture nécessaires pour lire et comprendre les textes en proposant, par exemple, des activités centrées sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture. C'est notamment pour répondre à ce besoin des enseignants d'être outillés que l'outil *Lirécrire pour apprendre*, élaboré dans le cadre de la recherche « Lirécrire », a été conçu.

Bien que plusieurs programmes d'intervention permettent de soutenir les élèves dans le développement des compétences en compréhension, force est de constater que l'intégration de nouvelles pratiques d'enseignement n'est pas garantie. En effet, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre de cette thèse, le déploiement de pratiques pédagogiques est un processus complexe et son effet sur les compétences des élèves reste incertain. Pour dépasser cette limite, plusieurs recherches insistent sur l'importance de regarder et d'analyser finement la mise en œuvre (en termes d'utilisation par les enseignants, de changement dans les recommandations, d'adaptation au contexte…) des programmes proposés aux établissements scolaires (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman et Wallace, 2005). D'après ces recherches, la mise en œuvre est d'autant plus efficace pour le déploiement pédagogique et pour le développement des apprentissages des élèves, si les programmes d'intervention sont *implémentés* le plus fidèlement possible. Conformément à la littérature scientifique – principalement anglo-saxonne – qui s'intéresse à ce concept, l'implémentation englobe deux dimensions : « l'intensité » et « la conformité » (Durlak et DuPre, 2008 ; Dusenbury *et al.*, 2003 ; Fortin, 2012 ; Resnicow *et al.*, 1998). Dans un contexte scolaire, l'intensité d'implémentation – ou le « dosage » – correspond à la quantité d'activités mises en œuvre par l'enseignant (Dusenbury *et al.*, 2003 ; Payne *et al.*, 2006 ; Resnicow *et al.*, 1998). La conformité d'implémentation – ou « la fidélité » – se rapporte au degré de conformité des prescriptions (en termes de contenus et de processus) avec lequel le programme d'intervention a été mis en œuvre (Dumas *et al.*, 2001 ; O'Donnell, 2008 ; Resnicow *et al.*, 1998).

Actuellement, il n'y a pas de mesure précise concernant l'implémentation minimale (en termes d'intensité et de conformité) ; déterminer ce degré minimal constitue d'ailleurs l'un des objectifs de cette étude. Néanmoins, pour Durlak et DuPre (2008) et Goulet (2016), il importe de mettre en œuvre au moins 60 % du programme d'intervention pour espérer générer un effet significatif sur l'apprentissage des élèves. Plusieurs auteurs s'accordent également pour dire que l'implémentation optimale repose simultanément sur la fidélité avec laquelle les enseignants respectent les objectifs, les fondements théoriques et les modes de travail du programme et sur le volume d'activités couvert par les enseignants (Dumas *et al.*, 2001 ; Durlak et DuPre, 2008 ; Dusenbury *et al.*, 2003).

Au-delà d'un manque de précision quant au nombre minimum d'activités à mettre en œuvre pour agir sur les pratiques des enseignants et les apprentissages des élèves, l'implémentation « optimale » représente un véritable défi tant le système éducatif est complexe et le travail de l'enseignant délicat (Enthoven *et al.*, 2015 ; Janosz *et al.*, 2011). C'est pourquoi, dans le cadre de l'intégration d'innovations à petite échelle (ressources ou instruments didactiques) ou de réformes, à grande échelle, de nombreux chercheurs plaident en faveur de la mise en place d'un soutien extérieur à l'établissement.

Ce soutien peut prendre la forme d'une formation – centrée sur l'explicitation du changement promu, sur la mise à disposition des ressources matérielles et théoriques nécessaires pour comprendre le changement et le mettre en place – et/ou d'un accompagnement – centré sur un travail collaboratif dans la durée, un suivi du changement promu, le partage des difficultés et des facilitateurs au changement – des enseignants (Charlier et Biémar, 2012 ; Dupriez, 2015 ; Durlak et DuPre, 2008 ; Lafortune, 2008 ; Savoie-Zajc, 2010). C'est dans cette optique que le design de la recherche « Lirécrire » a été pensé.

Au regard de cette problématique générale, largement présentée dans la partie théorique de cette thèse, l'étude proposée dans la suite de notre développement tente de comprendre – à travers la mise en œuvre d'un outil didactique spécifique (l'outil *Lirécrire pour apprendre*) – comment il est possible de soutenir les pratiques des enseignants pour favoriser les apprentissages en compréhension de textes informatifs des élèves du début du secondaire. L'originalité de cette étude réside dans la manipulation des conditions de mises en œuvre susceptibles d'améliorer ces pratiques des enseignants et de favoriser l'apprentissage en lecture des élèves.

2. Cadre méthodologique

2.1 Objectifs et hypothèses de recherche

Cette étude vise trois objectifs : (1) analyser les effets de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* sur les compétences en lecture des élèves ; (2) analyser les effets des modalités de mise en œuvre de l'outil didactique sur les compétences en lecture des élèves et (3) identifier le seuil de mise en œuvre de l'outil le plus efficace pour développer les compétences en lecture des élèves. Plus précisément, cette étude met à l'épreuve les quatre hypothèses suivantes :

1. les élèves bénéficiant d'un outil didactique spécifique à la prise en charge des difficultés en lecture-écriture des textes informatifs devraient avoir davantage progressé en compréhension que les élèves n'ayant pas profité de cet outil (outil *vs* pas d'outil) ;
2. les élèves dont les enseignants ont été accompagnés à la mise en œuvre de l'outil didactique durant l'année scolaire devraient avoir davantage progressé en compréhension que les élèves dont les enseignants ont seulement été formés à l'utilisation de l'outil (accompagnement *vs* formation).

Afin de comprendre finement les effets de l'outil et de ses modalités de mise en œuvre sur les compétences en compréhension des élèves, les deux dimensions – intensité et conformité – liées à l'implémentation de l'outil sont également analysées. En ce sens, nous faisons l'hypothèse d'une plus-value de l'intensité et de la conformité de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les progrès en compréhension des élèves pour chacune des hypothèses formulées. Dès lors, nous formulons les deux hypothèses supplémentaires suivantes :

3. les élèves dont les enseignants ont *implémenté* l'outil didactique avec un niveau d'intensité et/ou de conformité plus élevé devraient avoir davantage progressé en compréhension que les élèves dont les enseignants ont moins implémenté l'outil (effet d'implémentation) ;
4. un nombre minimum d'activités est nécessaire pour voir un impact significatif de l'outil didactique sur l'apprentissage en lecture des élèves (effet du seuil d'intensité)

2.2 Échantillon

L'analyse présentée dans cette étude s'appuie sur les données collectées auprès des 1867 élèves ayant participé à la première année de recherche (2014-2015, cohorte 1). De ces 1867 élèves, 1703 élèves ont finalement été retenus pour réaliser les différentes analyses de cette étude (soit 91,22 % de l'échantillon total) : les élèves ayant une ou plusieurs donnée·s manquante·s sur les variables incluses dans le modèle final d'analyse ont été exclus des analyses. L'analyse des données manquantes révèle qu'elles sont réparties de manière aléatoire entre les conditions et qu'il n'y a pas de corrélation entre les élèves exclus et les conditions ($r = .002$; $p = .919$). Étant donné que ces données manquantes représentent moins de 10 % des données collectées – ce qui correspond à une valeur couramment rencontrée dans les études pédagogiques (Enders, 2003) –, aucun traitement spécifique ne leur a été apporté.

Les analyses présentées dans la suite de cette étude portent donc sur un échantillon composé de 1703 élèves répartis dans l'un des trois groupes : le groupe expérimental « Formation », le groupe expérimental « Accompagnement » et le groupe témoin.

2.3 Collecte de données

Trois temps ont structuré la collecte de données :

1. avant l'intervention, pour évaluer les performances des élèves en compréhension (et en production) de textes informatifs en début d'année et pour collecter de l'information sur les caractéristiques des élèves, des enseignants et des établissements scolaires ;
2. pendant l'intervention, pour collecter des informations relatives à l'implémentation (et à l'appropriation) de l'outil *Lirécrire pour apprendre* ;
3. après l'intervention, pour évaluer les performances des élèves en compréhension (et en production) de textes informatifs en fin d'année.

L'ensemble du matériau collecté dans le cadre de cette étude provient des données quantitatives de la recherche. Il s'agit des performances en compréhension des élèves, du niveau d'implémentation de l'outil et des données individuelles et contextuelles (variables de contrôle).

2.4 Mesures

Mesures des compétences en compréhension

Comme nous l'avons exposé dans le cadre méthodologique de cette thèse, nous avons construit une épreuve standardisée de performances des compétences en compréhension des élèves. Plus précisément, celle-ci visait à mesurer les effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les compétences en lecture-écriture de textes informatifs. Pour atteindre cet objectif, chaque élève de l'échantillon a passé individuellement, avant et après l'intervention, cette épreuve (pré- et post-tests).

Afin de réduire la variabilité générée par les conditions de passation de l'épreuve, les modalités d'évaluation de cette épreuve étaient identiques pour tous les établissements scolaires : mêmes consignes communiquées aux élèves par les chercheurs, même temps de passation pour tous les élèves, regroupement des classes dans un même local, etc.

Construite par les conceptrices de l'outil, l'épreuve de compréhension se structurait en deux parties :

1. évaluation de la compréhension et de la production d'un texte informatif unique ;
2. évaluation de la compréhension d'un dossier de documents informatifs.

21 questions (alternance entre questions à choix multiple ou à formulation de réponses brèves impliquant une justification), réparties en 41 items, ont permis d'évaluer la compréhension des élèves. À partir d'une grille critériée précise (définition d'indicateurs de correction) élaborée par les chercheuses-conceptrices, chaque item a été codé « réussi » (1) ou « raté » (0).

À la suite de cette correction, nous avons examiné le degré de discrimination des items. Sur les 41 items codés aux pré- et post-tests, 29 items ont été retenus au pré-test et 35 au post-test (*cf.* Tableau 26).

Tableau 26. Nombre de questions et d'items au pré-test et au post-test

	Pré-test		**Post-test**	
	Partie 1	Partie 2	Partie 1	Partie 2
Nombre de questions	11	10	11	10
Nombre d'items	22	19	22	19
Nombre d'items retenus pour les analyses	16	13	18	17

L'analyse factorielle a révélé qu'une solution à un facteur ajustait le mieux les données restantes, à la fois au pré-test et au post-test (respectivement, 11,85 % et 11,47 % de la variance expliquée). Des analyses supplémentaires ont montré que les items portant sur l'évaluation de la compréhension d'un dossier de documents (partie 2) n'étaient pas plus ou moins difficiles et discriminants que ceux portant sur l'évaluation de la compréhension du texte unique (partie 1). L'alpha de Cronbach a par ailleurs attesté d'un bon degré de consistance interne pour les pré- et post-tests (respectivement, coefficient alpha de .77 et de .81).

Au regard de ces différentes analyses, nous avons fait le choix de construire un seul score de performances en compréhension au pré-test et un seul score de performances en compréhension au post-test. Ce score a été construit à l'aide du logiciel *Mplus 6.01*. Ce logiciel permet d'analyser plusieurs niveaux d'analyse simultanément (Embretson et Reise, 2013 ; Muthén et Muthén, 2009). Plus précisément, un premier modèle IRT[56] 2PL (« item response theory ») a permis de calculer les performances individuelles de chaque élève au sein de chacune des classes. Le deuxième niveau d'analyse a permis d'observer les différences entre les classes au sein d'une même école. Les scores obtenus ont été standardisés et les analyses corrélationnelles effectuées sur ces scores ont permis de montrer une corrélation forte entre les performances initiales (pré-test) et les performances finales (post-test) ($r = .64$; $p < .001$).

Mesure de l'effet des modalités de mise en œuvre

Pour tester l'effet des modalités de mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les apprentissages des élèves, deux variables de contraste ont été calculées. La première (contraste 1) teste l'opposition entre le groupe témoin et les deux groupes expérimentaux (groupe témoin *vs* groupes expérimentaux). La seconde (contraste 2) teste l'opposition entre ces deux conditions expérimentales : le groupe « Formation » et le groupe « Accompagnement » (groupe « Formation » *vs* groupe « Accompagnement »). Les deux contrastes sont orthogonaux de sorte qu'ils puissent être introduits ensemble dans les analyses. Cette technique permet ainsi de comparer les moyennes entre les groupes, même si les effectifs de ces groupes ne sont pas tous égaux (Judd, McClelland, Ryan, Muller et Yzerbyt, 2010).

[56] En psychométrie, le modèle IRT est un modèle d'analyse permettant de concevoir et d'analyser des épreuves ou des questionnaires mesurant les capacités, les attitudes ou les performances d'un groupe d'individus.

Mesure de l'implémentation de l'outil

Le niveau d'*implémentation*[57] de l'outil *Lirécrire pour apprendre* atteint par chaque enseignant des groupes expérimentaux a été mesuré, auprès des enseignants et des élèves, à partir de ses deux composantes : l'intensité et la conformité générale d'implémentation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* (Durlak et DuPre, 2008 ; Dusenbury *et al.*, 2003 ; Fortin, 2012 ; Resnicow *et al.*, 1998). Trois indicateurs ont été construits sur la base des données collectées : (1) l'intensité ; (2) la conformité générale déclarée par les enseignants et (3) la conformité générale perçue par les élèves.

L'intensité représente la proportion d'activités mises en œuvre dans chaque classe (Payne *et al.*, 2006 ; Resnicow *et al.*, 1998). Sous la forme de check-list à compléter, l'intensité – ou le nombre d'activités de l'outil mis en œuvre – a été mesurée en cours d'intervention afin que les enseignants n'oublient pas ce qu'ils ont réellement fait (Resnicow et al., 1998). Pour construire l'indicateur d'intensité, nous avons compté le nombre d'activités réalisées dans chaque classe (Dusenbury *et al.*, 2003 ; Payne *et al.*, 2006 ; Resnicow *et al.*, 1998). Nous avons ensuite construit deux variables qui rendent compte, d'une part, de l'intensité (variable continue), et d'autre part, des différents paliers de l'intensité. Trois niveaux d'intensité ont ainsi été créés : le premier niveau correspond à une « faible intensité », soit à l'implémentation de 0 à 29,9 % des activités de l'outil. Le niveau « moyenne intensité » indique une implémentation moyenne située entre 30 et 59,9 % d'activités implémentées et le niveau « forte intensité » implique une implémentation de 60 % à 100 % des activités de l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Ces deux informations seront utilisées par la suite : l'intensité d'implémentation sera utilisée dans le modèle 3 et les niveaux d'intensité dans le modèle 4.

La conformité d'implémentation a été évaluée auprès des élèves et des enseignants après l'intervention. Trois des six principes de l'outil *Lirécrire pour apprendre* ont été sélectionnés comme principes de conformité :

- enseigner les stratégies de lecture (lecture repérage, lecture intégrale…) ; 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 à visée informative (planification, textualisation, révision) adéquats (Graham et Hebert, 2011 ; Snow, 2002) ;
- 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 (Cèbe et Goigoux, 2007 ; De Croix et Ledur, 2015) ;

[57] Rappelons au lecteur que ce terme fait référence aux travaux anglo-saxons largement utilisés en sciences de l'éducation. Ce concept est particulièrement utilisé dans cette étude en raison des deux échelles de mesure de l'implémentation retenues dans le cadre de nos analyses.

- favoriser les échanges, les interactions ouvertes et la confrontation des interprétations du texte en alternant les modes de travail (en sous-groupes, collectif ou individuel) (Baye *et al.*, 2016 ; Dion *et al.*, 2008 ; Graham et Hebert, 2011).

Pour répondre aux 18 questions relatives à la conformité d'implémentation, les enseignants (conformité déclarée) devaient positionner leurs réponses en fonction d'une échelle de Likert à sept modalités, allant de « jamais » à « toujours ». Dans la version étudiante (conformité perçue), les élèves devaient répondre aux mêmes 18 questions du questionnaire soumis aux enseignants, mais en positionnant leurs réponses en fonction d'une échelle de Likert à cinq modalités, allant de « jamais » à « très souvent ». Le choix d'interroger également les élèves sur la conformité d'implémentation de l'outil par leur enseignant s'explique notamment par le fait que de nombreuses études ont montré que les enseignants ne sont pas les meilleurs informateurs de leurs propres pratiques : ces derniers manquent généralement de recul critique ou de distance par rapport à leurs pratiques habituelles, pensent avoir tout travaillé, etc. (Kunter et Baumert, 2006).

L'analyse factorielle menée à partir des données liées à la conformité d'implémentation a permis d'obtenir deux facteurs de conformité : la conformité déclarée des enseignants qui explique 70,33 % de la variance initiale (items enseignants) et la conformité perçue par les élèves qui explique 71,03 % de la variance initiale (items élèves).

Mesures des covariées

Pour comprendre finement les effets de l'outil et de ses modalités d'intervention sur les performances en compréhension des élèves et afin d'identifier les différences naturelles entre les individus, plusieurs variables de contrôle ont été mesurées auprès des élèves : le genre, le soutien scolaire à domicile (encouragement à lire et ressources disponibles à la maison), le statut par rapport au redoublement, la langue parlée à la maison et le statut professionnel des parents. Ces variables ont été sélectionnées en raison de leur effet potentiellement positif sur les compétences des élèves – effets reconnus dans plusieurs recherches en sciences de l'éducation (Slavin, 2008) et dans diverses évaluations institutionnelles (OCDÉ, 2012 ; Schillings *et al.*, 2017) – et de leur caractère explicatif : l'inclusion de ces covariées dans les modèles d'analyse réduit la part de la variance inexpliquée et augmente la précision des effets de traitement (Borman *et al.*, 2005). Le tableau de l'annexe n° 29 rend compte des corrélations existantes entre ces covariées et les performances en compréhension des élèves en fin d'année (variable dépendante). L'analyse de régressions linéaires multiples, qui permet notamment de simplifier notre modèle, révèle par ailleurs que le genre, la langue parlée à la maison et le statut professionnel des parents n'ont aucun pouvoir prédictif sur les performances finales en compréhension des élèves une fois que les autres covariées ont été contrôlées. Ces trois variables ont dès lors été retirées du modèle final.

Inspirées de l'échelle construite dans le cadre d'une étude menée par Sénéchal et LeFevre (2002) et des enquêtes internationales PISA (OCDÉ, 2012), deux variables liées au soutien scolaire à domicile ont donc été mesurées auprès des élèves : (1) la perception de l'encouragement à lire à la maison et (2) les ressources familiales en lecture.

L'encouragement à lire à la maison a été mesuré à l'aide de cinq items dont les cinq modalités de réponses étaient situées sur une échelle de Likert, allant de « jamais » à « très souvent ». L'analyse de la fiabilité avec l'indice de Cronbach s'est révélée satisfaisante (coefficient alpha de .73).

Par ailleurs, pour chaque type de ressources familiales en lecture (mangas, romans, journaux, encyclopédies…), les élèves devaient positionner leur réponse en fonction d'une échelle de Likert en cinq modalités, allant de « 0 » à « plus de 100 ». L'analyse de la fiabilité avec l'indice de Cronbach s'est révélée satisfaisante (coefficient alpha de .72).

Enfin, le statut de l'élève par rapport au redoublement a été mesuré à l'aide d'un item (« as-tu déjà doublé une année ? ») en trois modalités de réponses : « non, jamais », « oui, une fois », « oui, deux fois ou plus ». Ces variables ont finalement été dichotomisées (« oui » ou « non ») car les deux modalités de réponses affirmatives initialement présentes (« une fois » et « deux fois ou plus ») ne permettaient pas de distinguer significativement les élèves ayant doublé une fois leur année scolaire et ceux ayant doublé deux fois ou plus.

3. Analyse des données

Au regard des différentes variables impliquées dans les analyses et afin de vérifier nos hypothèses, nous avons fait le choix de recourir à des modèles d'analyse multiniveaux. Cette technique statistique a ceci d'intéressant qu'elle tient compte des variables agissant à des niveaux différents. Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons aux élèves (niveau 1) appartenant à des classes (niveau 2) aux caractéristiques propres (Bressoux, 2010). Les modèles de régressions classiques précédemment utilisés dans les recherches en éducation ne permettent pas de tenir compte de cette hiérarchie : toutes les variables sont analysées sur le même plan ; ce qui peut conduire, dans certains cas, à surestimer l'influence d'une variable (Bressoux, 2010).

Dans un premier temps, trois modèles ont respectivement été réalisés. Au regard des résultats issus de ces modèles et afin d'affiner notre compréhension des résultats, deux autres modèles ont, dans un second temps, été construits.

Le modèle vide (modèle 1) a permis de séparer la part de la variance des progrès en compréhension des élèves aux différents niveaux d'analyse retenus (élèves et classes) et d'expliquer ainsi la variance intra-classes et la variance interclasses. Le second modèle (modèle 2) vise à analyser l'effet des covariées (niveau initial en lecture, encouragement à lire, ressources en lecture, statut de l'élève par rapport au redoublement) sur les progrès en compréhension des élèves. Le troisième modèle (modèle 3) introduit les modalités d'intervention de l'outil. Dans ce modèle, nous vérifions nos deux premières hypothèses relatives à l'outil didactique (contraste 1 qui oppose le groupe témoin aux groupes expérimentaux) et aux conditions de mise en œuvre de cet outil (contraste 2 qui oppose le groupe expérimental « Formation » au groupe expérimental « Accompagnement »).

À la suite des résultats obtenus, nous avons procédé à une deuxième analyse visant à observer les effets de l'intensité et de la conformité d'implémentation de l'outil sur les progrès en compréhension des élèves. Afin d'analyser précisément l'effet de ces différentes variables sur le progrès des élèves, les données se rapportant au groupe témoin[58] ont été supprimées de ces analyses. Après avoir réalisé un premier modèle vide (modèle 1) et un modèle introduisant les mêmes covariées que pour l'analyse précédente (modèle 2), nous avons réalisé deux autres modèles. Le premier modèle d'analyse (modèle 3) s'intéresse à l'intensité et à la conformité d'implémentation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et vise à vérifier notre troisième hypothèse. Dans ce modèle, nous introduisons dans le niveau 2 les trois dimensions liées à l'implémentation : l'intensité, la conformité déclarée par les enseignants et la conformité perçue par les élèves. Enfin, le dernier modèle (modèles 4a et 4b) se centre uniquement sur l'intensité et vise à identifier le seuil d'intensité à atteindre. Plus précisément, les trois niveaux d'intensité d'implémentation ont été introduits dans ce modèle afin de déterminer le niveau minimal d'intensité (en termes de nombre d'activités mises en œuvre) nécessaire pour favoriser la progression en compréhension des élèves.

Afin d'interpréter plus aisément les résultats, toutes les variables quantitatives introduites dans les modèles ont préalablement été standardisées à l'exception des contrastes et des variables dichotomiques. Les différentes analyses qui suivent ont été effectuées à l'aide du logiciel *SPSS 25*.

4. Résultats

4.1 Effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et de ses modalités d'intervention

Afin de décomposer la part de la variance totale des scores des élèves (en compréhension) en deux composantes – la variance intra-classes (niveau élèves) et la variance interclasses (niveau classes) –, le premier modèle propose un modèle vide, c'est-à-dire n'impliquant aucune variable explicative ni effets fixes. Les résultats du tableau 27 indiquent que la plus grande part des différences se situe entre les élèves à l'intérieur des classes : 82 % de la variance totale des progrès des élèves en compréhension sont liés aux différences interindividuelles (intra-classes) et 18 % de la variance totale sont associées aux différences interclasses.

Les covariées introduites dans le modèle 2 au niveau 1 (niveau élèves) concernent le score en lecture de l'élève en début d'année (compétences initiales), l'encouragement à lire à la maison, les ressources familiales en lecture et le statut de l'élève par rapport au redoublement dont on fait l'hypothèse qu'elles influencent la compréhension en lecture des élèves (Schillings *et al.*, 2017 ; Slavin, 2008). L'examen des effets aléatoires fait apparaitre une réduction des variances intra-classes et interclasses par rapport au modèle vide. La part

[58] Rappelons au lecteur que les enseignants du groupe témoin n'ont bénéficié ni de l'outil *Lirécrire pour apprendre* ni de la formation et/ou accompagnement ; impossible donc de mesurer les effets d'une quelconque intervention.

de la variance inexpliquée a été calculée pour chaque niveau d'analyse : au niveau des élèves (.82-.51/.82) et au niveau des classes (.18-.04/.18). Ainsi, ce modèle conduit à réduire de 37,8 % la part de la variance inexpliquée au niveau des élèves et de 77,8 % au niveau des classes. Cela signifie que 37,8 % des différences individuelles et 77,8 % des différences entre les classes sont associées aux variables de contrôle introduites. L'examen des effets fixes indique que les compétences initiales (γ_{10} = .54 ; p <.001), les ressources familiales en lecture (γ_{20} = .11 ; p <.001) et l'encouragement à lire à la maison (γ_{30} =.06 ; p <.001) ont des effets positifs sur la réussite du post-test. Le fait d'avoir au moins un an de retard dans son parcours scolaire (γ_{40} = -.31 ; p <.001) a par ailleurs un effet négatif sur les progrès en compréhension de l'élève en fin d'année.

Le modèle 3 inclut au niveau 2 (niveau classes) les deux contrastes : le groupe témoin et les groupes expérimentaux (contraste 1), d'une part, et le groupe expérimental « Formation » et le groupe expérimental « Accompagnement » (contraste 2), d'autre part. Dans ce modèle, nous testons les deux hypothèses relatives aux modalités d'intervention. Ce modèle indique que les élèves appartenant aux groupes expérimentaux progressent davantage que les élèves appartenant au groupe témoin. Plus précisément, l'examen des effets fixes (contraste 1) au niveau 2 (interclasses) indique que les élèves ayant bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* (c'est-à-dire les élèves issus des groupes expérimentaux) progressent davantage en compréhension que les élèves n'ayant pas bénéficié de l'outil (groupe témoin) (γ_{01} = .05 ; p < .01). Ce premier résultat confirme ainsi notre première hypothèse. Néanmoins, contrairement à notre deuxième hypothèse, les élèves dont les enseignants ont bénéficié de l'accompagnement (groupe expérimental « Accompagnement ») ne progressent pas davantage que les élèves dont les enseignants ont bénéficié de la formation (groupe expérimental « Formation ») (γ_{02} = -.06 ; p = .10).

Tableau 27. Modèles multiniveaux estimant l'effet des covariées et des modalités d'intervention de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les performances en compréhension des élèves en fin d'année (N= 1703)

	Modèle vide (Modèle 1)			**Covariée (Modèle 2)**			**Modalités d'intervention (Modèle 3)**		
	b	(SE)	*p*	*b*	(SE)	*p*	*b*	(SE)	*p*
Effets fixes (niveau 1)									
Intercept (γ_{00})	-02	(.05)	.65	0,05	(.03)	.06	0,07	(.03)	*
Score en compréhension en début d'année (γ_{10})				0,54	(.02)	***	0,54	(.02)	***
Ressources en lecture (γ_{20})				0,11	(.02)	***	0,11	(.02)	***
Encouragement à lire à la maison (γ_{30})				0,06	(.02)	***	0,06	(.02)	***
Avoir doublé (0 = oui) (γ_{40}) Avoir doublé (1 = non)				-0,31	(.05)	***	-0,31	(.05)	***
Effets fixes (niveau 2)									
Contraste 1 (γ_{01})							0,05	(.02)	**
Contraste 2 (γ_{02})							-0,06	(.03)	.10
Effets aléatoires									
Niveau 1 (ε_{ij})	0,82	(.03)	***	0,51	(.02)	***	0,51	(.02)	***
Niveau 2 (μ_{0j})	0,18	(.03)	***	0,04	(.01)	***	0,04	(.01)	***
Khi^2 change					978,05			9,72	
Df change					4			2	

Note : **p* < .05 ; ***p* < .01 ; ****p* < .001

4.2 Effets de l'implémentation

Les résultats repris dans le tableau 28 ci-après s'intéressent plus particulièrement aux deux composantes de l'implémentation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* : l'intensité et la conformité. Afin d'identifier le plus précisément possible les effets de l'implémentation de l'outil sur les apprentissages des élèves, les données relatives au groupe témoin n'ont pas été introduites dans ces deux derniers modèles puisque les élèves de ce groupe n'ont pas bénéficié de l'outil. L'analyse porte dès lors sur les données collectées auprès des 979 élèves issus des deux groupes expérimentaux.

Le modèle vide (modèle 1) indique que 81 % de la variance totale de l'évolution des performances des élèves en compréhension sont liées aux différences interindividuelles (intra-classes) et 20 % de la variance totale sont associées aux différences entre les classes (interclasses).

Le modèle 2 introduit les mêmes covariées que celles reprises pour l'analyse précédente. L'examen des effets aléatoires fait apparaitre une réduction des variances intra-classes et interclasses par rapport au modèle vide. La part de la variance inexpliquée a été calculée pour chaque niveau d'analyse. Ce modèle conduit à réduire de 38,3 % la part de la variance inexpliquée au niveau des élèves et de 80 % au niveau des classes. Cela signifie que 38,3 % des différences individuelles de performances et 80 % des différences entre les classes sont associées à des variables de contrôle. L'examen des effets fixes indique que les compétences initiales (γ_{10} = .53 ; p <.001) et les ressources familiales en lecture (γ_{20} = .15 ; p <.001) ont des effets positifs sur les progrès en compréhension des élèves. Le fait d'avoir au moins un an de retard dans son parcours scolaire (γ_{40} = -.34 ; p <.001) a par ailleurs un effet négatif sur les performances en compréhension de l'élève en fin d'année. L'encouragement à lire à la maison (γ_{30} =.05 ; p = .07) n'a quant à lui plus d'effet sur la réussite des élèves.

L'examen des effets fixes introduits dans le modèle 3 montre qu'il y a un effet positif de l'intensité d'implémentation de l'outil (γ_{01} = .09 ; p < .05) sur les progrès en compréhension des élèves. Cela signifie que les élèves dont l'enseignant a mis en œuvre plus d'activités progressent davantage que les élèves dont l'enseignant a mis en œuvre moins d'activités. De façon un peu surprenante, les variables « conformité déclarée par les enseignants » (γ_{02} = -.01 ; p = .81) et « conformité perçue par les élèves » (γ_{03} = -.00 ; p = .10) n'ont quant à elles pas d'effet sur les progrès en compréhension des élèves. Ces résultats confirment partiellement notre troisième hypothèse : les élèves dont les enseignants ont atteint un niveau d'intensité plus élevé progressent davantage que les élèves dont les enseignants ont mis en œuvre moins d'activités quel que soit le niveau de conformité d'implémentation de l'outil.

Tableau 28. Modèles multiniveaux estimant l'effet de l'implémentation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les performances en compréhension des élèves en fin d'année (N= 979)

	Modèle vide (Modèle 1)			**Covariées (Modèle 2)**			**Implémentation (Modèle 3)**			**Intensité (Modèle 4a)**			**Intensité (Modèle 4b)**		
	b	(SE)	*p*	*b*	(SE)	*p*	*b*	(SE)	*p*	*b*	(SE)	*p*	*b*	(SE)	*p*
Effets fixes (niveau 1)															
Intercept (γ_{00})	-.03	(.07)	.64	.05	(.04)	.17	.06	(.04)	.10	-.08	(.10)	.42	-.02	(.06)	.69
Score en compréhension en début d'année (γ_{10})				.53	(.03)	***	.54	(.03)	***	.53	(.03)	***	.53	(.03)	***
Ressources en lecture (γ_{20})				.15	(.03)	***	.13	(.03)	***	.15	(.03)	***	.15	(.03)	***
Encouragement à lire à la maison (γ_{30})				.05	(.03)	.07	.06	(.03)	*	.05	(.03)	.07	.05	(.03)	.07
Avoir redoublé (0 = oui) (γ_{40})				-.34	(.07)	***	-.35	(.07)	***	-.34	(.07)	***	-.34	(.07)	**
Avoir redoublé (1 = non)															
Effets fixes (niveau 2)															
Intensité (γ_{01})							.09	(.04)	*						
Conformité déclarée (γ_{02})							-.01	(.04)	.81						
Conformité perçue (γ_{03})							.00	(.03)	.10						
Faible intensité *vs* Moyenne intensité (γ_{04})										.05	(.11)	.62			
Faible intensité *vs* Forte intensité (γ_{05})										.24	(.11)	*			
Moyenne intensité *vs* Faible intensité (γ_{06})													-.05	(.11)	.62
Moyenne intensité *vs* Forte intensité (γ_{07})													.19	(.08)	*
Effets aléatoires															
Niveau 1 (ε_{ij})	.81	(.04)	***	.50	(.02)	***	.50	(.02)	***	.50	(.02)	***	.50	(.02)	***
Niveau 2 (μ_{0j})	.20	(.05)	***	.04	(.01)	**	.03	(.01)	**	.04	(.01)	**	.04	(.01)	**
Khi^2 change				4			3			2			2		
Df change				549,33***			152,41		***	7,7			7,7		

4.3 Effet du niveau d'intensité

Comme l'indique le modèle 3 issu des analyses précédentes (*cf.* Tableau 28), l'intensité d'implémentation de l'outil a un effet significatif sur les progrès en compréhension des élèves. À partir de ce résultat, nous pouvons nous interroger sur le nombre d'activités mises en œuvre nécessaire pour observer des effets sur ces progrès.

Pour vérifier notre dernière hypothèse, nous avons créé trois niveaux d'intensité d'implémentation : comme en témoigne le tableau 29 ci-après, le dernier niveau d'implémentation, intitulé « Forte intensité », comprend davantage d'élèves que les autres niveaux.

Tableau 29. Niveaux d'intensité d'implémentation de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

	Estimate Marginal Means	**Std. Deviation**	**IC**		**N**
			Lower bound	Upper bound	
Faible intensité (0 % à 29,9 %)	-.11	.06	-.23	.01	146
Moyenne intensité (30 % à 59,9 %)	-.06	.04	-.14	.01	381
Forte intensité (60 % à 100 %)	.10	.03	.04	.17	452

Note : résultats d'une ANCOVA avec les performances finales (variable dépendante) incluant les covariées « scores en compréhension en début d'année », « ressources en lecture », « encouragement à lire à la maison » et « redoublement ».

Les résultats issus des modèles 4a et 4b[59] (*cf.* Tableau 28) indiquent qu'il y a un effet positif du niveau « Forte intensité » sur la progression en compréhension des élèves comparativement au niveau « Faible intensité » ($\gamma_{05} = .24$; $p < .05$) et au niveau « Moyenne intensité » ($\gamma_{07} = .19$; $p < .05$). Cela signifie que les élèves dont l'enseignant a mis en œuvre au moins 60 % des activités de l'outil *Lirécrire pour apprendre* progressent davantage que les élèves dont l'enseignant a mis en œuvre moins de 60 % des activités. Ce résultat confirme ainsi notre quatrième hypothèse.

[59] Il importe de préciser d'emblée que le modèle 4 constitue un seul modèle d'analyse. Néanmoins, il se présente comme étant deux modèles : le modèle 4a et le modèle 4b. Ceci s'explique en raison du problème de colinéarité observé lors de l'intégration, dans un seul modèle, des trois contrastes (« faible intensité », « moyenne intensité » et « forte intensité »). Ces contrastes ont donc dû être introduits un à un en référence à un niveau de référence, « faible intensité » d'abord (modèle 4a), « moyenne intensité », ensuite (modèle 4b).

5. Discussion et conclusion

Cette étude visait à analyser les effets d'un outil didactique conçu comme une réponse à la prise en charge des difficultés de lecture-écriture des élèves sur les compétences en lecture des élèves, et à identifier les modalités de mise en œuvre de cet outil les plus efficaces à l'apprentissage des élèves. Par ailleurs, la recherche ayant encore actuellement peu de données probantes à ce sujet, nous nous sommes fixée comme objectif de documenter l'intensité d'implémentation de l'outil. Plus précisément, l'étude visait à déterminer le seuil d'intensité (en termes de nombre d'activités à mettre en œuvre) à atteindre pour favoriser la compréhension en lecture des élèves.

Pour atteindre ces objectifs, nous nous sommes basée sur les performances en compréhension à la lecture de textes informatifs de 1703 élèves mesurées à l'aide d'une épreuve standardisée et sur les données individuelles et contextuelles collectées auprès de ces élèves et de leur professeur de français.

Quatre hypothèses ont alors été mises à l'épreuve. Nous avons tout d'abord fait l'hypothèse d'une plus-value de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les progrès en compréhension des élèves (hypothèse 1). Ensuite, au regard de la littérature scientifique présentée dans le cadre théorique de cette recherche doctorale, nous avons formulé l'hypothèse que le travail collaboratif développé au sein des séances d'accompagnement pouvait avoir une incidence positive sur l'apprentissage et le développement des compétences en compréhension des élèves (hypothèse 2). La troisième hypothèse exprimée traitait de l'implémentation (intensité et conformité) de l'outil didactique : plus ce niveau d'implémentation est élevé, plus grands seront les progrès des élèves en compréhension (hypothèse 3). Dans le prolongement de ces hypothèses, nous avons également souhaité explorer une question encore peu documentée dans la littérature – déterminer le niveau minimal d'intensité d'implémentation requis pour faire évoluer les apprentissages des élèves (hypothèse 4) –, en postulant l'existence d'un lien entre le niveau d'intensité et les progrès des élèves en compréhension.

À la question de savoir si les élèves peuvent progresser dans leur capacité à lire, à comprendre et à interpréter un texte ou plusieurs texte·s informatif·s simultanément grâce à l'outil *Lirécrire pour apprendre* (hypothèse 1), nous répondrons que les données traitées dans le cadre de cette étude invitent à le penser. En effet, nos résultats montrent un impact positif de l'outil didactique sur les compétences en lecture des élèves. Ces résultats confirment donc notre première hypothèse qui testait la différence de progression des élèves entre le groupe témoin et les deux groupes expérimentaux. Cependant, au regard de notre dispositif de recherche, le traitement des données exploitées dans le cadre de cette étude ne permet pas d'analyser finement l'évolution des compétences des élèves. Le score global construit sur la base des réponses à l'épreuve de performances (pré- et post-tests) donne un aperçu général de l'évolution des compétences des élèves et de l'effet de l'outil, considéré dans son ensemble, sur les apprentissages en lecture des élèves, mais ne permet pas d'identifier et de comprendre où se situent les déplacements et les différences : quel est le principe didactique de l'outil ayant le plus d'impact sur l'apprentissage de la

compréhension ? L'enseignement explicite des stratégies de lecture est-il finalement efficace pour développer la compréhension ? Quel est l'influence de l'alternance des modalités de travail ou de la métacognition sur l'apprentissage des élèves ? Quel type de compétences propres à la compréhension des textes informatifs pose encore problème ? Ce sont autant de questions qui gagneraient à être explorées dans des recherches ultérieures.

Les analyses actuellement menées ne permettent pas non plus d'identifier les profils d'élèves (les élèves « en difficulté », les « bons compreneurs »…) qui bénéficient le plus des démarches didactiques de l'outil. Néanmoins, relativement au profil des élèves, les analyses multiniveaux ont permis de considérer plusieurs caractéristiques individuelles majeures associées à l'amélioration de la compréhension en lecture des élèves.

Retenons notamment l'importance des compétences initiales des élèves – c'est d'ailleurs le plus gros prédicteur identifié dans cette étude –, le statut de l'élève par rapport au redoublement, les ressources familiales pour la lecture et dans une moindre mesure, l'encouragement à lire à la maison. Ce résultat va d'ailleurs dans le sens des conclusions formulées dans la note de synthèse des résultats de la dernière étude internationale PIRLS 2016 à propos des compétences en lecture des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles (Schillings *et al.*, 2017).

Quoi qu'il en soit, les résultats liés à cette première hypothèse sont encourageants – la conception et la mise en œuvre d'un outil spécifique à la prise en charge des difficultés des élèves permet d'améliorer leurs compétences – et gagneraient à être affinés au regard des limites évoquées.

La seconde hypothèse – qui suggérait un impact positif du dispositif d'accompagnement de la mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour appdrendre* sur les compétences en compréhension des élèves – n'est quant à elle pas confirmée. En effet, les données analysées ne révèlent aucune différence significative entre les élèves issus du groupe « Formation » et les élèves issus du groupe « Accompagnement ». L'absence d'effet positif de l'accompagnement pourrait s'expliquer par le contenu et la structure des séances. Les enseignants ayant été accompagnés n'ont finalement bénéficié que de trois fois trois heures d'accompagnement. Ce temps permet-il de faire évoluer, d'une part, les pratiques des enseignants, et d'autre part, les compétences des élèves ? Au regard des deux objectifs ambitieux que s'était donné le dispositif d'accompagnement, nous sommes en droit de nous interroger sur le temps nécessaire d'accompagnement pour agir simultanément sur ces deux plans. Le programme d'intervention *Success for All* notamment analysé dans le cadre des recherches menées par Borman (2005) permet d'apporter une tentative de réponse. Dans ce programme, les enseignants impliqués dans sa mise en œuvre ont reçu trois jours de formation et ont été accompagnés, la première année d'expérimentation, par les formateurs extérieurs à l'établissement durant huit jours.

Comme pour la recherche « Lirécrire », cet accompagnement était centré sur l'analyse de l'activité des élèves (et des enseignants) et le partage de pratiques. Même si les chercheurs ont constaté une grande variabilité de mise en œuvre du programme, les effets sur les performances des élèves ont malgré tout pu être observés, mais après plusieurs années de mise en œuvre.

Les résultats liés à cette étude et le constat mené par Borman (2005) nous amènent à penser qu'un accompagnement qui vise plusieurs objectifs ambitieux à la fois, pour qu'il soit efficace pour l'apprentissage des élèves, doit être pensé dans la durée ; c'est-à-dire aller au-delà d'une seule année de mise en œuvre de l'outil et être fréquent.

Les résultats liés aux deux dimensions de l'implémentation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* valident partiellement notre troisième hypothèse. En effet, les élèves dont les enseignants ont mis en œuvre l'outil avec un niveau d'intensité plus élevé progressent davantage en compréhension que les élèves dont les enseignants ont mis en œuvre moins d'activités. L'intensité, malgré sa petite taille d'effet (γ_{01} = .09), semble avoir un impact significatif sur le progrès des élèves. Mais nos conclusions ne s'arrêtent pas là. En effet, après avoir déterminé trois niveaux d'intensité d'implémentation – « faible intensité », « moyenne intensité » et « forte intensité » – nous pouvons conclure qu'au plus l'enseignant met en œuvre les activités suggérées par l'outil, plus importants seront les progrès des élèves ; les meilleurs progrès étant observés après avoir mis en œuvre en moyenne au moins 60 % des activités de l'outil. Ce résultat converge avec les études menées par Durlak et DuPre (2008) et Goulet (2016) qui estiment nécessaire de mettre en œuvre au moins 60 % du programme d'intervention pour espérer voir un effet significatif sur l'apprentissage des élèves et confirme ainsi notre quatrième hypothèse.

Néanmoins, et c'est pour cette raison que notre troisième hypothèse est partiellement validée, nos analyses qui ont notamment permis d'observer la qualité d'implémentation de l'outil concluent qu'il n'y a aucun effet de la conformité perçue par les élèves ou de la conformité déclarée par les enseignants sur les progrès des élèves. Autrement dit, la quantité prime sur la qualité d'implémentation de l'outil. Ce résultat étonnant pourrait s'expliquer en partie par l'instrument privilégié pour mesurer la conformité d'implémentation : le questionnaire à choix multiple. Les réponses rapportées s'appuient sur la perception des élèves (conformité perçue) et sur les déclarations des enseignants (conformité déclarée) – qui ne sont probablement pas les meilleurs informateurs de leurs pratiques et de ce qu'ils font en classe (Kunter et Baumert, 2006). Sur une variable aussi complexe que la qualité (conformité) de mise en œuvre des démarches didactiques de l'outil – rappelons que les questions portaient sur l'enseignement explicite des stratégies, sur la métacognition et sur la collaboration entre les élèves –, nous pourrions nous interroger sur la capacité des élèves à percevoir les spécificités de telles démarches pédagogiques. Finalement, les élèves ne sont peut-être pas non plus les meilleurs informateurs pour parler précisément des pratiques de leurs professeurs de français. C'est pourquoi, avec le recul, nous pensons que mener des observations de la mise en œuvre de l'outil par les enseignant, même sur une cohorte plus réduite, et compléter ces observations par des entretiens auraient permis d'affiner ces résultats.

En guise de conclusion, interrogeons-nous sur l'effet du temps de mise en œuvre de l'outil sur les compétences en lecture des élèves. La littérature scientifique souligne l'importance du temps ; ce qui permettrait peut-être d'expliquer la faible ampleur de l'effet de l'outil sur les compétences des élèves et l'absence d'effet de l'accompagnement : implémenter un outil et s'approprier des nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont deux processus complexes qui demandent du temps (Pampaka, Williams et Homer, 2016 ; St Pierre et Kaltreider, 2001). Certaines recherches montrent d'ailleurs que les premiers effets d'un outil ou d'un programme d'intervention sur les élèves et les enseignants commencent à être visibles à la fin de la troisième année, voire au terme de la cinquième année de mise en œuvre (Borman *et al.*, 2003). Ces conclusions s'expliquent notamment par la complexité du processus de changement de pratiques : les enseignants ont besoin de temps pour comprendre le changement promu, pour apprendre et tester les nouvelles démarches proposées, et finalement, pour les intégrer dans leurs pratiques quotidiennes. Au regard de ce constat, nous pourrions nous interroger sur l'effet de la deuxième année de mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les pratiques des enseignants (en termes d'implémentation et d'appropriation) et sur les apprentissages des élèves. En effet, rappelons que les résultats présentés dans cette étude portent sur la première année d'expérimentation de l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Or, les résultats de la deuxième cohorte d'élèves (2015-2016) pourraient différer de ceux de la première cohorte et traduire ainsi l'impact du temps d'implémentation et d'appropriation de l'outil didactique par les enseignants partenaires de la recherche : le temps de mise en œuvre de l'outil permet-il d'augmenter le niveau d'implémentation et l'appropriation de l'outil par les enseignants et favoriser ainsi les compétences en lecture des élèves ? Seules des analyses ultérieures permettront de le confirmer. En cela, les données de la recherche « Lirécrire » offrent encore de belles opportunités d'analyses : les données à exploiter – y compris celles de la deuxième année d'expérimentation – sont encore nombreuses et renferment certainement de quoi nourrir la réflexion de nombreux chercheurs et enseignants intéressés par ces questions.

Étude 3

Effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les compétences en écriture des élèves

Menée dans la continuité de l'étude précédente et basée sur le même type d'analyses, cette troisième et dernière étude de ce travail doctoral vise à présenter les premiers résultats relatifs à l'effet de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les compétences des élèves en production de texte informatif en réponse à une question donnée. Après avoir rappelé quelques enjeux relatifs à l'enseignement-apprentissage de l'écriture et quelques difficultés récurrentes des élèves dans la pratique de la production de textes, nous faisons porter notre réflexion sur l'analyse des effets induits par le recours à cet outil et de ses modalités de mise en œuvre sur les performances en écriture des élèves de fin de première année du secondaire. Les résultats, sensiblement proches de l'étude 2 relative à la lecture, apportent tout de même d'autres informations intéressantes : ils mettent notamment en lumière l'effet des pratiques de révision de l'écrit produit et des progrès des élèves en lecture sur les compétences en écriture des élèves.

Effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les compétences en écriture des élèves

Inscrite dans la continuité de la précédente, cette étude constitue la troisième et dernière étude de cette thèse de doctorat. Elle porte sur l'analyse des effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et de ses modalités de mise en œuvre sur les capacités des élèves à produire un texte à visée informative en réponse à une question posée dans le cadre d'un questionnaire de lecture. Tout d'abord, nous rappelons brièvement les enjeux liés à l'enseignement-apprentissage de l'écriture et les difficultés de production les plus courantes au début du secondaire[60]. Les objectifs de cette étude, les questions de recherche qui y sont liées, l'échantillon retenu pour les analyses et les instruments de mesure sont ensuite décrits dans la deuxième partie. Après avoir explicité la façon dont le score de performances en écriture des élèves a été construit et la méthode d'analyse retenue, nous présentons les premiers résultats. Ceux-ci seront ensuite discutés et examinés à la lumière du cadre théorique de cette thèse et de l'étude 2 présentée précédemment.

1. Problématique

Dans le chapitre 2 de cette thèse, nous avons notamment tenté de faire le point sur l'activité d'écriture et sur les difficultés couramment rencontrées par les élèves dans la pratique de cette tâche. Ce chapitre nous a ainsi conduite à modéliser l'activité d'écriture et à la définir comme étant une activité cognitive qui implique de mobiliser simultanément plusieurs opérations – planification, textualisation et révision – et processus complexes et spécifiques à la tâche d'écriture. Cette activité hautement complexe – car elle mobilise des compétences scripturales particulières – va en outre être influencée par l'environnement dans lequel s'inscrit la tâche d'écriture (le pôle « contexte »), les dimensions énonciatives, sémantiques, linguistiques, textuelles, typographiques et visuelles du texte (le pôle « texte ») et les compétences cognitives et métacognitives, ainsi que les structures affectives du scripteur (le pôle « scripteur »). Dans le cadre de l'enseignement de la lecture, plusieurs auteurs (Bucheton, 2014 ; Graham et Hebert, 2011 ; Reuter, 1998a...) s'accordent sur le rôle majeur que joue l'écriture dans le processus de compréhension. La production d'écrits favorise entre autres l'explicitation et l'implication personnelle de l'élève, facilite la réflexion, développe des pratiques langagières diversifiées (syntaxe, lexique, orthographe…) et intègre leurs variations selon les contextes.

[60] Nous rappelons au lecteur qu'il trouvera le détail de cette présentation dans le cadre théorique de cette thèse.

Comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique de ce travail, au début du secondaire, les élèves sont de plus en plus confrontés avec l'écrit : beaucoup d'apprentissages passent par l'écrit, et ce, dans toutes les disciplines (Nonnon, 2007).

Les écrits scolaires sollicités dans le cadre d'activités de lecture sont alors considérés comme des documents de travail « plurifonctionnels ». En fonction du contexte dans lequel ils apparaissent, ils peuvent servir avant, pendant ou après la tâche scolaire pour conserver une trace de son raisonnement, prendre des formes de natures diverses (écrits narratifs, réflexifs, argumentatifs, explicatifs…), servir à des fins d'apprentissages multiples (rendre compte de sa compréhension, résumer les informations contenues dans le texte, justifier un point de vue, expliquer un phénomène…) et viser plusieurs destinataires (des pairs, l'enseignant) (Faure, 2014 ; Giguère *et al.*, 2002 ; Reuter, 1995, 1998b). L'usage de ces écrits conditionne donc les apprentissages (Nonnon, 2012 ; Tauveron, 1999). Or, le recours à la médiation écrite pour accéder aux savoirs, à la compréhension ou au raisonnement de l'élève rend nécessaire la mobilisation de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles nombreuses, ainsi que d'opérations complexes peu enseignées explicitement (Nonnon, 2012 ; Penneman et Vidick, 2013).

Que ce soit pour évaluer les compétences des élèves ou pour les amener à conserver des traces de leurs apprentissages ou de leur raisonnement, de nombreux enseignants et chercheurs ne cessent de déplorer les difficultés d'écriture des élèves, d'ailleurs confirmées par plusieurs évaluations institutionnelles : celles-ci concernent particulièrement l'identification et la mise en œuvre d'une intention de communication, l'efficacité, la pertinence et la qualité du message produit, la planification et la révision de l'écrit, la reformulation, la progression et la hiérarchisation de l'information, l'usage du lexique, l'adoption des stratégies de relecture adéquates et efficaces, etc. (Bucheton et Chabanne, 2002 ; FWB, 2010, 2013a, 2013b, 2016a ; Thérien et Smith, 1996). Relativement à ces opérations d'écriture qui font défaut auprès de nombreux élèves, plusieurs recherches suggèrent qu'une partie de l'explication tient aux pratiques dominantes d'enseignement de l'écriture : tâches d'écriture fermées, découpées et décontextualisées, occultation de l'entrainement de certaines opérations d'écriture (telles que la planification ou la révision du texte), focalisation sur les normes orthographiques, peu ou pas de prise en compte des représentations des élèves à propos de l'activité d'écriture, etc. (Bautier et Rochex, 1997 ; Reuter, 1996).

Ces quelques constats débouchent sur une réflexion à propos des pratiques pédagogiques des enseignants. Quelles sont les pratiques les plus efficaces pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de l'écriture ? Quelles sont les pratiques pédagogiques adaptées à la prise en charge des difficultés évoquées ? Ces différentes questions ont ainsi conduit plusieurs chercheurs (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005 ; Gersten *et al.*, 2001...) à identifier les interventions les plus favorables au développement des compétences scripturales.

Parmi ces pratiques susceptibles de produire des effets bénéfiques à l'apprentissage, l'enseignement explicite des opérations d'écriture (et des stratégies de lecture), l'intégration de tâches d'écriture signifiantes (production de résumés, de synthèses, de commentaires à propos d'un texte produit par un pair…), la mise en place d'un travail dans la durée ou l'entrainement de compétences scripturales de haut niveau (synthétiser, mémoriser l'information, remettre en question son texte, réviser son texte ou celui d'autrui, prendre distance…) semblent particulièrement retenir l'attention de plusieurs chercheurs (Cèbe *et al.*, 2004 ; Crinon *et al.*, 2008 ; Gersten *et al.*, 2001).

Bien que plusieurs dispositifs didactiques soient accessibles ou que diverses interventions pédagogiques semblent efficaces pour soutenir les élèves dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture, force est de constater que peu de données probantes à propos des capacités à faire progresser les élèves en écriture existent. C'est au regard de ce dernier constat que repose l'intérêt de cette étude.

2. Objectifs et méthodologie

2.1 Objectifs et questions de recherche

Cette étude vise un double objectif : (1) analyser les effets de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* sur les compétences en écriture des élèves et (2) évaluer l'effet de certaines variables sur ces compétences. Plus précisément, nous nous posons quatre questions de recherche.

1. Les élèves peuvent-ils progresser dans leur capacité à faire part de leur compréhension en prélevant, en sélectionnant et en reformulant, dans un texte informatif produit en autonomie, des informations issues d'un document ?
2. L'outil *Lirécrire pour apprendre* permet-il aux élèves d'être en fin d'année plus compétents en écriture que les élèves n'ayant pas bénéficié de l'outil (outil *vs* pas outil) ?
3. Les élèves dont les enseignants ont été accompagnés dans la mise en œuvre de l'outil didactique durant l'année scolaire sont-ils plus compétents en écriture que les élèves dont les enseignants ont uniquement été formés à l'utilisation de l'outil (accompagnement *vs* formation) ?
4. Les compétences des élèves en production écrite en fin d'année sont-elles liées aux progrès en compréhension ?

2.2 Échantillon

Pour atteindre nos objectifs, nous nous appuyons sur les données collectées auprès des 1867 élèves ayant participé à la première année de recherche (2014-2015, cohorte 1). Parmi ces 1867 élèves, 160 élèves ont été soustraits de l'échantillon en raison des données manquantes les concernant : il s'agit d'élèves qui ont quitté ou rejoint la classe en cours d'année et qui n'ont dès lors participé qu'à une des deux prises de mesure (pré- ou post-test) retenues pour cette étude[61]. Les analyses multiniveaux présentées dans la suite de cette étude portent donc sur un échantillon composé de 1707 élèves répartis dans l'un des trois groupes : le groupe témoin, le groupe expérimental « Formation » et le groupe expérimental « Accompagnement ». Le tableau 30 suivant reprend le détail de cette répartition.

Tableau 30. Répartition de l'échantillon en fonction des trois groupes

Modalité d'intervention	**Nombre d'écoles**	**Nombre de classes/ de professeurs**	**Nombre d'élèves**
Groupe témoin	7	36	731
Groupe « Formation »	6	24	474
Groupe « Accompagnement »	6	25	502
TOTAL	**19**	**85**	**1707**

2.3 Collecte de données

Mesure des compétences en production écrite

Les données analysées dans le cadre de cette étude concernent principalement les résultats des élèves obtenus à la tâche de production écrite proposée en amont (pré-test) et en aval (post-test) de l'intervention.

Construite dans la continuité de l'épreuve de compréhension, cette épreuve vise à évaluer la capacité des élèves à produire un écrit à visée informative en réponse à une question posée à propos d'un texte lu. Il s'agit donc bien d'une certaine façon d'évaluer la compréhension de textes, mais au moyen de la reformulation et de l'explicitation d'informations issues du texte source dans un texte d'une certaine longueur.

Les élèves ont disposé de 50 minutes pour réaliser cette tâche. Pour atteindre l'objectif de la tâche attendue – à savoir la production d'un texte informatif –, plusieurs consignes préalables à sa réalisation ont été données aux élèves :

- produire un texte en lien avec le sujet abordé par la question posée ;
- répondre à la question posée ;
- préciser sa réponse par au moins trois informations issues du texte source ;
- utiliser la bonne énonciation et le bon temps verbal (sans précision relative à la personne et au temps verbal à adopter) ;

[61] 1832 élèves ont présenté le pré-test ; 1772 élèves ont participé au post-test.

- employer les mots justes et précis ;
- organiser les idées du texte de façon claire en utilisant des connecteurs et des mots-liens ;
- éviter les répétitions ;
- écrire un texte entre 80 et 130 mots[62] ;
- utiliser ses propres mots (et ne pas recopier des passages entiers du texte).

Critères d'évaluation des productions écrites

Au regard de ces consignes, trois préalables à l'évaluation de la production écrite ont été définis par les chercheurs :

1. le texte produit comporte un minimum de 60 mots ;
2. le texte est le fruit d'un travail de formulation personnelle (en cas de doute, le correcteur prendra en considération la proportion entre le nombre de mots personnels et le nombre de mots recopiés ; un maximum de 25 % de mots recopiés est toléré) ;
3. le texte traite du sujet abordé dans la question posée et non d'un tout autre sujet.

Si l'une de ces trois conditions n'était pas respectée, la copie s'est vue attribuer une note nulle pour tous les critères évalués.

Dans le cadre de cette étude, cinq critères, particulièrement travaillés dans l'outil *Lirécrire pour apprendre*, ont été retenus pour l'évaluation de cette épreuve : la longueur du texte (2 points), la visée informative et les traces de l'information (2 points), la pertinence de la réponse à la question posée (4 points), la quantité d'informations données (6 points), le lexique utilisé (2 points).

Pour chaque critère (y compris les préalables), une grille de correction détaillée comprenant les modalités de correction et les réponses attendues a été élaborée (*cf.* Annexes 19 et 20). De plus, ces différents critères ont été pondérés en fonction de leur importance. Pour ce faire, nous leur avons donné plus ou moins de poids dans les analyses (0, 2, 4 ou 6 points). Comparativement à la longueur ou à la visée, la réponse à la question posée et la quantité d'informations sont les deux critères retenus permettant d'attester le plus de la capacité, pour l'élève, à faire part de sa compréhension au moyen de la production d'un écrit informatif.

[62] Un « mot » correspond à une suite de caractères séparée par deux espaces blancs.

Ces différents critères ont été pondérés et évalués de la manière suivante.

- La longueur du texte : le nombre de mots écrits par les élèves a systématiquement été compté par les évaluateurs (à l'exception des mots illisibles et des ratures). Sachant que les élèves avaient reçu la contrainte de rédiger un texte de 80 à 130 mots, la longueur du texte a été évaluée selon que l'élève respecte (2 points) ou non (0 point) cette consigne. Ainsi, un texte d'une longueur de 80 à 130 mots s'est vu attribuer 2 points alors qu'un texte plus court que 80 mots ou plus long que 130 mots a reçu une note nulle pour ce critère.
- La visée informative : 2 points ont été donnés aux textes à visée informative alors qu'une note nulle a été attribuée aux autres genres de textes produits (conte, exemple précis…).
- La pertinence de la réponse à la question posée a été évaluée selon trois critères : le texte ne répond pas à la question de départ (0 point), le texte ne répond pas de façon complète et explicite à la question de départ (2 points) et le texte répond de façon claire et explicite à la question de départ (4 points). Suivant l'épreuve (pré- ou post-test), plusieurs modalités de réponses reprises dans la grille de correction ont été précisées aux évaluateurs afin de leur permettre de déterminer le degré de pertinence, de clarté et d'explicitation de la réponse formulée par l'élève.
- La quantité d'informations données correspond au nombre d'informations (et à leur pertinence) empruntées au texte source : absence d'information empruntée au texte source ou information erronée (0 point), présence d'une seule information correcte empruntée au texte source (2 points), présence de deux informations correctes différentes empruntées au texte source (4 points) et présence de trois informations correctes différentes empruntées au texte source (6 points). La liste des informations pertinentes issues du texte source a été élaborée pour permettre aux évaluateurs de juger de ce critère ; celle-ci se trouve dans la grille de correction.
- Le lexique a été évalué en fonction du nombre de mots spécifiques différents utilisés correctement : présence de moins de 5 mots spécifiques différents ou utilisation incorrecte du mot (0 point) et présence d'au moins 5 mots spécifiques différents et utilisés correctement (2 points). Une liste des mots spécifiques contenus dans chaque texte source a été élaborée pour permettre à l'évaluateur de juger ce critère ; celle-ci se trouve dans la grille de correction.

Procédure d'évaluation et de fiabilité de l'évaluation

Dans le cas de cette épreuve de performances et au regard de l'étendue de notre échantillon, deux évaluateurs ont été responsables d'évaluer les productions écrites des élèves. Pour chaque temps de mesure, une analyse de la fiabilité a été menée pour déterminer la cohérence entre les deux évaluateurs. Le Kappa de Cohen[63] a ainsi été calculé sur les cinq dimensions évaluées (longueur, visée, réponse à la question posée, quantité d'informations, lexique). Ainsi, pour chaque temps de mesure (temps 1 et 2) et afin de déterminer la fiabilité de l'évaluation, 164 productions écrites (soit près d'un dixième des productions de l'échantillon restreint ; ce qui permet de rencontrer une diversité de situations, tant problématiques qu'évidentes) sélectionnées aléatoirement ont respectivement été jugées séparément par les deux évaluateurs chargés de juger les productions écrites de l'ensemble de l'échantillon. Après avoir préalablement ajusté collectivement la grille de correction sur trois classes « témoins » (qui n'entrent pas dans les analyses), l'évaluation de chaque critère s'est déroulée sans connaissance et sans la présence des évaluateurs respectifs. Ainsi, les estimations de fiabilité ont montré une très bonne force d'accord entre les deux évaluateurs sur l'ensemble des cinq dimensions évaluées et pour chaque temps de mesure.

Au temps 1 (pré-test), le Kappa moyen pour la longueur était de .951 ($p < .001$), de .951 ($p < .001$) pour la visée, de .888 ($p < .001$) pour la réponse à la question posée, de .826 ($p < .001$) pour la quantité d'informations et de .922 ($p < .001$) pour le lexique. Au temps 2, le Kappa moyen pour la longueur était de 1,000 ($p < .001$), de 1,000 ($p < .001$) pour la visée, de .953 ($p < .001$) pour la réponse à la question posée, de .941 ($p < .001$) pour la quantité d'informations et de .985 ($p < .001$) pour le lexique. Au regard de ces résultats, nous pouvons donc conclure que l'évaluation est excellente. Les 1668 productions écrites restantes pour le temps 1 et les 1608 productions écrites restantes pour le temps 2 ont alors été réparties entre les deux évaluateurs.

Construction du score de performances en production écrite

À partir des résultats obtenus pour chaque critère, un score de performances en production au pré-test et un score de performances en production au post-test ont été construits. Pour chaque temps de mesure, le score a été calculé à partir de la somme des résultats obtenus sur chaque item, donnant ainsi un score global de maximum 16 points. Les scores obtenus ont ensuite été standardisés. Les analyses corrélationnelles effectuées sur ces scores ont ensuite permis de montrer une corrélation forte entre les performances initiales (pré-test) et les performances finales (post-test) ($r = .355$; $p < .001$).

[63] Le Kappa de Cohen (noté *k*) est un outil de mesure de fiabilité interévaluateurs. Le coefficient, calculé à partir de la proportion des accords observés de deux variables catégorielles (qualitatives) ayant les mêmes modalités, donne un indice qui reflète dans quelle mesure deux évaluateurs ont le même regard (Santos, 2010). Cet indice se situe entre -1 (« grand désaccord ») et 1 (« accord excellent ») (Landis et Koch, 1977).

Au regard du caractère pondéré des critères évalués (*cf.* point précédent), la construction de cette échelle comporte sans doute certaines limites – que nous pourrions dépasser dans des analyses ultérieures – mais permet néanmoins d'obtenir un score qui tient compte de la hiérarchisation entre les critères.

Mesure de l'effet des conditions expérimentales

Pour tester l'effet des conditions expérimentales sur les compétences des élèves en production d'un texte informatif en réponse à une question, les deux variables de contraste calculées dans le cadre de la deuxième étude (portant sur l'effet de l'outil sur les progrès en compréhension) ont été reprises dans les modèles d'analyse retenus pour cette étude. Celles-ci permettent ainsi de tester l'opposition entre, d'une part, le groupe témoin et les deux groupes expérimentaux (contraste 1), et d'autre part, entre les deux groupes expérimentaux : groupe « Formation » et groupe « Accompagnement » (contraste 2).

Mesures des covariées

Parmi les variables de contrôle mesurées dans le cadre de la deuxième étude, seules les variables « score en compréhension en début d'année » et « statut de l'élève par rapport au redoublement » ont été retenues pour cette étude. Le modèle d'analyse aurait sans doute été plus solide si la variable de contrôle retenue correspondait au score de production écrite en début d'année[64] – et non au score en compréhension – mais étant donné le taux élevé de cotes nulles au pré-test en production (*cf.* partie résultats), nous avons fait le choix de garder, comme variable de contrôle, le score en compréhension en début d'année. L'analyse de régression a par ailleurs révélé que l'introduction, dans le même modèle, des scores en écriture et en lecture en début d'année étaient colinéaires, attestant ainsi d'une très forte relation entre ces deux variables, créant des difficultés importantes d'interprétation des résultats (Foucart, 2006, p. 7).

Comme pour l'étude portant sur les progrès en compréhension en lecture, les analyses de régressions linéaires multiples ont par ailleurs révélé que les autres variables – le genre, le suivi logopédique, la langue parlée à la maison et le statut professionnel des parents – n'ont aucun pouvoir prédictif additionnel sur les performances finales en production des élèves.

Les pratiques habituelles de révision des productions par les élèves ont en outre été retenues car elles ont largement fait l'objet d'un apprentissage dans l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Construite sur la base d'une analyse factorielle (9 items, coefficient alpha élevé à .736), cette variable a été retenue en raison de son effet potentiellement positif sur les compétences en écriture des élèves (Goigoux *et al.*, 2015).

[64] Le score initial (pré-test) en production écrite est uniquement utilisé dans le but de répondre à la première question de recherche dans des analyses fondamentalement descriptives.

Mesures des progrès en lecture

Afin de répondre à notre quatrième question de recherche, les progrès en lecture ont été introduits comme variable prédictive. Cette variable a été retenue à la suite des travaux de Graham et Hebert (2011) qui montrent notamment le rôle positif de la production écrite sur le développement des processus de compréhension.

À partir du modèle de régression réalisé dans le cadre de la deuxième étude, les progrès en lecture ont été calculés en faisant la différence entre les scores obtenus en lecture au temps 2 (post-test) et les scores obtenus en lecture au temps 1 (pré-test). Le score obtenu a été standardisé et introduit dans nos modèles d'analyse.

Afin d'interpréter plus aisément les résultats, toutes les variables quantitatives introduites dans les modèles d'analyse qui suivent ont préalablement été standardisées (à l'exception des contrastes et de la variable dichotomique relative au redoublement de l'élève).

2.4 Analyse des données

Afin de répondre à nos questions de recherche, plusieurs analyses ont été effectuées. Des analyses descriptives ont tout d'abord été utilisées pour décrire la répartition (en pourcentage) des productions en fonction des différents critères évalués et répondre à notre première question de recherche. Ces premières analyses, basées sur les résultats globaux des élèves, ont ceci d'intéressant qu'elles permettent d'identifier les dimensions de l'écriture qui ont progressé en fin d'année. Ensuite, au regard des différentes variables impliquées dans les analyses, nous avons eu recours à des modèles d'analyse multiniveaux. Comme dans la deuxième étude, nous nous intéressons ici aux élèves (niveau 1) appartenant à des classes (niveau 2).

Cinq modèles ont respectivement été réalisés. À la suite du modèle vide (modèle 1) qui permet de séparer la part de la variance des compétences en production des élèves en fin d'année (post-test) aux différents niveaux d'analyse retenus (élèves et classes), le deuxième modèle (modèle 2) vise à analyser les effets des covariées (score en lecture en septembre et statut de l'élève par rapport au redoublement) sur les performances en production de textes des élèves en fin d'année. Le troisième modèle (modèle 3) introduit les pratiques habituelles de révision de textes par les élèves. Le quatrième modèle (modèle 4) permet de répondre à nos deuxième et troisième questions de recherche puisqu'il introduit les modalités d'intervention de l'outil expérimenté dans le cadre cette recherche : le contraste 1 oppose le groupe témoin aux groupes expérimentaux et le contraste 2 oppose le groupe expérimental « Formation » au groupe expérimental « Accompagnement ». Enfin, le dernier modèle (modèle 5) vise à analyser l'effet des progrès des élèves en lecture sur les compétences scripturales des élèves en fin d'année et permet ainsi de répondre à notre dernière question de recherche : les compétences des élèves en production écrite en fin d'année sont-elles liées aux progrès en compréhension ?

Les différentes analyses présentées dans la section suivante ont été effectuées à l'aide du logiciel *SPSS 25*.

3. Résultats

3.1 Analyses descriptives

Les analyses descriptives qui suivent visent à répondre, en partie, à notre première question de recherche : les élèves peuvent-ils progresser dans leur capacité à faire part de leur compréhension en prélevant, en sélectionnant et en reformulant, dans un texte informatif produit en autonomie, des informations issues d'un texte ? Relativement aux critères retenus pour la construction de score de performances en écriture, nous tentons d'identifier les difficultés récurrentes en écriture sur l'ensemble de l'échantillon ayant participé aux épreuves de performances.

Présentation des résultats globaux des élèves par condition

Le score moyen à l'épreuve de production au pré-test est de 4,25 points sur 16 et de 9,34 points au post-test. Le tableau 31 ci-après présente l'évolution des performances en production pour chacune des trois modalités d'intervention.

Tableau 31. Performances moyennes initiales (temps 1) et finales (temps 2) des élèves à l'épreuve de production en fonction des modalités d'intervention

Modalité d'intervention		**Score des élèves en écriture T1**	**Score des élèves en écriture T2**	**Progression**
Groupe témoin	N	792	760	
	Mean	4,19	8,43	+ 4,24
	Std. Error of Mean	,16	,18	
Groupe expérimental « Formation »	N	494	487	
	Mean	4,37	10,44	+ 6,07
	Std. Error of Mean	,2	,21	
Groupe expérimental « Accompagnement »	N	546	525	
	Mean	4,25	9,63	+ 5,38
	Std. Error of Mean	,17	,2	
Total	N	1832	1772	
	Mean	4,25	9,34	+5,09
	Std. Error of Mean	,10	,11	

Un premier constat s'impose : tous les groupes progressent. Cependant, ils n'évoluent pas de la même façon : les élèves des deux groupes expérimentaux progressent davantage que les élèves du groupe témoin et les élèves du groupe expérimental « Formation » montrent une plus grande évolution des performances en production que les deux autres groupes.

Présentations des résultats globaux des élèves par dimension évaluée

Préalables

Comme le montrent les résultats repris dans le tableau 32 ci-après, parmi l'ensemble des productions corrigées au pré-test, 38 % des productions écrites ont reçu une note nulle, soit car un ou plusieurs des préalables n'était pas respecté, soit car la réponse était absente (dans 7 % des cas). À ce stade des analyses, rien ne nous permet d'expliquer le taux élevé de notes nulles : ce constat est-il lié aux conditions de passation de l'épreuve initiale ? Les élèves ont-ils manqué de temps pour réaliser simultanément les tâches de lecture et d'écriture ?

Au temps 2, ce taux ne concerne plus que 7,4 % des productions. Ce tableau montre également que, contrairement au début d'année, en juin (temps 2), très peu d'élèves n'écrivent rien (0,7 %) ou n'écrivent qu'une réponse brève (texte en-dessous de 60 mots) (1,6 %).

Tableau 32. Répartition des productions (en pourcentage) en fonction du respect des consignes de départ

	Pré-test (temps 1)	**Post-test (temps 2)**
Absence de toute trace écrite	7	0,7
Hors sujet	6,3	1,4
Production d'un texte en-dessous de 60 mots	11,7	1,6
Production d'un texte qui n'est pas une formulation personnelle (+ 25 % mots recopiés)	13	3,7
Production qui ne présente aucun de ces préalables et qui peut donc être corrigée	62	92,6

Longueur

La lecture du tableau 33 ci-après montre qu'en juin, 77,8 % des élèves arrivent à produire, en 50 minutes, un texte d'une certaine longueur, compris entre 80 et 130 mots. Des analyses ultérieures permettront de distinguer, parmi les 22,2 % de copies restantes, quelles sont celles qui présentent moins de 80 mots et celles qui présentent plus de 130 mots.

Tableau 33. Répartition des productions (en pourcentage) en fonction de la longueur du texte

	Pré-test (temps 1)	**Post-test (temps 2)**
Texte plus court que 80 mots ou plus long que 130 mots	46,8	22,2
Texte d'une longueur de 80 à 130 mots	53,2	77,8

Visée

Comme l'indique le tableau 34 ci-après, le score concernant la visée montre qu'en juin (temps 2), la majorité des élèves (85,9 %) arrive à produire un texte à visée informative.

Tableau 34. Répartition des productions (en pourcentage) en fonction de l'intention du texte

	Pré-test (temps 1)	**Post-test (temps 2)**
Texte qui n'est pas à visée informative	51,8	14,1
Texte qui est à visée informative	48,2	85,9

Réponse à la question posée

Au temps 1, près de 70 % des élèves ont produit un texte qui ne répond pas à la question de départ (*cf.* Tableau 35). Seuls 9,6 % des productions répondent de façon complète et explicite à la question posée. Au temps 2, la progression semble très importante puisque plus de la moitié des élèves a répondu au moins partiellement à la question posée.

Tableau 35. Répartition des productions (en pourcentage) en fonction de la réponse à la question posée

	Pré-test (temps 1)	**Post-test (temps 2)**
Texte qui ne répond pas à la question de départ	69,4	46,9
Texte qui ne répond de façon complète et explicite à la question de départ	21	34,5
Texte qui répond de façon complète et explicite à la question de départ	9,6	18,6

Quantité d'informations

Pour ce critère, nous avons compté le nombre d'informations correctes issues du texte source. Les résultats repris dans le tableau 36 montrent une nette progression entre le pré-test et le post-test puisque au pré-test, 41,8 % des copies ne présentaient qu'une ou plus d'une information correcte contre 76,3 % au post-test.

Tableau 36. Répartition des productions (en pourcentage) en fonction de la quantité d'informations données

	Pré-test (temps 1)	**Post-test (temps 2)**
Absence d'information empruntée au texte source ou informations erronées	58,2	23,6
Présence d'une seule information correcte empruntée au texte source	26,9	19,6
Présence de deux informations correctes empruntées au texte source	12	21
Présence de trois informations correctes empruntées au texte source	2,9	35,7

Lexique

Pour obtenir un résultat positif à ce critère, les élèves devaient intégrer correctement, dans leur production, au moins cinq mots spécifiques différents empruntés au texte source. Si 88,4 % des élèves se sentent en difficulté par rapport à cette consigne en début d'année (temps 1), seuls 37,4 % des copies corrigées au temps 2 semblent encore poser problème.

Tableau 37. Répartition des productions (en pourcentage) en fonction du lexique utilisé

	Pré-test (temps 1)	**Post-test (temps 2)**
Présence de moins de 5 mots spécifiques différents ou utilisation incorrecte du mot	88,4	37,4
Présence de 5 ou plus de 5 mots spécifiques différents et utilisés correctement	11,6	62,6

Conclusion intermédiaire à propos des résultats de l'épreuve de production

À la question de savoir si les élèves peuvent progresser dans leur capacité à faire part de leur compréhension en prélevant, en sélectionnant et en reformulant, dans un texte informatif produit en autonomie, des informations issues d'un texte, nous pouvons répondre que les données traitées dans cette première analyse invitent prudemment, pour ces élèves-là, à le penser. En effet, si l'on considère les scores globaux obtenus par les élèves à l'épreuve de production, nous constatons que les compétences en écriture des élèves – quelle que soit l'appartenance au groupe d'intervention – semblent avoir globalement progressé entre l'épreuve initiale (temps 1) et l'épreuve finale (temps 2). Ce premier constat est à interpréter avec prudence : les analyses qui suivent vont permettre d'affiner ces résultats et d'identifier les facteurs qui peuvent expliquer les différences de résultats observées entre les élèves au sein des classes et entre les classes.

Néanmoins, les résultats moyens globaux aux deux tests témoignent d'une progression marquée des élèves sur les cinq critères évalués. Ainsi, en fin d'année, les élèves semblent moins déstabilisés lorsqu'ils doivent produire un texte d'une certaine longueur. Cela peut sans doute s'expliquer par l'aisance plus marquée de certains élèves à sélectionner et à reformuler davantage d'informations issues du texte source : les élèves amplifient leur texte en s'appuyant sur les informations du texte source qu'ils reformulent dans leurs propres mots. Ils semblent également connaitre et maitriser les indices qui manifestent l'adéquation de l'intention d'informer (utilisation de la troisième personne, recours au temps présent de l'indicatif…). La qualité de la réponse formulée est également meilleure en fin d'année : la majorité des élèves répond de façon explicite et claire à la question posée et les liens entre les différentes informations de la réponse sont présents. Enfin, les élèves utilisent et maitrisent davantage un vocabulaire précis relatif au sujet du texte source en fin d'année.

À ce stade de l'analyse, ces résultats ne permettent pas d'identifier les leviers les plus bénéfiques (en termes de pratiques pédagogiques ou de modalités d'intervention) aux compétences des élèves en production écrite et d'identifier les différences de progression entre les groupes d'intervention. Les analyses qui suivent s'emploient à préciser ces résultats.

Analyse des modèles multiniveaux

L'analyse des modèles multiniveaux qui suit vise à répondre à nos trois autres questions de recherche. Cinq modèles ont été réalisés sur la base des données collectées auprès de l'échantillon restreint (N = 1707). La synthèse des résultats se trouve dans le tableau 38 qui suit l'analyse ci-après.

Dans le même ordre d'idée que pour l'étude 2, le modèle vide (modèle 1) n'implique aucune variable explicative. Il vise à décomposer la part de la variance totale des scores en production écrite des élèves en deux composantes : la variance intra-classe (niveau élèves) et la variance interclasse (niveau classes). Les résultats indiquent que la plus grande part des différences se situe entre les élèves à l'intérieur des classes : 86,82 % de la variance totale de l'évolution des performances des élèves en production écrite sont liées aux différences interindividuelles (intra-classes) et 13,18 % des différences de performances des élèves sont expliquées par les caractéristiques liées à la classe (différences interclasses).

Le modèle 2 introduit, au niveau 1, les variables de contrôle : le score en compréhension en début d'année et le statut de l'élève par rapport au redoublement. L'examen des effets aléatoires fait apparaitre une réduction de la variabilité résiduelle (variances intra-classes et interclasses) par rapport au modèle vide. La part de la variance inexpliquée a été calculée pour chaque niveau d'analyse : au niveau élèves (.87-.77/.87) et au niveau classes (.13-.07/.13). Ce modèle conduit à réduire de 11,21 % la part de la variance inexpliquée au niveau des élèves et de 43,99 % au niveau des classes. Cela signifie que les compétences initiales en lecture des élèves et leur parcours scolaire expliquent 11,21 % des différences de performances en écriture entre les élèves au sein des classes et 43,99 % des différences de performances en écriture entre les classes. L'examen des effets fixes confirment par ailleurs ces résultats : l'impact des covariées – compétences initiales en lecture et statut de l'élève par rapport au redoublement – est significatif sur les compétences des élèves en écriture en fin d'année. Plus précisément, les effets fixes montrent que les compétences initiales en lecture (γ_{10} = .31 ; p <.000) ont un effet positif sur les compétences des élèves en écriture et que le fait d'avoir au moins un an de retard dans son parcours scolaire (γ_{20} = -.40 ; p <.000) a, quant à lui, un effet négatif sur ces mêmes compétences.

Le troisième modèle introduit les pratiques habituelles de révision de textes écrits par les élèves. Si celles-ci n'ont qu'un effet faible en termes de réduction de la variance résiduelle, l'analyse des effets fixes montre un effet significatif positif des pratiques de révision sur les compétences des élèves en écriture (γ_{30} = .07 ; p <.01).

Le quatrième modèle inclut, au niveau 2, l'appartenance à l'un des trois groupes (groupe témoin ou groupes expérimentaux). Les deux contrastes introduits dans le modèle expliquent 19,72 % des différences de performances en écriture des élèves entre les classes. Ce modèle montre qu'il y a un effet positif des conditions expérimentales sur les compétences des élèves en écriture (contraste 1), mais qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes expérimentaux (contraste 2). Ces résultats convergent avec les résultats relatifs à la lecture (*cf.* étude 2). Les effets fixes montrent en effet que les élèves ayant bénéficié de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sont plus compétents que les élèves n'ayant

pas bénéficié de l'outil (γ_{01} = .10 ; p <.000). Cet effet est par ailleurs deux fois plus important que celui observé sur les progrès en lecture (*cf.* étude 2) mais ce constat est à lire avec prudence : la part de la variance expliquée dans cette étude est en effet moins importante que la part de la variance expliquée dans l'étude 2.

L'appartenance au groupe « Accompagnement » n'a, quant à lui, pas d'effet significatif sur les compétences en écriture des élèves. Autrement dit, les élèves dont les enseignants ont bénéficié de l'accompagnement ne sont pas plus compétents que les élèves ayant bénéficié uniquement de la formation (γ_{02} = -.05 ; p <.000). Ce résultat confirme également les effets des conditions expérimentales observés sur les progrès des élèves en lecture (*cf.* étude 2).

Enfin, le dernier modèle (modèle 5) intègre en outre, au niveau 1, la progression des élèves en lecture. Celle-ci permet d'expliquer 4,98 % des différences de performances en écriture des élèves au sein des classes et 13,77 % des différences de performances en écriture des élèves entre les classes. L'examen des effets fixes confirme que la progression des élèves en lecture a un effet significatif positif sur les compétences en écriture en fin d'année des élèves (γ_{40} = .232 ; p <.000). Autrement dit, plus les élèves progressent en lecture, plus ils progressent en écriture.

Tableau 38. Modèles multiniveaux estimant l'effet des covariées et des modalités d'intervention de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les performances en écriture des élèves en fin d'année (N= 1707)

	Modèle vide (Modèle 1)	**Covariées (Modèle 2)**	**Pratiques d'écriture (Modèle 3)**	**Modalités d'intervention (Modèle 4)**	**Progrès en lecture (Modèle 5)**
Khi-deux change	.	353,45	25,66	22,1	161,99
Df change	.	2	1	2	1
Effets fixes (niveau 1)					
Intercept	-0,012	0,07t	0,07	0,1**	0,08**
Score en compréhension en début d'année		0,31***	0,30***	0,31***	0,28***
Avoir doublé (0 = oui)		-0,40***	-0,38***	-0,38***	-0,3***
Avoir doublé (1 = non)		.	.	.	.
Révision de l'écriture			0,07**	0,07**	0,06**
Progrès en lecture					0,23***
Effets fixes (niveau 2)					
Contraste 1				0,10***	0,09***
Contraste 2				-0,05	-0,04
Effets aléatoires					
Niveau 1	0,87***	0,77***	0,77***	0,77***	0,72***
Niveau 2	0,13***	0,07***	0,07***	0,05***	0,03**
Décomposition de la variance					
Niveau 1	86,82 %	.	.	.	.
Niveau 2	13,18 %	.	.	.	.
Part de la variance expliquée par les modèles					
Niveau 1	.	11,21 %	11,96 %	11,93 %	16,91 %
Niveau 2	.	43,99 %	45,11 %	64,83 %	78,60 %

4. Discussion et conclusion

Structurée autour de quatre questions de recherche, cette étude visait à présenter quelques premiers résultats relatifs aux effets de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* et de ses modalités de mise en œuvre sur les performances en écriture des élèves.

Les données collectées auprès des 1707 élèves et les premiers modèles d'analyses construits permettent de faire émerger quelques constats.

La première question traitée interrogeait la capacité des élèves à progresser dans la production de textes à visée informative (en réponse à une question). Pour répondre à cette première interrogation, nous nous sommes tout d'abord basée sur les scores bruts des élèves à l'épreuve standardisée élaborée dans le cadre de la recherche « Lirécrire ». Si de manière générale les scores révèlent une progression moyenne de tous les élèves, l'analyse des critères retenus pour l'évaluation fait apparaitre d'autres constats : en fin d'année, les élèves produisent des textes plus longs et les textes produits répondent davantage aux critères relatifs à l'intention d'informer le lecteur qu'en début d'année. En outre, les élèves se révèlent plus performants lorsqu'il s'agit de repérer, de sélectionner et de reformuler dans leurs propres mots des informations locales au sein d'un document informatif et de s'appuyer sur les indices textuels ou iconographiques, ainsi que leurs connaissances antérieures pour comprendre et utiliser adéquatement un lexique spécifique au thème abordé.

Les analyses multiniveaux ont permis de compléter – partiellement – ces résultats. En effet, outre l'effet négatif du redoublement scolaire, nous observons deux autres effets intéressants : l'un est lié aux compétences initiales en lecture des élèves, l'autre est lié aux pratiques de révision de sa production écrite. Les analyses ont révélé un effet positif des compétences initiales en lecture des élèves sur les compétences des élèves en écriture en fin d'année.

Ensuite, il ressort de ces analyses que les élèves obtiennent de meilleures compétences en écriture s'ils révisent leur texte. Ce constat, présent notamment dans l'étude menée par Goigoux (2015) ou dans la méta-analyse de Gersten, Fuchs, Williams et Baker (2001), semble confirmer le poids de certaines tâches d'écriture sur le développement des compétences en écriture des élèves : l'explicitation des opérations de planification, de textualisation et de révision gagne à être systématisée dès lors que l'enseignant travaille sur des tâches d'écriture.

Ces premiers résultats encourageants sont néanmoins à interpréter prudemment : ils ne sont que partiels et des analyses ultérieures devraient permettre de les affiner. En effet, pour des questions liées aux contraintes temporelles de la recherche, l'évaluation de la production écrite n'a porté que sur cinq critères[65]. Or, nous l'avons vu dans le cadre théorique de cette thèse, la production de textes ne se résume pas à ces cinq critères. Pour permettre de tenir

[65] Rappelons néanmoins au lecteur qu'outre les arguments temporels, ces critères ont été sélectionnés en raison de leur entrainement particulier au sein des activités de l'outil *Lirécrire pour apprendre*.

compte de la tâche d'écriture dans sa globalité, d'autres dimensions propres aux spécificités des textes informatifs auraient dû entrer dans l'évaluation : les dimensions énonciative (ton, énonciation), textuelle (organisation et enchainement des informations, temps verbal utilisé), linguistique (syntaxe, registre de langue, orthographe) et typographique et visuelle (tracé des lettres, mise en page) (Chartrand *et al.*, 2015 ; Reuter, 1996).

Ces premiers résultats ne permettent pas non plus d'identifier avec finesse les difficultés d'écriture persistantes et leurs causes possibles. Relativement aux difficultés d'écriture identifiées dans le deuxième chapitre de ce travail, plusieurs questions restent encore en suspens : qu'est-ce qui explique les faibles résultats en écriture des élèves en début d'année ? Qu'est-ce qui explique le taux d'absence de toute trace écrite en début d'année (7 % des copies) ? Est-ce lié à un problème dans la passation de l'épreuve (manque de temps, épreuve trop longue nécessitant une concentration trop importante, surcharge cognitive relative à la tâche) ou à un déficit de connaissances à propos de l'objet à écrire ? Qu'est-ce qui explique le faible taux d'élèves ayant la capacité de répondre, en début d'année, à une question posée ? Est-ce lié à un manque de compréhension du texte, des consignes données, de maitrise des procédures de résolution ?

Du côté des résultats en fin d'année, les questions liées aux difficultés des élèves persistent également : pourquoi certains élèves n'arrivent-ils toujours pas à produire un texte à visée informative malgré le temps d'enseignement dont ils ont pu bénéficier ? Pourquoi certains élèves arrivent-ils à répondre clairement et de façon explicite à la question posée alors que d'autres peinent encore à formuler une réponse claire et complète ? Quelles pratiques pédagogiques mises en place par l'enseignant permettraient-elles d'expliquer la progression en écriture des élèves sur ces cinq critères ? Nous pensons que toutes ces questions mériteraient d'être explorées à la suite de cette étude.

Quant à savoir si l'outil *Lirécrire pour apprendre* et ses modalités de mise en œuvre permettent de favoriser les performances en écriture des élèves, nos analyses vont dans le même sens que celles menées à propos de la lecture (*cf.* étude 2). Plus précisément, les analyses multiniveaux menées dans le cadre de cette étude ont mis en lumière l'impact de l'outil didactique sur les compétences des élèves en écriture, en fin d'année : les élèves des groupes expérimentaux – condition « Formation » et condition « Accompagnement » indistinctes – sont plus compétents dans leur travail de production d'un texte informatif. Cette différence peut être mise en relation avec l'outil didactique expérimenté, qui conduit les élèves à mettre en œuvre des stratégies de lecture adaptées à la situation d'apprentissage donnée (Modules 1 et 2), à reformuler (oralement d'abord, par écrit, ensuite) le contenu d'un texte informatif, à sélectionner et à mettre en relation différentes informations d'un document ou de plusieurs documents entre eux en vue de le résumer, à rédiger un texte informatif bref, à hiérarchiser l'information de façon cohérente, à évaluer et à réviser le texte produit par soi-même ou par un pair (Module 3), à développer et à amplifier ses propos ainsi qu'à formuler une réponse et une justification en s'appuyant sur ses connaissances antérieures et sur les indices textuels et iconographiques (Module 5).

Si les scores révèlent une différence de performances selon l'expérimentation ou non des démarches didactiques proposées par l'outil (groupe témoin *vs* groupes expérimentaux), les modalités de mise en œuvre – formation et accompagnement – ne s'accompagnent pas de différences significatives. Ce résultat confirme donc ce qui a été observé dans la deuxième étude. Ceci nous renforce dans l'idée qu'une formation à l'outil et qu'un accompagnement de trois fois trois heures ne suffisent pas pour faire progresser les élèves en lecture et en écriture. C'est pourquoi nous pensons qu'il serait sans doute nécessaire de revoir le dispositif d'intervention.

Enfin, il est intéressant de constater que les compétences des élèves en production sont liées aux progrès en compréhension. Ces résultats nous confortent dans l'idée qu'un entrainement conjoint de la pratique de la lecture et de la pratique de l'écriture est nécessaire si l'on souhaite voir progresser les élèves.

En guise de conclusion de cette étude, rappelons que les analyses relatives aux compétences des élèves en écriture sont encore en cours et qu'elles ne portent que sur la première année d'expérimentation de l'outil. Les premiers résultats constatés à la suite de cette étude sont aussi à préciser et à nuancer au regard des limites méthodologiques évoquées dans cette discussion.

Relativement à la construction du score de performances en écriture des élèves, les modèles d'analyse doivent, à ce stade, encore être stabilisés afin d'obtenir des résultats définitifs : la construction d'un score de Rasch[66] ou d'un score factoriel des performances en écriture des élèves permettrait ainsi de dépasser la dépendance de certains items (nous pensons notamment au critère de « quantité d'informations » qui a été évalué dans cette étude suivant une échelle comprise entre 0 et 6 point·s ; les 6 points correspondant à la présence de trois informations) et de construire de manière plus solide la pondération des critères retenus. D'autres critères pourraient également entrer dans l'évaluation des performances des élèves. L'intégration de ces critères permettrait ainsi d'évaluer la production écrite dans sa globalité.

D'autres facteurs gagnent également à être intégrés dans les analyses : les opérations de planification, par exemple, pourraient intégrer des modèles d'analyse ultérieurs. Malheureusement, à ce stade de la recherche, les données collectées n'ont pas permis d'obtenir des informations convaincantes à ce propos : des observations *in situ* de la mise en œuvre de l'outil et des entretiens semi-directifs des élèves et des enseignants permettraient peut-être d'enrichir les résultats et d'identifier davantage les pratiques efficaces pour l'apprentissage de l'écriture (et de la lecture).

[66] Élaboré dans les années 1950 par le mathématicien Georg Rasch, le score de Rasch est une méthode statistique, généralement utilisée en psychométrie (science qui étudie l'ensemble des techniques d'élaboration et de validation des mesures psychologiques), afin de mesurer des variables liées aux capacités cognitives, attitudes, traits de la personnalité… répondant à des questionnaires de mesure. Ce modèle permet de construire une échelle de mesure continue et linaire (Penta, Arnould et Decruynaere, 2005, p. 7).

Discussion et conclusion générale

Discussion et conclusion générale

À l'issue de cette recherche doctorale, nous formulons ici une synthèse générale, complémentaire des conclusions avancées au terme de chaque étude empirique. Celle-ci se structure en trois parties. La première rappelle les questions de recherche et pose un regard réflexif sur le cadre théorique développé au début de ce travail. La deuxième partie revient sur les principaux résultats tirés des trois études empiriques et les analyse au regard de quatre questions réflexives portant respectivement sur les pratiques pédagogiques des enseignants, sur les compétences en lecture-écriture des élèves, sur l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture et sur la méthode de recherche adoptée. Nous concluons cette thèse en exposant quelques pistes de prolongements déjà proposées ou possibles susceptibles de faire avancer la recherche dans les domaines de la didactique et des sciences de l'éducation.

1. Rappel des questions de recherche et regard réflexif sur le cadre théorique

Pour introduire cette discussion générale, revenons quelques instants sur le titre de cette thèse de doctorat : *« Lirécrire pour apprendre* : entre appropriation par les enseignants et effets sur les apprentissages des élèves ». Au cœur de ce travail, il s'agit bien d'analyser l'influence d'un outil – l'outil *Lirécrire pour apprendre* – sur les pratiques pédagogiques des enseignants et sur les compétences en lecture et en écriture des élèves.

Plus précisément, la recherche s'est articulée autour de trois questions de recherche :

1. Comment les enseignants s'approprient-ils un nouvel outil didactique ?
2. Quelle est l'influence de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les compétences en lecture-écriture des élèves ?
3. Quelle est la capacité d'un dispositif de formation et d'accompagnement à aider les enseignants à s'approprier de nouvelles pratiques pédagogiques et à favoriser les compétences en lecture-écriture des élèves ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes appuyée sur les données collectées auprès d'un large échantillon d'élèves et d'enseignants impliqués dans le cadre de la recherche « Lirécrire ».

Le design expérimental de cette recherche repose sur une triple analyse largement développée dans le premier chapitre théorique de cette thèse : l'activité de l'enseignant, le soutien pédagogique et l'appropriation de nouvelles pratiques.

Le modèle de l'activité de l'enseignant retenu à la suite de l'analyse de différentes approches a tout d'abord souligné l'importance de tenir compte, dans toute analyse de l'action de l'enseignant, du contexte (l'école et la classe), des caractéristiques du public concerné par l'enseignement (les élèves) et du personnel concerné (les enseignants) (Goigoux, 2007). Ces trois dimensions du travail de l'enseignant agissent sur les pratiques pédagogiques : d'une part, les enseignants planifient, programment, conduisent et ajustent leurs leçons suivant leurs valeurs, leurs conceptions, leurs expériences personnelles et professionnelles, leur formation, leurs attentes, et d'autre part, ils s'adaptent aux caractéristiques de l'école (valeurs partagées par le corps enseignant, nature et efficacité de la collaboration, soutien de la direction, opportunités d'apprentissages…) et de la classe (nombre d'élèves, hétérogénéité, compétences initiales…) (Casalfiore et De Ketele, 2002). Cette activité multifinalisée – car elle poursuit simultanément plusieurs objectifs (accompagner, éduquer, instruire, contrôler…) – repose donc sur une double logique : une logique didactique (planification) et une logique régulative (conduite de la classe et gestion des apprentissages) (Goigoux, 2007).

À partir de ce premier modèle, nous avons analysé deux voies possibles pour soutenir les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques : le développement professionnel et le recours à des programmes d'intervention – lorsque l'activité de l'enseignant est instrumentée, c'est-à-dire « médiatisée par les instruments didactiques » (Goigoux, 2007, p. 60) – conçus par des experts externes aux établissements scolaires.

L'approche professionnalisante du développement professionnel de l'enseignant a été retenue dans le cadre de cette analyse car elle place la collaboration au cœur du processus de soutien et de changement pédagogique. Celle-ci peut prendre diverses formes : dialogues entre collègues, travail d'équipe, échanges de ressources, etc. Parmi ces formes de collaboration, les études présentées dans notre cadre théorique ont identifié le développement des communautés d'apprentissage professionnelles comme étant une voie possible pour soutenir les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques (Little, 2006 ; Vangrieken *et al.*, 2015 ; Wenger *et al.*, 2011). Nous pouvons définir ces communautés d'apprentissage professionnelles comme étant un lieu, un espace de travail collectif dans lequel les enseignants discutent et travaillent ensemble autour d'un objet commun (apprentissage des élèves, production de ressources collectives, réflexion et prise de décision collective autour des curriculums, échange de pratiques ou d'outils concrets…).

À la suite de cette première conception du soutien pédagogique, nous nous sommes basée sur les travaux de Rowan et Miller pour évoquer trois approches du soutien pédagogique amené par des programmes d'intervention : culturelle, professionnelle et procédurale. Si l'approche culturelle du changement pédagogique s'appuie entre autres sur le développement de l'autonomie de l'enseignant et la réflexivité collective, les approches professionnelle et procédurale génèrent quant à elles plus d'impact sur les pratiques des enseignants (Rowan et Miller, 2007).

Au regard de la caractérisation de ces approches et de leurs effets sur le travail enseignant, mais également à partir de nos objectifs de recherche, nous avons fait le choix de nous appuyer davantage sur l'approche professionnelle du changement – car elle implique, dans une certaine mesure, l'approche procédurale et car elle offre une place à l'adaptation et à l'appropriation des démarches didactiques proposées aux enseignants – pour penser et adapter notre dispositif de recherche.

Le processus d'appropriation présenté dans le prolongement de ces trois approches constitue la dernière référence de ce premier chapitre théorique. Défini comme étant un processus « 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 à son usage » (Theureau, 2011, p. 11), l'appropriation est influencée par divers facteurs propres aux enseignants, à l'outil à mettre en œuvre, à la classe, à l'environnement organisationnel et au soutien externe (formation et accompagnement).

Ces différents modèles comportent toutefois certaines limites que cette recherche a tenté, pour certaines d'entre elles, de dépasser. Ainsi, il nous parait pertinent de relever les limites ci-après.

1. Nous l'avons vu, plusieurs modèles de l'activité enseignante existent, mais se focalisent généralement sur une des dimensions impliquées dans le travail de l'enseignant (les élèves, les situations de travail, les contextes, les pratiques…) (Goigoux, 2007). Toutes ces approches sont intéressantes et complémentaires car elles permettent de cerner la complexité du travail de l'enseignant et de comprendre plus finement pourquoi certains enseignants résistent au changement. Le modèle présenté plus particulièrement dans ce travail – modèle qui s'appuie sur plusieurs travaux en sciences de l'éducation et en didactique – intègre les dimensions liées à la planification et à la programmation des savoirs didactiques, mais comporte une limite : il est peu explicite sur le processus d'appropriation des outils didactiques par les enseignants.

2. S'intéresser au processus d'appropriation pose la question de l'*implémentation* de nouvelles pratiques Contrairement à l'idée véhiculée par de nombreux chercheurs (Durlak et DuPre, 2008 ; Dusenbury *et al.*, 2003) qui défendent l'idée que, pour améliorer les compétences des élèves, il importe que les enseignants mettent en œuvre le plus d'activités (intensité) – sans plus de précision quant au nombre d'activités minimum à *implémenter* – et de la façon la plus fidèle possible (conformité) aux recommandations, il semble nécessaire de tenir compte des modifications et des adaptations mises en œuvre par rapport aux prescriptions. Celles-ci sont par ailleurs nécessitées par divers facteurs (liés à l'enseignant, à l'outil mis en œuvre, à la classe, à l'environnement organisationnel et au soutien externe). À cet égard, il nous semble plus opportun de parler d'*appropriation*. Mais cette conception d'un processus évolutif, peu développée dans le cadre scolaire, gagne sans doute à être affinée théoriquement et analysée empiriquement.

3. Les communautés d'apprentissage professionnelles apportent certaines pistes de réflexion intéressantes pour le développement du travail collaboratif au sein des établissements scolaires – notamment pour la construction des dispositifs d'accompagnement –, mais n'apportent pas de réponse claire sur les formes de collaboration les plus efficaces au changement pédagogique et à l'amélioration des apprentissages des élèves. En outre, rappelons que ce courant, tel qu'il est décrit dans notre cadre théorique, se développe principalement dans les pays anglo-saxons, ce qui constitue à nos yeux une deuxième limite à relever. En effet, au regard des principes de base caractérisant ces communautés d'apprentissage professionnelles, il semble difficile de développer ces communautés dans un système comme le nôtre, caractérisé notamment par sa structure « cellulaire » (Dupriez, 2015 ; Tardif et Lessard, 1999). Cela impliquerait des changements majeurs de la part des instances éducatives – refondation du projet éducatif, libération d'un temps de travail conséquent pour tous les acteurs de terrain, mise à disposition de locaux pour permettre au corps éducatif de se réunir, partage des responsabilités, soutien de la direction, etc. – et de la part des enseignants – changement dans les conceptions du métier d'enseignement, acceptation de partager ses ressources et d'échanger à propos de ses pratiques, etc.
4. Les logiques procédurale et professionnelle ont été identifiées dans le cadre théorique comme étant deux logiques permettant de soutenir le changement pédagogique. Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, il n'y a toujours pas, actuellement, de consensus clair sur l'approche à privilégier.

La deuxième partie de notre cadre théorique a présenté trois analyses effectuées en amont de la conception de l'outil *Lirécrire pour apprendre* : celle qui concerne l'activité de lecture-écriture, celle qui concerne les difficultés de lecture-écriture et celle qui concerne les interventions didactiques et pédagogiques susceptibles de favoriser l'apprentissage de la lecture-écriture des élèves, y compris des textes informatifs.

Le modèle de l'activité de lecture élaboré à partir des travaux de Giasson (1990b, 2013), de Cèbe et Goigoux (2007, 2009) et de De Croix (2010), ainsi que le modèle de l'activité d'écriture adapté de Reuter (1996) et du Programme de Français (FESeC, 2014) ont mis en évidence trois composantes indissociables du développement de la compréhension et de la production : le lecteur-scripteur, le contexte et le texte. L'analyse de l'implication de ces trois dimensions sur la compréhension de textes et la production écrite a débouché sur une réflexion à propos des difficultés de lecture-écriture rencontrées par les élèves et des interventions adaptées à la prise en charge de ces difficultés : à l'instar des difficultés de lecture-écriture qui sont nombreuses et multifactorielles, les interventions didactiques et pédagogiques sont quant à elles généralement plus ciblées (propres à un type de texte), plus spécifiques (elles proposent d'adopter une conception d'enseignement telle que l'enseignement explicite, l'entrainement des habiletés métacognitives…) et plus rares (il existe peu d'interventions validées par des recherches empiriques). Ce cheminement théorique a conduit à réfléchir sur le type d'interventions propres à l'enseignement-apprentissage des textes à visée informative et à déboucher, d'une part, sur la définition et la caractérisation du texte informatif, et d'autre part, sur la présentation de l'outil *Lirécrire pour apprendre*.

Là aussi, plusieurs limites de ces théories sont à souligner :

1. La revue de la littérature menée dans le cadre de ce travail nous a permis de nous rendre compte de l'absence d'un modèle théorique de l'activité de la lecture-écriture qui fasse consensus auprès de la communauté scientifique : les modèles sont nombreux. Si cette diversité est riche – car elle apporte un éclairage complémentaire sur la question de la compréhension-production – elle ne permet cependant pas d'appréhender l'activité de lecture-écriture dans sa globalité. C'est pourquoi nous avons fait le choix de proposer une modélisation didactique de l'activité de compréhension et de production adaptée des modèles théoriques reconnus dans la littérature et dans les programmes officiels en Belgique francophone qui tienne compte des différentes dimensions de l'activité de lecture-écriture, qui soit le plus opérationnel possible sur le terrain des classes et qui intègre la compréhension-production de tous les types de textes, y compris des textes informatifs.
2. S'intéresser aux textes informatifs implique également de caractériser ces textes. Là aussi, nous avons constaté un « vide » dans la littérature : les termes pour désigner le texte informatif sont nombreux (texte fonctionnel, documentaire, scientifique…) et les approches pour le définir sont multiples. Pour dépasser cette limite, nous avons fait le choix de proposer notre propre définition et caractérisation du texte informatif. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur la revue de la littérature qui traite de cette question et nous avons adopté une approche globale intégrant à la fois des réflexions théoriques issues des sciences de l'éducation, de la linguistique et de la didactique.
3. Quelques études qui ont investigué sur les effets de certaines interventions sur les apprentissages des élèves ont été présentées dans la partie théorique de ce travail. Au-delà des interventions proposées et de leurs effets sur l'apprentissage des élèves, ces recherches, principalement didactiques, rencontrent un certain nombre de limites méthodologiques : la plupart des recherches s'appuient davantage sur l'observation *in situ* du chercheur, sur l'expertise du chercheur-praticien ou sur des données collectées auprès d'un petit échantillon d'élèves que sur des recherches expérimentales ou quasi-expérimentales de plus grande ampleur (Dupriez, 2015).

Au regard de cette synthèse théorique, nous avons tenté, dans la partie méthodologique de cette recherche doctorale, de tenir compte de ces différents éléments et de dépasser certaines limites théoriques et méthodologiques évoquées. Trois études et deux méthodes – l'une qualitative, l'autre quantitative – ont ainsi permis d'assumer nos différentes questions de recherche.

Dans la première étude, nous avons analysé le processus d'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* par les enseignants. Pour atteindre ce premier objectif, nous nous sommes basée sur des données qualitatives collectées auprès des enseignants des groupes expérimentaux de la recherche « Lirécrire ». Cette étude longitudinale constitue, à nos yeux, une avancée théorique par rapport aux modèles d'appropriation existants et permet ainsi de dépasser les deux premières limites évoquées dans cette conclusion générale.

Comme nous le verrons dans la synthèse et la discussion des résultats, cette étude documente également le dispositif de formation et d'accompagnement mis en place dans le cadre de l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques et du développement de la collaboration au sein des établissements scolaires.

Les deuxième et troisième études, qui s'intéressent aux effets de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les compétences des élèves, suivent la même méthode d'analyse : les données analysées au moyen de modèles multiniveaux permettent de dépasser les limites méthodologiques décrites dans cette partie. Ces études, par ailleurs menées dans un contexte institutionnel et éducatif européen sur un large échantillon d'élèves, d'enseignants et d'établissements scolaires, nous ont permis de répondre clairement à nos deux dernières questions de recherche, mais ne permettent toutefois pas d'identifier précisément les difficultés de lecture-écriture encore présentes, malgré l'intervention didactique.

Enfin, et d'une manière plus générale, l'ensemble des données collectées auprès des élèves et des enseignants durant les deux années scolaires a entrainé une réflexion collective à propos de la conception de l'outil *Lirécrire pour apprendre* que nous exposerons brièvement en conclusion de ce travail.

Les résultats de nos études et le bilan de ces réflexions sont présentés dans la section suivante.

2. Synthèse et discussion des résultats

Cette synthèse s'articule autour de quatre réflexions :

1. sur les pratiques pédagogiques : un outil didactique peut-il faire évoluer les pratiques des enseignants ?
2. sur les apprentissages des élèves : un outil didactique peut-il faire progresser les élèves ?
3. sur l'enseignement-apprentissage des élèves : cette recherche contribue-t-elle à mieux faire comprendre l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture des textes informatifs au début du secondaire ?
4. sur la méthode de recherche : qu'apprend-on à propos de la conception d'outils didactiques et de l'analyse de ses effets sur les pratiques des enseignants et les apprentissages des élèves ?

2.1 Regard réflexif sur les pratiques pédagogiques : un outil didactique peut-il faire évoluer les pratiques des enseignants ?

Dans le cadre de l'importante réforme de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles – le *Pacte pour un Enseignement d'excellence* – plusieurs Consortiums visant à accompagner la mise en place du nouveau tronc commun (de 6 à 15 ans) se sont constitués. Ces groupes, réunissant des chercheurs d'universités et d'établissements supérieurs d'enseignement (les hautes écoles), ambitionnent, d'une part, d'explorer et d'analyser les effets (dans la mesure du possible) des ressources didactiques disponibles dans le champ de l'enseignement, et d'autre part, d'élaborer et de diffuser des outils didactiques liés aux différents grands domaines du nouveau tronc commun (Langues modernes, Français, Sensibilités et expressions artistiques, Mathématiques, sciences, géographie physique, Techniques, technologies, éducation au numérique et travail manuel, Sciences humaines et sociales, philosophie et citoyenneté, Activités physiques, bien-être et santé, Éducation par le numérique). À travers cette analyse critique des outils didactiques, l'objectif est, à terme, de sensibiliser les enseignants à des nouveaux outils potentiellement prometteurs pour l'apprentissage des élèves et d'influer sur les pratiques des enseignants. Or, nous l'avons vu dans notre cadre théorique, changer les pratiques pédagogiques des enseignants est un processus lent et complexe et les résultats sur les apprentissages des élèves restent encore incertains.

Face à ce constat, analyser la manière dont les outils didactiques font l'objet d'une appropriation par les enseignants, d'une part, et permettent de développer les compétences des élèves, d'autre part, devient une question actuelle cruciale pour la mise en place de nouvelles pratiques.

Pour faire face à ce constat, nous nous sommes intéressée au processus d'appropriation. Comme nous l'avons souligné dans la partie théorique et confirmé dans l'étude 1 menée dans le cadre de cette recherche doctorale, l'appropriation est un processus complexe d'*intégration* individuelle et personnelle d'un objet (dans ce cas-ci, il s'agit de l'outil *Lirécrire pour apprendre*). Cette intégration conduit à des transformations et des modifications plus ou moins importantes de l'outil qui, si elles sont cohérentes avec les principes didactiques véhiculés, amènent à une *appropriation cognitive* (changement des conceptions) et/ou une *appropriation comportementale* (changement des comportements) par les acteurs concernés (les enseignants). Plusieurs facteurs, identifiés à la suite de la modélisation de l'activité de l'enseignant, vont néanmoins avoir un impact sur le processus d'appropriation. C'est le cas notamment des caractéristiques liées à l'enseignant, à l'outil à mettre en œuvre, à la classe, à l'environnement organisationnel et au soutien externe (Bélanger *et al.*, 2012 ; Dupriez, 2015 ; Horn et Little, 2010).

Dans notre étude longitudinale (étude 1), qui s'appuie sur des données collectées auprès de 35 professeurs de français ayant mis en œuvre l'outil *Lirécrire pour apprendre*, les analyses qualitatives mettent en évidence de grandes différences d'appropriation de l'outil didactique par les enseignants. Nous avons pu dégager trois niveaux d'appropriation

contrastés : (1) pas d'appropriation de l'outil ; (2) une appropriation partielle de l'outil et (3) une appropriation globale de l'outil. Ce premier résultat n'est pas surprenant puisque, comme nous venons de l'évoquer, l'appropriation est un processus complexe et progressif : nos résultats montrent que l'appropriation ne se fait pas en un jour et implique généralement, dans un premier temps, une mise en œuvre fidèle et conforme des propositions didactiques, puis, dans un second temps – au regard de la multiplicité des usages de l'outil par les enseignants –, une adaptation des propositions au contexte (Biesta, 2007 ; Vernez *et al.*, 2006). Il n'est dès lors pas étonnant de constater que certains enseignants n'adhèrent pas du tout aux principes didactiques de l'outil alors que d'autres y adhèrent, du moins partiellement. Ce constat rejoint plusieurs résultats empiriques (Bélanger *et al.*, 2012 ; Borman *et al.*, 2003) indiquant qu'il ne suffit pas de donner des outils aux enseignants pour qu'ils se les approprient et qu'ils modifient leurs pratiques, mais qu'il faut donner du temps aux enseignants pour qu'ils puissent dépasser les obstacles de mise en œuvre de ces nouvelles propositions didactiques (jusqu'à cinq années d'usage d'un outil) (Bélanger *et al.*, 2012 ; Borman *et al.*, 2003 ; Pampaka *et al.*, 2016). Cet élément complète ainsi notre compréhension du processus d'appropriation de nouvelles démarches d'enseignement et nous permet de formuler la conclusion suivante : la mise en place de nouvelles initiatives pédagogiques (par l'intermédiaire de ressources didactiques, par exemple) demandera du temps aux acteurs impliqués par le changement et conduira à une appropriation partielle voire globale de ces propositions par un certain nombre d'entre eux, mais pas directement, par tous.

Au-delà de ce premier constat, se pose la question de savoir comment les facteurs présentés dans le cadre théorique jouent un rôle dans le processus d'appropriation de l'outil. Nos résultats indiquent que ces facteurs – liés à l'enseignant, à l'outil à mettre en œuvre, à la classe, à l'environnement organisationnel et au soutien externe – agissent différemment d'une année à l'autre comme obstacles ou comme leviers dans le processus d'appropriation de l'outil par les enseignants.

Parmi les facteurs les plus utiles à l'appropriation, retenons les facteurs liés à l'outil, au soutien externe et à l'environnement organisationnel. Du côté de l'outil, Cèbe et Goigoux (2007) ont montré l'importance de proposer des outils intelligibles (proches des pratiques des enseignants) et efficaces (susceptibles de rapporter un minimum d'avantages). Nos résultats confirment ce constat. Alors que le critère d'intelligibilité a souvent (surtout la première année) agi en tant qu'obstacle à l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* (lexique trop complexe, manipulation peu évidente des trois ouvrages, gestion compliquée des réponses ouvertes ou des moments réflexifs, entrée par un guide méthodologique dense…), la perception de l'efficacité des activités de l'outil sur les apprentissages des élèves a, quant à elle, agi comme levier au processus d'appropriation : dès la deuxième année de mise en œuvre, les enseignants ont perçu une évolution de la compréhension-production des textes informatifs auprès de certains élèves ayant participé aux activités de l'outil *Lirécrire pour apprendre* l'année précédente (plus d'aisance face aux dossiers documentaires, adoption automatique de certaines stratégies de lecture, autogestion du travail en sous-groupes par les élèves eux-mêmes…).

Les conditions de mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* – la formation et l'accompagnement – semblent également bénéfiques sur l'appropriation de l'outil par les enseignants, ce qui confirme, dans une certaine mesure, plusieurs conclusions issues de la recherche (Dumas *et al.*, 2001 ; Durlak et DuPre, 2008 ; Dusenbury *et al.*, 2003). Nos analyses montrent par ailleurs que, même s'il ne permet pas aux élèves de progresser davantage, le dispositif d'accompagnement en particulier semble très utile pour favoriser l'appropriation puisque ce sont les enseignants « accompagnés » qui se sont le plus approprié l'outil (4 enseignants sur 6). Eu égard à la taille réduite de notre échantillon, ce résultat est évidemment à interpréter avec précaution et à mettre en relation avec l'amélioration des apprentissages des élèves – ce qui fera l'objet de la réflexion suivante. Il offre néanmoins de belles perspectives de réflexion quant à l'élaboration de dispositifs d'accompagnement visant à aider les enseignants à mettre en œuvre et à s'approprier de nouvelles pratiques. Quoi qu'il en soit, les verbalisations des enseignants ont permis de souligner l'importance de partir des pratiques concrètes de la classe et de l'enseignant pour réfléchir collectivement autour d'un objet commun. En cela, nos résultats rejoignent les principes définis par Horn et Little (2010) à propos du développement des communautés de pratiques professionnelles : le partage de normes et de valeurs communes, la déprivatisation des pratiques, la centration des discussions sur les apprentissages des élèves et le développement de la collaboration et du dialogue réflexif (Horn et Little, 2010, p. 182).

Relativement à la collaboration, les analyses menées dans le cadre de la première étude nous ont permis de constater la présence d'un travail collaboratif (formel ou informel) particulièrement important au sein des équipes s'étant approprié, au moins partiellement, l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Ce résultat soutient ainsi l'idée de Horn et Little (2010) et de Dupriez (2015) selon laquelle la collaboration – surtout lorsqu'elle est centrée sur les pratiques de classe et l'analyse et la production d'activités concrètes – favorise l'entraide, la communication au sein des équipes éducatives, la construction d'une vision commune de l'enseignement, la compréhension des difficultés rencontrées et, par conséquent, l'apprentissage des enseignants et l'appropriation de nouvelles pratiques. Mais nos résultats indiquent que cette collaboration s'est surtout développée au sein des équipes éducatives n'ayant pas bénéficié de l'accompagnement des chercheurs. À nos yeux, ce résultat surprenant nous amène à repenser le dispositif d'accompagnement qui supposait le développement de pratiques collaboratives au sein des équipes éducatives. Nous y reviendrons dans la réflexion développée au point suivant.

Ce cheminement nous conduit à revenir à la question principale qui a ouvert la discussion : un outil didactique peut-il faire évoluer les pratiques des enseignants ? Les résultats issus de la première étude nous permettent d'envisager les outils didactiques comme étant un levier susceptible de faire évoluer les pratiques des enseignants. À ce titre, la place accordée aux textes informatifs et à l'enseignement explicite des stratégies de lecture constituent deux exemples précis de principes didactiques développés au sein de l'outil *Lirécrire pour apprendre* pour lesquels nous avons constaté le plus d'appropriation. En effet, contrairement aux principes de l'alternance dans les modalités de travail ou de l'enseignement spiralaire, ces deux principes, qui renvoient à une modification des

pratiques des enseignants (le type de textes choisis et les consignes de travail pour accompagner un enseignement explicite des stratégies de lecture), ne conduisent pas à un changement des situations d'enseignement et des rôles respectifs des enseignants et des élèves. Une partie de l'explication, que seuls des entretiens plus poussés permettraient peut-être de confirmer, tient sans doute dans les conceptions et les pratiques habituelles des enseignants : faire travailler en sous-groupes induit d'autres relations entre les enseignants et entre les élèves, proposer des tâches centrées sur la métacognition conduit à une nouvelle gestion des échanges (gestion des interrogations, des réponses, des réflexions des élèves) peut-être peu habituelle des enseignants, le travail sur des situations authentiques implique une nouvelle vision, moins traditionnelle, du savoir (ouverte sur les autres disciplines, centrée sur des tâches peu entrainées habituellement), etc.

Une autre hypothèse qui gagnerait à être explorée dans des recherches ultérieures peut être avancée pour expliquer le succès de ces deux principes : l'activité de la lecture et de l'écriture des textes informatifs a fait l'objet d'une demi-journée de formation (mise en évidence des difficultés des élèves à propos de ces textes, présentation d'un modèle théorique didactique de la lecture-écriture des textes informatifs opérationnel sur le terrain des classes, mise en évidence des liens entre le modèle de la lecture-écriture et certains apprentissages mis en place dans l'outil) et l'enseignement explicite des stratégies de lecture a spécifiquement été présenté aux enseignants lors de la première séance d'accompagnement. Les autres principes n'ont quant à eux pas fait l'objet d'une découverte systématique et d'une explicitation particulière lors de la formation (ils ont été évoqués, mais pas expérimentés dans des activités concrètes de formation) ou ont été explicités dans les séances d'accompagnement lorsque les enseignants les ont abordés (à partir d'obstacles rencontrés sur le terrain). Là aussi, nous pensons que les dispositifs de formation et d'accompagnement, ainsi que l'outil *Lirécrire pour apprendre* peuvent être revus à la lumière de ces résultats.

2.2 Regard réflexif sur les apprentissages des élèves : un outil didactique peut-il faire progresser les élèves ?

Au regard des difficultés rencontrées par les élèves dans la pratique de la lecture et de l'écriture et largement décrites dans les chapitres 2 et 3 de ce travail doctoral, s'interroger sur les outils efficaces pour améliorer l'apprentissage des élèves dans ce domaine semble nécessaire. Plusieurs interventions adaptées à la prise en charge de ces difficultés qui ont servi de base à l'élaboration de l'outil *Lirécrire pour* apprendre ont été présentées dans les chapitres 2 et 3. Parmi celles-ci, l'enseignement explicite des stratégies de lecture et des opérations d'écriture, l'entrainement des habiletés métacognitives, le développement de l'autorégulation, l'étayage de l'enseignant et l'alternance dans les modalités de travail ont particulièrement retenu notre attention en raison de leurs bénéfices pour l'évolution des compétences en lecture-écriture des élèves (Bucheton et Soulé, 2009 ; De Croix et Ledur, 2015 ; Dion *et al.*, 2008 ; Gersten *et al.*, 2001).

D'une manière générale, les résultats issus des deux études quantitatives (études 2 et 3) confirment l'efficacité d'une intervention axée sur la lecture-écriture des textes à visée informative au début du secondaire conçue pour améliorer les compétences des élèves dans la compréhension et la production de ces textes. Ces résultats peuvent être regardés à la lumière des principes didactiques de l'outil, considérés dans leur globalité : ceux-ci placent entre autres les élèves dans des tâches individuelles ou collectives leur permettant de découvrir, de prendre conscience, de verbaliser, de mettre en œuvre des stratégies de lecture et des opérations d'écriture adaptées à la compréhension-production d'un ou de plusieurs texte·s informatif·s. L'étude 2 complète ce premier résultat : plus les enseignants mettent en œuvre les activités de l'outil, plus les élèves progressent en lecture, les progrès les plus importants s'observant après avoir réalisé au moins 60 % des activités de l'outil. Comme énoncé en conclusion de ces études, nos résultats ne permettent cependant pas d'identifier les principes d'action les plus efficaces ; ce qui constitue une limite de nos analyses et/ou un prolongement possible pour des recherches ultérieures.

Par ailleurs, comme nous l'avons largement expliqué dans le chapitre 4 de ce travail, l'outil *Lirécrire pour apprendre* porte sur plusieurs dimensions inter-reliées de l'activité de lecture : l'outil conçu se veut multidimensionnel, puisqu'il considère l'acte de lire et d'écrire comme un processus complexe et global qui mobilise à la fois des composantes culturelles, sociales et cognitives et des compétences techniques (De Croix, 2010). Dans cette optique, l'outil vise à développer simultanément plusieurs compétences en lecture-écriture des textes informatifs dont les évaluations externes ou les écrits scolaires font le plus couramment usage et repose sur six principes didactiques opérationnalisés au travers de cinq modules d'apprentissage représentant une cinquantaine d'heures de cours. Au regard de ces différentes caractéristiques, l'outil *Lirécrire pour apprendre* vise simultanément plusieurs objectifs ambitieux – peut-être trop sur une période si courte – pour les enseignants (enseigner diverses compétences complexes, mettre en place des démarches didactiques parfois inconnues des enseignants) et pour les élèves (maitriser ces compétences complexes et entrer dans des nouvelles démarches didactiques peut-être peu habituelles). Cette complexité des compétences à développer, cet empan temporel important et cette diversité des principes didactiques à comprendre, à mettre en œuvre et à maitriser expliquent peut-être la petite taille de l'effet de l'outil sur les compétences en lecture (5 % de la part de la variance expliquée) et en écriture (10 % de la part de la variance expliquée) des élèves. Dès lors, nous pensons que le développement de ces compétences par les élèves gagnerait à être prolongé au-delà d'une seule année scolaire.

Dans les deux études, nous faisons un autre constat : si les performances des élèves varient suivant l'intervention reçue (outil *vs* pas outil), les modalités de mise en œuvre de l'outil (formation *vs* accompagnement) ne permettent quant à elles pas de faire progresser les élèves en compréhension de textes et en production écrite. Ce résultat à priori surprenant – car il diverge d'autres études dans ce domaine (Darling-Hammond et Richardson, 2009 ; Dumas *et al.*, 2001 ; Durlak et DuPre, 2008) – nous amène à revenir sur les deux logiques du soutien pédagogique largement développées dans le premier chapitre qui font encore

débat actuellement au sein de la communauté scientifique : la logique procédurale et la logique professionnelle (Rowan et Miller, 2007).

Relativement à ces approches, rappelons que Rowan et Miller s'attachent à définir l'approche procédurale comme l'une des trois stratégies visant le développement et le changement de pratiques pédagogiques (2007, p. 257). Celle-ci repose principalement sur l'implémentation conforme et fidèle du programme d'intervention. Dans cette approche, l'accent est mis sur le contrôle du respect des prescriptions formulées dans le programme. La créativité, l'autonomie de l'enseignant, le leadership et le travail collaboratif sont peu développés au sein de cette approche. Quant à elle, l'approche professionnelle du changement repose sur le développement de la collaboration au sein des équipes éducatives et d'un leadership pédagogique et administratif fort, permettant ainsi de dépasser les difficultés de mise en œuvre d'un programme d'intervention. Comme nous l'avons évoqué en conclusion de notre premier chapitre théorique, ces auteurs ne s'accordent pas sur l'efficacité de l'une ou l'autre approche sur le développement des compétences des élèves : la question de l'efficacité des approches reste donc à explorer. Le design expérimental de la recherche « Lirécrire » s'inspire de ces deux approches : lorsqu'ils sont entrés dans la recherche, les enseignants se sont engagés à mettre en œuvre durant deux années scolaires l'outil *Lirécrire pour apprendre*, à « passer par tous les modules » (donc mettre en œuvre un minimum d'activités), à respecter – autant que faire se peut – les consignes formulées dans le guide méthodologique et à répondre à plusieurs questionnaires mesurant leur niveau d'implémentation de l'outil (intensité et conformité). En ce sens, le design de recherche se rapproche de l'approche procédurale du changement telle que définie par Rowan et Miller (2007). Néanmoins, l'intégration dans le design de recherche de deux modalités d'intervention de l'outil – la formation et l'accompagnement – et la possibilité, pour les enseignants, d'adapter l'outil au contexte de leur classe permettent de se rapprocher de l'approche professionnelle du changement. Au regard des résultats de cette recherche, deux réflexions générales qui enrichissent, dans une certaine mesure, les conclusions formulées par Rowan et Miller (2007) peuvent être apportées.

À la question de savoir si l'une ou l'autre approche est plus efficace pour le développement des compétences des élèves, nous répondrons que les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche ne permettent pas de le documenter. Néanmoins, les deux études quantitatives (études 2 et 3) menées dans cette thèse invitent prudemment à valoriser l'approche professionnelle. En effet, les élèves issus des deux conditions expérimentales – groupe « Formation » et groupe « Accompagnement » – ont progressé davantage que les élèves issus du groupe témoin qui n'ont reçu aucune intervention. Néanmoins, nos résultats ne permettent pas de conclure à l'inefficacité de l'approche procédurale étant donné que nous n'avons pas mesuré l'effet de l'outil auprès d'élèves dont l'enseignant aurait uniquement mis en œuvre l'outil de façon fidèle et conforme aux prescriptions formulées par les chercheurs et qui n'aurait en outre reçu ni intervention particulière du chercheur (formation et accompagnement) ni possibilités de développer des pratiques collaboratives. Ce premier élément gagne à être exploré dans des recherches ultérieures.

À la question de savoir si l'une ou l'autre approche est plus efficace pour le développement des pratiques pédagogiques des enseignants, les données collectées dans cette recherche apportent un éclairage supplémentaire relatif à l'approche professionnelle du changement développée par Rowan et Miller (2007). Si les données qualitatives analysées dans le cadre de la première étude permettent de conclure prudemment (eu égard à la petite taille de notre échantillon « enseignants ») à l'efficacité de l'accompagnement sur l'appropriation de l'outil par les enseignants (et donc le développement de nouvelles pratiques), les données quantitatives analysées dans les deux autres études ne permettent cependant pas de confirmer ce résultat.

Relativement à ces deux constats, nous pouvons nous interroger sur l'accompagnement. Dans le cadre de la recherche « Lirécrire », le dispositif d'accompagnement se voulait ambitieux puisqu'il visait un double objectif : aider les enseignants à s'approprier l'outil didactique et à changer ses pratiques pédagogiques, d'une part, et améliorer les compétences des élèves, d'autre part. Les résultats obtenus dans cette recherche montrent un effet positif de l'accompagnement uniquement sur le plan de l'appropriation de l'outil (étude 1), répondant ainsi à l'un de nos objectifs. L'empan temporel prévu pour cet accompagnement, soit trois fois trois heures réparties sur une année scolaire, semble désormais insuffisant si l'on souhaite agir tout à la fois sur les performances des élèves et sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Dans notre cadre théorique, nous avions pourtant insisté sur l'importance de proposer un accompagnement inscrit dans la durée (Darling-Hammond *et al.*, 2009) – c'est-à-dire organisé à plusieurs reprises et sur une longue période – et appuyé sur les pratiques de classe (Little, 2006). Nos résultats semblent dès lors indiquer que, si le deuxième critère d'efficacité – à savoir la réflexion autour des pratiques réelles de classe – semble utile à l'appropriation de l'outil (étude 1), le premier critère – à savoir le temps d'accompagnement – gagne à être revu à la lumière de nos résultats : si l'objectif de l'accompagnement repose sur le développement des pratiques des enseignants, mais également sur le développement des compétences des élèves, nos résultats indiquent qu'il importe de proposer un accompagnement plus long (au-delà de neuf heures et au-delà d'une seule année). Quant à lui, le contenu des séances gagnerait sans doute à être ajusté à ces objectifs : si la première étude montre que notre dispositif tel qu'il est conçu a bel et bien permis à certains enseignants de s'approprier l'outil, il n'a cependant pas permis aux enseignants de développer des pratiques collaboratives (étude 1) ou d'améliorer les compétences des élèves (études 2 et 3). L'allongement ou la répétition sur une plus longue période de cet accompagnement permettra sans doute de travailler d'autres aspects (compréhension plus approfondie de certains principes de l'outil, prise de conscience de l'évolution des élèves à partir d'évaluations communes conçues collectivement, réflexion collégiale autour du développement de la collaboration au sein des équipes éducatives en l'absence des chercheurs…) et d'atteindre pleinement, peut-être, les deux objectifs que nous nous étions fixés.

2.3 Regard réflexif sur l'enseignement-apprentissage des élèves : cette recherche contribue-t-elle à mieux faire comprendre l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture des textes informatifs au début du secondaire ?

Cette recherche contribue-t-elle à mieux faire comprendre l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture des textes informatifs au début du secondaire ? Derrière cette question, se posent d'autres questions didactiques plus précises, déjà formulées en introduction de ce travail doctoral : que sait-on désormais de l'apprentissage de la lecture-écriture au début du secondaire et plus particulièrement de la lecture-écriture des textes informatifs ? Comment le jeune acquiert-il les compétences nécessaires pour lire, comprendre et produire des textes ? Quels sont les processus cognitifs lui permettant de lire et écrire ? Quelles activités l'enseignant doit-il lui proposer pour l'aider dans son apprentissage ? Pourquoi l'élève doit-il avoir conscience des stratégies de lecture et des processus d'écriture en jeu dans la lecture-écriture pour comprendre et produire des textes ? Les données collectées dans le cadre de cette recherche ne nous permettent pas de répondre à l'ensemble de ces questions, mais elles nous conduisent à esquisser quelques éléments de réponse susceptibles de contribuer à la compréhension du processus de lecture-écriture des textes informatifs au début du secondaire.

Sur le plan théorique, il nous semble – avec toute la prudence qu'une telle affirmation nécessite – que deux avancées pour la recherche en didactique, mais également pour la recherche en sciences de l'éducation, sont à souligner. L'une concerne la définition et la caractérisation du texte informatif, l'autre, porte sur le processus d'appropriation.

Relativement à la définition du texte informatif, il apparait que le cadre théorique développé notamment à travers les deuxième et troisième chapitres de ce travail, ainsi que le processus de construction des dispositifs de formation et d'accompagnement de la mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* ont permis d'élaborer une définition et une caractérisation plus précises et opérationnelles pour les enseignants que celles qui sont actuellement disponibles dans la littérature scientifique. En effet, l'élaboration de l'outil et de ses modalités d'intervention nous a conduite, durant une année de recherche, à nous poser une série de questions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de la compréhension-production de ces textes et à clarifier le concept même de « texte informatif ». Pour pouvoir former et accompagner les enseignants, mais également pour pouvoir concevoir un outil centré sur l'apprentissage de la compréhension et la production de textes informatifs, nous nous devions d'être au clair sur la définition et la caractérisation du texte informatif. Cette clarification – qui a d'ailleurs fait l'objet de vifs débats au sein de l'équipe des didacticiennes[67] – a donc été réalisée en amont des études empiriques menées

[67] Avant d'arriver à une définition du texte informatif, plusieurs questions ont enrichi nos discussions : quelle approche théorique adopter pour définir et caractériser les textes informatifs ? Jusqu'où aller dans la définition et la caractérisation ? Comment généraliser à tous les textes informatifs ? Doit-on proposer une définition pour chaque genre travaillé dans l'outil ? Quels termes privilégier ? Comment rendre accessible cette caractérisation à l'ensemble des enseignants ?

dans le cadre de cette recherche. En d'autres termes, c'est le processus même de recherche qui a permis d'apporter de nouveaux éclairages théoriques à propos des textes informatifs (pôle « texte » de la modélisation générale de l'activité de la lecture et de l'écriture). La revue de la littérature a mis en exergue plusieurs difficultés générées par ces textes, plusieurs outils didactiques existants et plusieurs modèles du texte informatif, mais aucun de ces modèles, aussi complémentaires soient-ils, ne permettaient, à nos yeux, d'avoir une idée claire et précise à communiquer aux enseignants (et aux élèves) à propos de ce qu'est le texte informatif : peu de liens explicites avec la modélisation de l'activité de lecture-écriture, entrée typologique (Adam, 2011) ou entrée par le genre de texte (Chartrand *et al.*, 2015), ambigüité dans les termes pour le désigner, etc. C'est pourquoi nous avons fait le choix de proposer notre propre modélisation du texte informatif. Cette modélisation – que nous reprenons dans le chapitre 3 de ce travail – a par ailleurs été complétée à la suite de nos différents échanges avec les enseignants lors des séances d'accompagnement (notamment lors de la troisième séance où il s'agissait de choisir un document informatif comme support à l'élaboration collective d'une évaluation de la compréhension des élèves) et formalisée dans le deuxième prototype de l'outil élaboré à la lumière des résultats de cette recherche (*cf.* point suivant).

Les trois études empiriques de cette thèse ne permettent pas de valider cette modélisation, quoique les résultats de l'étude 1 montrent que l'un des principes les plus appropriés par les enseignants concerne les textes informatifs, signe qu'ils ont compris ce que sont ces textes. Néanmoins, les données qualitatives collectées tout au long de la recherche (questions des enseignants posées à l'occasion des différents échanges avec les chercheurs, documents et supports utilisés par les enseignants collectés sur les deux années de recherche, conceptions déclarées des enseignants à propos de l'enseignement de la lecture-écriture des textes informatifs) nous permettent aujourd'hui de proposer un modèle théorique du texte informatif plus complet et facilitant l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture de ces textes.

Dans le même ordre d'idée, l'appropriation est un concept ancien[68] mais l'appropriation d'outils didactiques et de nouvelles pratiques pédagogiques reste encore, actuellement, peu documentée. En cela, notre recherche permet de contribuer au développement des connaissances dans ce domaine. En effet, les données analysées dans la première étude de ce travail et les différentes conceptions de l'appropriation développées dans le cadre théorique ont permis d'élaborer une modélisation de l'appropriation d'outils didactiques. À la suite de cette étude, deux éléments majeurs ont été intégrés dans le modèle de de Vaujany (2006) qui a servi de référence à l'analyse des données. Ceux-ci concernent, d'une part, la prise en compte d'une phase d'*implémentation* – entendue comme étant l'application fidèle et conforme des propositions didactiques (Resnicow *et al.*, 1998) – et la distinction entre l'*appropriation cognitive* et l'*appropriation comportementale*. En quoi cet éclairage nous informe-t-il sur l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture des

[68] Le concept d'appropriation apparait déjà au 17e siècle chez Leibniz lorsqu'il évoque la nécessité pour le public de s'approprier les œuvres artistiques pour percevoir leurs effets.

élèves ? Le chapitre 1 apporte quelques éléments de réponse. Comme nous l'avons vu, l'activité de l'enseignant est une activité complexe influencée par divers facteurs : des facteurs liés à la classe, à l'élève et à l'enseignant (Goigoux, 2007). Cette activité peut en outre être influencée par les instruments didactiques mis en œuvre dans le cadre d'activités d'apprentissage ; dans ce cas, l'activité de l'enseignant est « médiatisée par les instruments didactiques » (Goigoux, 2007, p. 60) et repose sur un principe de planification (et d'anticipation), d'ajustement et de régulation. Dans ce cadre-là, le concept d'appropriation d'instruments didactiques prend tout son sens : l'outil mis en œuvre fait l'objet d'une intégration individuelle de l'enseignant, ce qui conduit à des modifications et à des transformations plus ou moins importantes de l'outil en fonction du contexte dans lequel il est mis en œuvre (Penneman *et al.*, à paraitre). Avoir conscience de ce processus permet ainsi de comprendre certains obstacles rencontrés dans la mise en œuvre d'activités centrées sur la compréhension ou la production de textes ou certains gestes posés par l'enseignant (suppression d'une activité, modification de certaines modalités de travail…) et d'identifier les leviers d'action favorables à l'appropriation de nouvelles démarches permettant d'agir, dans une certaine mesure, sur les compétences des élèves.

2.4 Regard réflexif sur la méthode de recherche : qu'apprend-on à propos de la conception d'outils didactiques et de l'analyse de ses effets sur les pratiques des enseignants et les apprentissages des élèves ?

La méthode de recherche adoptée dans le cadre du projet « Lirécrire » et de cette thèse de doctorat gagne à être discutée au regard de nos résultats. Deux dimensions de notre design de recherche retiennent particulièrement notre attention. La première concerne le processus de conception des outils didactiques et la deuxième concerne nos outils de mesure et notre méthode d'analyse.

À propos de la conception de l'outil Lirécrire pour apprendre

Comme nous l'avons évoqué dans le cadre théorique de ce travail, plusieurs critères permettent de juger de l'efficacité des outils didactiques : les effets de ces outils sur d'une part, les apprentissages des élèves, et d'autre part, sur l'activité enseignante en termes de modifications, de renoncements et d'efforts impliqués dans l'usage de ces artefacts (Cèbe et Goigoux, 2007). Nos études ont révélé des effets assez faibles : la première étude centrée sur l'analyse du processus d'appropriation de l'outil par les enseignants a mis en évidence la distance parfois importante entre les pratiques des enseignants et les principes liés à l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Cette différence explique peut-être certains résultats liés aux performances des élèves présentés dans les études 2 et 3 : peu de différence entre les groupes expérimentaux et le groupe témoin, aussi bien à propos des compétences en lecture qu'en écriture. Ces observations nous amènent à nous interroger sur la façon de concevoir les outils didactiques proposés aux enseignants. En effet, dans la perspective des travaux de Rabardel et Pastré (2005) et de Cèbe et Goigoux (2007), nous aurions peut-être gagné à inscrire davantage notre outil dans un « processus de conception continuée dans l'usage ».

Une telle orientation considère que l'élaboration de tout instrument didactique est un puissant vecteur d'apprentissages mutuels : « les concepteurs apprennent des utilisateurs, les utilisateurs apprennent des concepteurs » (Rabardel et Pastré, 2005, p. 6). C'est par l'interaction conjointe entre les différents acteurs impliqués dans ce processus d'élaboration (utilisateurs et concepteurs) que cet instrument favorise le changement de pratiques et de ce fait le développement professionnel des individus (Rabardel et Pastré, 2005).

Le processus de conception continuée dans l'usage repose sur plusieurs principes. Tout d'abord, comme nous l'avons déjà évoqué dans le premier chapitre de ce travail, toute innovation médiatisée par les instruments didactiques doit répondre à trois critères : il doit être intelligible (s'inscrire dans le genre professionnel des enseignants et répondre aux objectifs d'apprentissage), efficace (proposer aux professeurs un minimum d'avantages) et proche des pratiques habituelles et des conceptions pédagogiques des enseignants (Cèbe et Goigoux, 2007). Ensuite, le modèle de conception d'outils s'appuie sur une approche anthropocentrique. À la différence de la perspective *technocentrique* qui place l'activité professionnelle au second plan et qui met le savoir et les apprentissages au centre, l'approche *anthropocentrique* se focalise sur les enseignants. Cette perspective analyse l'activité enseignante dans son rapport avec les élèves (et leurs caractéristiques), les savoirs convoqués par les artefacts et les apprentissages qu'ils mobilisent. Enfin, il existe des usages multiples d'un artefact. C'est pourquoi, dans une perspective développementale, il convient d'analyser l'écart qui peut exister entre l'usage de l'artefact, d'une part, et son appropriation par les utilisateurs, d'autre part. Cet « écart prescrit réel est considéré au sein de l'approche instrumentale comme un indice du développement par les utilisateurs d'instruments au service de leurs activités, et une source pour la conception – la conception se poursuivant dans l'usage » (Folcher, 2005, p. 190).

Dans ce modèle, six étapes développées ci-après organisent le processus de conception instrumentale (Cèbe et Goigoux, 2007 ; Rabardel, 1995 ; Rabardel et Pastré, 2005).

1. Analyse préalable de l'activité des utilisateurs : inventaire des besoins, analyse des propriétés des objets réellement pris en compte et des savoirs convoqués dans l'activité visée, des pratiques habituelles et des représentations des utilisateurs.
2. Conception du premier prototype : en s'appuyant sur l'analyse préalable, élaboration d'un premier artefact utilisable par le plus grand nombre d'individus.
3. Analyse de la mise en œuvre et de la tâche redéfinie du premier prototype : à partir d'observations *in situ*, des discours des utilisateurs à propos de l'artefact et de l'analyse de l'environnement dans lequel l'artefact entre en contact, analyse des usages du premier prototype, des contraintes et des problèmes rencontrés dans la mise en œuvre et des effets de l'utilisateur sur l'activité du sujet. L'objectif de cette étape consiste à évaluer l'écart entre le prescrit initialement prévu et les schèmes d'utilisation.
4. Conception du deuxième prototype : au regard des conclusions issues de l'analyse de la mise en œuvre, modification du premier prototype. Ces ajustements de l'artefact reposent sur la recherche d'un compromis entre toutes les contraintes explicitées par les utilisateurs et le projet initial.

5. Analyse de la mise en œuvre et de la tâche redéfinie du deuxième prototype.
6. Évaluation et diffusion de l'artefact.

Le chapitre 4 de ce travail a montré que la conception de l'outil *Lirécrire pour apprendre* repose sur une analyse minutieuse des spécificités de la lecture-écriture des textes informatifs et des difficultés que cette activité est susceptible de générer chez certains élèves. Des principes didactiques susceptibles de soutenir l'apprentissage de la lecture-écriture de ces textes ont alors été identifiés et ont donné lieu à la scénarisation d'un premier « module ». Ce premier module a fait l'objet d'une expérimentation auprès de quelques enseignants, débouchant ainsi sur la construction d'un premier prototype constitué de cinq modules d'apprentissage. Néanmoins, l'outil *Lirécrire pour apprendre* a été conçu sans une analyse préalable des pratiques habituelles des enseignants, ce qui constitue une limite de notre outil et qui explique certainement certains résultats de cette recherche liés à l'appropriation de l'outil. En outre, contrairement au processus de conception continuée dans l'usage décrit précédemment, la mise en œuvre du premier prototype de *Lirécrire pour apprendre* a été soutenue soit par une formation uniquement, soit par une formation et un accompagnement des enseignants. Cette analyse, mais plus encore, toutes les prises d'information sur les effets de l'outil sur les enseignants et les performances des élèves, nous conduisent aujourd'hui à proposer un deuxième outil didactique plus ajusté aux pratiques des enseignants et aux besoins des élèves. Cette nouvelle étape dans la conception de l'outil *Lirécrire pour apprendre* – largement développée dans le point suivant – nous rapproche désormais du modèle de conception continuée dans l'usage.

À propos des outils de mesure et de la méthode d'analyse

Les deux études quantitatives menées dans le cadre de cette recherche doctorale ont apporté des informations rigoureuses à propos de l'effet de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les compétences en lecture-écriture des élèves. Les résultats empiriques que nous avons obtenus à la suite d'analyses multiniveaux nous ont permis d'attester de l'efficacité de cet outil sur les apprentissages des élèves. Si la démarche méthodologique adoptée permet d'étudier une large population d'élèves et d'enseignants, elle comporte néanmoins certaines limites : nos résultats ne permettent pas de comprendre finement pourquoi certains élèves progressent plus que d'autres (ou moins) et d'identifier les principes didactiques de l'outil les plus utiles à l'apprentissage des élèves. Le choix de s'appuyer exclusivement sur des données quantitatives collectées à partir de questionnaires et d'épreuves standardisées expliquent cette limite. Plusieurs analyses, complémentaires des deux études empiriques proposées dans ce travail, permettraient peut-être de dépasser ce constat.

Ainsi, nous proposons de mener les analyses suivantes :

- isoler les élèves ou les classes qui progressent le mieux en lecture-écriture et identifier, d'un point de vue qualitatif, les activités mises en œuvre par les enseignants, les ajustements et les modifications apportées à l'outil, les critères de sélection, de mise en œuvre et d'adaptation ;

- construire et proposer une nouvelle épreuve de lecture-écriture des textes informatifs qui permet d'appréhender l'évolution des différentes compétences impliquées dans la compréhension-production de textes informatifs (identification et adoption des stratégies de lecture et des opérations d'écriture adéquates au projet, pratique de la planification et/ou de la révision dans le cadre de la production de textes, identification de la situation de communication, prise de conscience des spécificités des textes informatifs…). Cette épreuve pourrait s'accompagner d'entretiens individuels des élèves à propos des démarches de lecture-écriture adoptées dans le cadre de cette épreuve (comment as-tu fait pour lire tel ou tel texte ? Sur quels indices t'es-tu appuyé pour formuler telle ou telle réponse ? Quelles sont les difficultés rencontrées dans la lecture-écriture de tel ou tel texte ?) ;
- comme le suggèrent Baye et al. (2016), adosser aux données autodéclarées d'enseignants – qui ne sont sans doute pas les meilleurs informateurs de leurs propres pratiques – et d'élèves – qui ne sont pas toujours conscients des pratiques mises en place par leur enseignant (Kunter et Baumert, 2006) – des observations qualitatives *in situ* afin de recueillir des informations plus fiables et plus proches des pratiques effectives des enseignants.

3. Perspectives, pistes de prolongements

Au regard de nos résultats et des limites évoquées dans la discussion générale de cette partie, deux types de perspectives nous paraissent susceptibles de faire avancer la recherche en didactique et en sciences de l'éducation : des perspectives concernant l'ingénierie didactique et des perspectives concernant l'analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

3.1 Perspectives pour l'ingénierie didactique : révision et adaptations de l'outil *Lirécrire pour apprendre*

Toutes les informations (principalement qualitatives) recueillies au fil de la recherche à propos de la mise en œuvre de l'outil par les enseignants, de l'utilisation de cet outil par les élèves, des compétences des élèves en compréhension et en production de textes informatifs, des pratiques déclarées des enseignants nous amènent aujourd'hui à proposer un nouvel outil (De Croix, Penneman et Wyns, à paraitre). Plusieurs modifications structurelles, didactiques et pédagogiques détaillées dans les pages suivantes ont dès lors été apportées.

Des ajustements structurels

Les différents échanges que nous avons pu mener tout au long de la recherche avec les enseignants nous ont permis de nous rendre compte, d'une part, que le premier prototype de l'outil *Lirécrire pour apprendre* était d'une densité trop importante pour être mis en œuvre sur une seule année, et d'autre part, de la nécessité, quasi institutionnelle, d'avoir une

formation des élèves à la lecture-écriture pour apprendre tout au long de l'apprentissage (et pas seulement sur un an). Cette double raison a amené les conceptrices à revoir l'empan temporel du deuxième prototype de l'outil *Lirécrire pour apprendre* et à cibler un public plus large : les trois premières années de l'enseignement secondaire. Cet empan offre une plus grande flexibilité dans la planification pédagogique et permet une distribution des objets à enseigner plus adaptée au niveau et aux besoins des élèves. Ainsi, nous pouvons par exemple imaginer qu'un enseignant proposera à ses élèves de première année du secondaire d'exercer les stratégies de lecture sur un texte unique alors qu'il proposera le même type de tâches, mais sur un dossier de documents variés, auprès de ses élèves de deuxième ou troisième année du secondaire.

La première étude de ce travail a notamment révélé que, pour quelques enseignants, la manipulation des trois volumes initialement présents freinait l'appropriation de l'outil. C'est pourquoi nous proposons désormais un outil plus aisément manipulable : constitué de deux volumes (un guide méthodologique à destination des enseignants et un volume constitué des documents et des fiches de travail), le nouvel outil propose une conduite allégée et simplifiée. Le volume constitué des documents est en outre proposé sous un format numérique afin de pouvoir diffuser les documents sur un tableau interactif.

Cinq modules, eux-mêmes divisés en ateliers constitués d'activités, empêchaient certains enseignants d'avoir une vision globale sur la structure de l'outil. C'est pourquoi nous avons supprimé ces modules pour proposer une structure en huit ateliers progressifs (*cf*. Figure 25) permettant un travail sur les trois années.

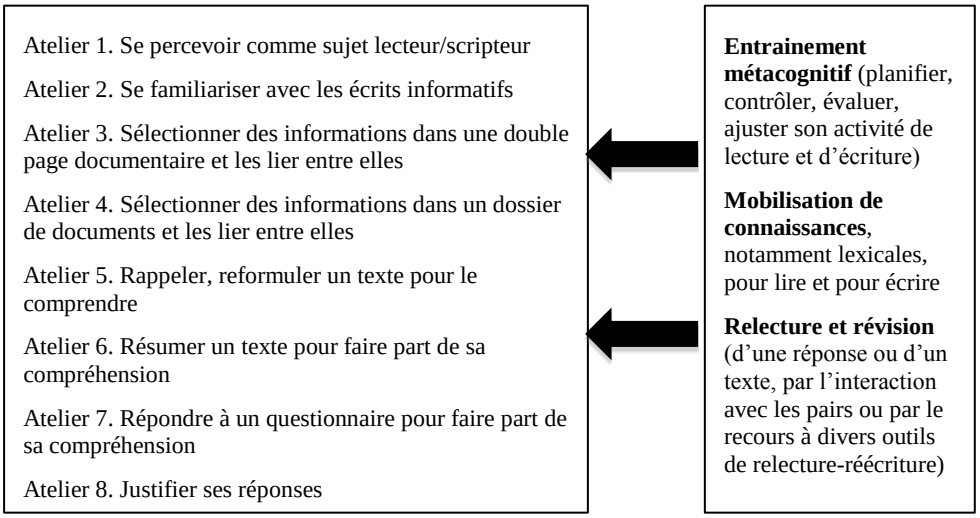


Figure 25. Structuration générale du nouvel outil didactique *Lirécrire pour apprendre*

Les ateliers 4, 6 et 8 sont considérés comme des ateliers de « dépassement » et peuvent être abordés dans les deuxième et troisième années du secondaire.

Le déroulement des ateliers décrits dans le guide méthodologique suit la structure suivante :

1. explicitation des stratégies et démarches entrainées ;
2. tâche d'intégration visée ;
3. connaissances utiles pour pouvoir mener l'atelier en classe (« Ce qu'il faut savoir sur… ») ;
4. préparation du matériel ;
5. indications temporelles (revues à la lumière des données collectées) ;
6. déroulement de l'atelier en plusieurs phases : mise en situation, réalisation, mise en commun, structuration ;
7. retour réflexif et/ou tâche d'intégration.

Des ajustements didactiques et pédagogiques

Pour répondre aux besoins exprimés par les enseignants, le guide méthodologique propose davantage de ressources pour observer le travail des élèves. Sous la forme de grilles ou de pistes pour guider l'observation de l'enseignant, ces outils visent à aider les enseignants à mieux accompagner les élèves dans les apprentissages liés à l'enseignement de la compréhension-production de textes à visée informative et à mieux diagnostiquer les difficultés de lecture-écriture.

À la suite des résultats issus de l'étude 1 portant sur l'appropriation du premier prototype (deux principes appropriés globalement sur six), l'explicitation des objets à enseigner et de leurs apprentissages par les élèves, jusqu'ici absente ou limitée dans le premier prototype, est beaucoup plus présente : les objectifs généraux et les principes didactiques de l'outil sont présentés et expliqués au début du guide méthodologique et les objets à enseigner sont dépliés avant chaque atelier, dans un avant-propos reprenant une partie « Ce qu'il faut savoir sur… ». En d'autres termes, il s'agit de présenter les connaissances dont l'enseignant aura besoin à propos de l'objet enseigné et des processus d'apprentissage de cet objet.

Afin d'amener les enseignants à s'approprier davantage les activités centrées sur la métacognition ou l'autorégulation, le rôle de certaines étapes clés dans le dispositif (mises en commun des découvertes, gestion des activités ouvertes aux propositions multiples, moments de structuration et de synthèse des apprentissages, retours réflexifs et moments de métacognition…) est davantage décrit. Ces étapes sont dépliées, explicitées et accompagnées d'outils de relances pratiques à destination de l'enseignant.

Enfin, plusieurs étayages pour aider à faire aboutir les tâches (sans y consacrer un temps démesuré) tout en accompagnant les élèves viennent soutenir la démarche : des alternatives sont proposées, des documents qui illustrent la démarche d'apprentissage sont utilisés à titre d'exemple (transfert sur d'autres supports choisis par l'enseignant), des explications à destination des enseignants viennent clarifier certains gestes professionnels. Il pourrait sans doute être intéressant d'envisager plus tard des ressources complémentaires telles que des capsules vidéo en ligne pour illustrer les gestes professionnels visés.

3.2 Perspectives pour l'analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage

Au-delà des aménagements décrits dans les pages qui précèdent et qui concernent directement l'outil *Lirécrire pour apprendre*, cette thèse de doctorat et les résultats qui en découlent offrent de nombreuses perspectives de recherche sur l'analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage et de leurs effets sur les élèves.

Il nous paraitrait tout d'abord intéressant de tester le nouvel outil aménagé à la lumière des résultats généraux (et des limites) de cette recherche. Cette expérimentation permettrait ainsi d'identifier, d'une part, la persistance ou non de certaines difficultés de mise en œuvre et d'appropriation de l'outil par les enseignants, et d'autre part, les effets des activités proposées sur les performances en lecture-écriture des élèves. L'expérimentation gagnerait en outre à être prolongée au-delà de deux années ; les effets les plus grands étant observés après plusieurs années de mise en œuvre de l'outil (Borman *et al.*, 2003).

Un autre prolongement didactique possible concerne le public visé. En effet, les nombreuses rencontres avec les enseignants, les directions d'établissements scolaires, mais également avec les conseillers pédagogiques, les inspecteurs et les politiques nous ont amenée à prendre conscience d'une réelle demande d'outils didactiques dans les différentes disciplines d'enseignement et à plusieurs niveaux de la scolarité. Ainsi, nous pourrions imaginer proposer le même genre d'outil didactique – un outil centré sur l'apprentissage de la lecture-écriture des textes à visée informative – adapté à l'enseignement primaire et/ou à l'enseignement de la fin du secondaire. L'actuel référentiel des *Socles de compétences* (1999), nous l'avons largement montré dans la partie théorique de ce travail, plaide pour un apprentissage de la lecture-écriture des textes couramment rencontrés dans la sphère scolaire ; un outil comme *Lirécrire pour apprendre* aurait peut-être toute sa place auprès de ces niveaux d'enseignement. Cette lecture pour apprendre pourrait en outre concerner toutes les disciplines et impliquer d'autres professeurs-concepteurs-chercheurs que ceux attachés à la discipline du français. En effet, l'outil *Lirécrire pour apprendre*, rappelons-le, a été conçu par des didacticiennes du français et mis en œuvre par des professeurs de français alors que la lecture des textes informatifs (et la lecture pour apprendre) concerne toutes les disciplines (Jaubert, 2016). Dès lors, à l'heure où le concept d'interdisciplinarité est au cœur de bon nombre de préoccupations pédagogiques, l'outil *Lirécrire pour apprendre* pourrait sans doute être adapté et mis en œuvre par différents professeurs au sein d'une diversité de disciplines. Cela impliquerait de réfléchir, en amont, à deux grands changements déjà identifiés par Jaubert (2016) : prévoir du temps au sein de chaque discipline pour développer les compétences nécessaires à la lecture-écriture des textes propres aux disciplines concernées et développer la collaboration entre les professeurs de français (qui n'ont ni la maitrise des pratiques disciplinaires ni la connaissance globale des savoirs disciplinaires) et les professeurs des autres disciplines impliquées.

Au regard de la quantité d'informations collectées au cours de la recherche et actuellement encore non exploitées, les données concernant les résultats issus des épreuves du CE1D[69] pourraient également donner de précieuses informations sur la durabilité (ou non) des effets de l'intervention proposée par l'équipe de recherche « Lirécrire ». Ces données nombreuses et variées pourraient constituer à elles seules une thèse de doctorat.

À l'heure où la grande réforme du *Pacte pour un Enseignement d'excellence* est aux portes de la classe[70], les questions liées à la formation ou à l'accompagnement des enseignants gagneraient également à être creusées. En effet, dans le cadre de cette recherche, les données collectées ont fourni de nombreuses informations sur le dispositif de formation et d'accompagnement et sur la collaboration (ou non) entre les enseignants engagés dans un processus de changement et d'évolution pédagogique. Analyser encore plus finement les données déjà collectées, repenser le dispositif d'accompagnement et de formation en vue de permettre aux enseignants de s'approprier les (nouvelles) pratiques pédagogiques, mais également de développer la collaboration, de déprivatiser les pratiques sembleraient être des pistes de prolongements intéressantes pour la recherche et pour l'intégration, à petite ou large échelle, des réformes à venir.

Ces quelques perspectives montrent l'ampleur de la réflexion à mener encore actuellement au sein de la didactique ou des sciences de l'éducation. De nombreuses questions et interrogations restent encore à explorer. Puissent-elles être à l'origine de nouveaux projets menés dans les prochaines années.

[69] Précisons au lecteur que ces données ont été collectées auprès de la cohorte 1 d'élève au terme de la deuxième année d'expérimentation de l'outil (2015-2016). Nous ne sommes pas revenue sur cet élément dans la partie méthodologique de cette thèse dans la mesure où il n'était pas au cœur de nos études empiriques.

[70] Rappelons que les premières mesures du Pacte ont été mises en œuvre en septembre 2017.

Bibliographie

Bibliographie

Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., Voeten, M., & Oud, H. (2001). Development of decoding, reading comprehension, vocabulary and spelling during the elementary school years. *Reading and Writing, 14*(1-2), 61-89.

Adam, J.-M. (1997). *Les textes : types et proptotypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue (1re éd.)*. Paris : Nathan.

Adam, J.-M. (2001). Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui "disent de" et "comment faire" ? *Langages, 141*, 10-27. doi : 10.3406/lgge.2001.872

Adam, J.-M. (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion dépassée ? *Recherches, 42*, 11-23.

Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes (3e éd.)*. Paris : Armand Colin.

AGERS. (1999). *Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'Enseignement secondaire*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne sur http://www.enseignement.be/index.php?page=24737.

AGERS. (2000). *Programme d'études du cours de français. Premier degré commun*. Belgique : Ministère de la Communauté française. En ligne sur http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/43-2000-240.pdf.

Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing* (Vol. 9). Dordrecht-Boston-London : Springer Science & Business Media.

Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *IRAL, 41*(4), 319-338.

Allington, R. L. (2011). *What Really Matters for Struggling Readers: Designing Research-Based Programs*. New-York : Longman.

Avel, P., & Crinon, J. (2012). Lire des textes pour apprendre en sciences et pour apprendre à comprendre. D'une lecture en contexte à une lecture instrumentalisée. *Repères, 45*, 117-134.

Baddeley, A. (1996). Exploring the Central Executive. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 49*(1), 5-28.

Barone, T., Berliner, D., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. (1996). A Future for Teacher Education: Developing a Strong Sense of Professionalism. In J. Sikula (Éd.), *Handbook of research on teacher education* (Vol. 2, pp. 1108-1149). New-York : Simon and Schuster.

Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères, 45*, 63-79.

Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, 148*, 89-100.

Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. In J.-P. Terrail (Éd.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris : La Dispute.

Baye, A., Lafontaine, D., & Vanhulle, S. (2003). Lire ou ne pas lire : état de la question. *Cahiers du Centre de Lecture publique de la Communauté française, 4*.

Baye, A., Lake, C., Inns, A., & Slavin, R. (2016). *Effective Reading Programs for Secondary Students*. Johns Hopkins University : Center for Research and Reform in Education.

Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I., & Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie, 40*(1), 56-75. doi : 10.7202/1010146ar

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Londres : Lawrence Erlbaum Associates.

Berman, P. (1980). Thinking About Programmed and Adaptive Implementation : Matching Strategies to Situations. In H. M. Ingram & D. E. Mann (Éds.), *Why policies succeed or fail* (pp. 205-228). Beverly Hills : Sage.

Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. *Advances in cognition and educational practice, 2*, 57-81.

Bianco, M. (2016, mars). *Apprendre et enseigner la compréhension en lecture : que sait-on des pratiques efficaces ?* Communication présentée dans le cadre de la Conférence de consensus du Cnesco et de l'Institut français de l'Éducation intitulée "Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?", Lyon. En ligne sur http://www.cnesco.fr/fr/lecture/

Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? In X. Dumay & V. Dupriez (Éds.), *L'efficacité dans l'enseignement* (pp. 35-54). Bruxelles : De Boeck.

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.

Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie, 150*, 87-141.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3*(1), 1-35.

Blondin, C., Demonty, I., Crépin, F., Baye, A., & Lafontaine, D. (2014). Les élèves de 15 ans face aux ordinateurs dans le cadre du PISA 2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Résultats en résolution de problèmes, culture mathématique et lecture sur ordinateur. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation, 35*.

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

Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 73*(2), 125-230. doi : 10.3102/00346543073002125

Borman, G. D., Slavin, R. E., Cheung, A., Chamberlain, A. M., Madden, N. A., & Chambers, B. (2005). Success for All: First-Year Results From the National Randomized Field Trial. *Educational evaluation and policy analysis, 27*(1), 1-22.

Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck

Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 5-14. doi : 10.7202/012355ar

Bronckart, J.-P., Bain, D. E., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. France : Retz.

Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères, 26-27*, 123-148.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique, 3*(3), 29-48.

Cain, K. (2009). Children's reading comprehension difficulties: A consideration of the precursors and consequences. In C. Wood & V. Connelly (Éds.), *Contemporary perspectives on reading and spelling* (pp. 59-75). New-York : Routledge.

Calkins, L., Mraz, K., & Golub, B. (2013). *Units of Study in Opinion, Information, and Narrative Writing: A Common Core Workshop Curriculum*. Portsmouth : Heinemann.

Calkins, L., Mraz, K., & Golub, B. (2017). *Écrire des textes informatifs, chapitre par chapitre*. Montréal : Chenelière Éducation.

Cartier, S. (2001). Lire pour apprendre à l'école. *Québec français, 123*, 36-38.

Cartier, S. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation, 32*(2), 439-460. doi : 10.7202/014573ar

Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou : Éditions CEC.

Cartier, S., Bélanger, J., & Boulanger, A. (2009). *Apprendre en lisant : soutien à l'accompagnement offert aux CP sur l'analyse de données des élèves*. Montréal : Université de Montréal.

Cartier, S., Contant, H., & Janosz, M. (2012). Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec. *Repères, 45*, 97-115.

Cartier, S., & Dumais, F. (2004). Apprendre sur un sujet en lisant des textes informatifs. In N. Van Grunderbeeck, M. Théorêt, R. Chouinard, S. Cartier, & F. Dumais (Éds.), *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire* (pp. 41-74). Montréal : Université de Montréal.

Cartier, S., Janosz, M., & Butler, D. (2005). *Stratégies d'apprentissage par la lecture : résultats des élèves d'écoles francophones échantillonnées à l'automne 2003.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Cartier, S., & Tardif, J. (2000). De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture. *Vie pédagogique, 115*, 44-49.

Casalfiore, S., & De Ketele, J.-M. (2002). Exercer le métier d'enseignant en classe : les fonctions qui structurent l'activité quotidienne des enseignants. In C. Maroy (Éd.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (pp. 209-242). Bruxelles : De Boeck.

Cavanagh, M. (2010). *Stratégies pour écrire un texte explicatif*. Montréal : Chenelière Éducation.

Cavanagh, M. (2014). Séquence didactique axée sur les stratégies et amélioration d'un texte explicatif de comparaison chez des élèves canadiens en milieu minoritaire. *Pratiques, 161-162*, 1-24. doi : 10.4000/pratiques.2187

Cèbe, S., & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers 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.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs (CM1-CM2-6e-SEGPA)*. Paris : Retz.

Cèbe, S., Goigoux, R., Perez-Bacqué, M., & Raguideau, C. (2012). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes (Collège)*. Paris : Retz.

Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités *In "Lire écrire, un plaisir retrouvé" dossier du groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais* (pp. 49-68). Paris : DESCO.

Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive : théorie et applications*. Paris : Armand Colin.

Charlier, É., & Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Charlier, É., & 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. doi : 10.3406/refor.2000.1644

Chartrand, S.-G. (1995). Lire et écrire des textes de type explicatif au secondaire. *Québec français, 98*, 26-29.

Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance, 19*(1), 8-11.

Chartrand, S.-G., & De Koninck, G. (2009). La clarté terminologique pour une plus grande cohérence et rigueur dans l'enseignement du français. *Québec français, 153*, 37-39.

Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.

Corriveau, L., Letor, C., & Bagnoud, D. P. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes*. Belgique : De Boeck.

Corte, E., Verschaffel, L., & Ven, A. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology, 71*(4), 531-559.

Crinon, J. (2002). Écrire en lisant ? L'aide à la réécriture. *Québec français, 127*, 61-63.

Crinon, J. (2011). Des pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Éds.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignements* (pp. 33-44). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Crinon, J., & Marin, B. (2008). Apprendre à écrire des textes explicatifs en situation de révision collaborative. In D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Milligo, & C. Beaudet (Éds.), *Proceedings of the International Conference "De la France au Québec : L'Écriture dans tous ses états"*. Poitiers : CERCA et IUFM. En ligne sur http://www.ecritfrancequebec2008.org

Crinon, J., Marin, B., & Cautela, A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques. In J. Durand, B. Habert, & B. Laks (Éds.), *Actes du Congrès Mondial de Linguistique française* (pp. 459-473). Paris : Institut de Linguistique Française.

Cros, F. (2004). Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la "traduction". In J.-P. Bronckart & M. G. Thurler (Éds.), *Transformer l'école* (pp. 59-78). Bruxelles : De Boeck.

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.

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research Review/Teacher Learning: What Matters? *Educational Leadership, 66*(5), 46-53.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Washington : National Staff Development Council.

Daunay, B. (2002). Les difficultés de lecture au collège : quelques interrogations. *Recherches, 36*, 51-72.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Londres : Psychology Press.

De Croix, S. (2010). *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). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

De Croix, S., & Ledur, D. (2007). Repérer et analyser les difficultés rencontrées par les élèves réputés "faibles lecteurs" au collège : propositions de tâches écrites pour l'évaluation et la formation du lecteur. *Repères, 35*, 139-168.

De Croix, S., & Ledur, D. (2010). Enjeux de lecture-Lectures en JEux. Comprendre et accompagner les élèves en difficulté (1er degré différencié et 2e degré de qualification). Bruxelles : FESec et Fonds Social Européen.

De Croix, S., & Ledur, D. (2015). Construire des savoirs sur l'activité de lecture afin de développer les compétences des élèves en difficulté : l'inaccessible rêve ? *Education & Formation, 302*, 43-55.

De Croix, S., & Ledur, D. (2016). Nouvelles lectures en JEux. Comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents. Bruxelles : FESec et Fonds Social Européen.

De Croix, S., & Penneman, J. (2014). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Document non publié. Université catholique de Louvain et Fondation Louvain, Louvain-la-Neuve.

De Croix, S., & Penneman, J. (2016). Lire un dossier de documents à visée informative et y circuler : un objet enseignable au début du secondaire ? *Recherches en éducation, 25*, 93-105.

De Croix, S., Penneman, J., & Wyns, M. (2017a). 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 (Éds.), *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).

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 ? In M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter, & É. Falardeau (Éds.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (pp. 247-271). Namur : Presses universitaires de Namur (Diptyque, n° 35).

De Croix, S., Penneman, J., & Wyns, M. (à paraitre). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

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. doi : 10.3917/mav.009.0109

Dellisse, S., Dumay, X., Galand, B., Dupriez, V., Dufays, J.-L., De Croix, S., ... Wyns, M. (en révision). The effect of improving teaching practices on students' learning: an experimental study. *Learning & Instruction*.

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, 108*.

Dion, É., Brodeur, M., Campeau, M.-È., Roux, C., Laplante, L., & Fuchs, D. (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. *Canadian Psychology, 49*(2), 155-161.

Dolz, J., Gagnon, R., & Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Université de Genève.

Dufays, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux, 51-52*, 7-29.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.

DuFour, R. (2004). What is a" professional learning community"? *Educational Leadership, 61*(8), 6-11.

Dumas, J. E., Lynch, A. M., Laughlin, J. E., Smith, E. P., & Prinz, R. J. (2001). Promoting intervention fidelity: Conceptual issues, methods, and preliminary results from the EARLY ALLIANCE prevention trial. *American journal of preventive medicine, 20*(1), 38-47.

Dumay, X. (2009a). *La coordination du travail dans les établissements d'enseignement primaire.* (Thèse de doctorat). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Dumay, X. (2009b). Origins and Consequences of Schools' Organizational Culture for Student Achievement. *Educational Administration Quarterly, 45*(4), 523-555.

Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly, 14*(4), 481-533.

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American journal of community psychology, 41*(3-4), 327-350. doi : 10.1007/s10464-008-9165-0

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health education research, 18*(2), 237-256.

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.

Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2013). *Item Response Theory for Psychologists*. Mahwah, NJ : Psychology Press.

Enders, C. K. (2003). Using the expectation maximization algorithm to estimate coefficient alpha for scales with item-level missing data. *Psychological methods, 8*(3), 322.

Enthoven, S., Letor, C., & Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension. *Revue française de pédagogie, 192*, 95-108.

Falardeau, É., & Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux, 83*(1), 91-120.

Falardeau, É., Guay, F., & Valois, P. (2012). L'évaluation de la lecture au secondaire : la transformation du curriculum prescrit en outils d'évaluation valides. In J.-L. Dumortier, J. Van Beveren, & D. Vrydaghs (Éds.), *Actes du 11e Colloque de l'AIRDF intitulé "Curriculum et progression en français"* (pp. 589-610). Namur : Diptyque.

Faure, M.-F. (2014). *Lire au collège : savoir interpréter les textes et savoir en parler*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : Presses universitaires de France.

Fayol, M., Morais, J., & Rieben, L. (2007). Le développement cognitif et la lecture, au collège. In ONL (Éd.), *La lecture au début du collège* (pp. 89-105). Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

FESeC. (2005). *Programme, français 1er degré commun humanités générale et technologique*. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement catholique secondaire. En ligne sur http://admin.segec.be/documents/4063.pdf.

FESeC. (2014). *Programme, français 2e et 3e degrés Professionnel et Technique de qualification*. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement catholique secondaire. En ligne sur http://admin.segec.be/documents/7361.pdf.

Fixsen, D., Naoom, S., Blase, K., Friedman, R., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the Literature*. Tampa, Florida : University of South Florida.

Folcher, V. (2005). De la conception pour l'usage au développement de ressources pour l'activité. In P. Rabardel & P. Pastré (Éds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 189-210). Toulouse : Octarès.

Fortin, L. (2012). *Trait d'union : programme de prévention du décrochage scolaire*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.

Foucart, T. (2006). Colinéarité et régression linéaire. *Mathématiques et sciences humaines, 173*, 5-25.

Franck, O. (2017). *À la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification : rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement.* (Thèse de doctorat). Université de Genève, Genève.

Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. New York : Teacher's College Press.

FWB. (2010). *Épreuve externe commune non certificative. Résultats en 2e année du secondaire*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.

FWB. (2013a). *Épreuve externe commune certificative. Résultats au Certificat d'Étude du premier Degré*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.

FWB. (2013b). *Épreuve externe commune non certificative. Résultats en 5e année du primaire*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.

FWB. (2016a). *Épreuve externe commune certificative. Résultats au Certificat d'Étude du premier Degré*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.

FWB. (2016b). *Les indicateurs de l'enseignement 2016*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.

Garcia-Debanc, C. (1994). Apprendre à justifier par écrit une réponse : analyses linguistiques et perspectives didactiques. *Pratiques, 84*, 5-40.

Garcia-Debanc, C. (1996). Apprendre à justifier à l'école et au collège : ruptures ou continuité ? In J. David & S. Plane (Éds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 103-130). Paris : Presses universitaires de France.

Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères, 26*, 293-315.

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

Giasson, J. (1990a). *La compéhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université.

Giasson, J. (1990b). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Giasson, J. (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck Éducation.

Giguère, J., Giasson, J., & Simard, C. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture : représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. *Revue canadienne de linguistique appliquée, 5*(1), 23-50.

Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie, 138*, 125-134. doi : 10.3406/rfp.2002.2870

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique, 1*(3), 47-69.

Goigoux, R., Avezard-Roger, C., Bazile, S., Benaych, P., Bishop, M.-F., Boch, F., ... Viriot-Goeldel, C. (2015). *Lire et écrire. Rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Lyon : Institut français de l'éducation.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette. Enseigner la compréhension de textes narratifs (CE1-CE2)*. Paris : Retz.

Goigoux, R., & Thomazet, S. (1999). Pratiques et conceptions de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté. *Les actes de lecture, 67*, 53-62.

Goulet, M. (2016). *Évaluation de l'implantation, des processus et des effets différentiels de Check & Connect : un programme de prévention de l'abandon scolaire*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Istruction on Reading. *Harvard Educational Review, 81*(4), 710-744.

Grossmann, F. (2003, décembre). *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* Communication présentée dans le cadre de la Conférence de consensus du PIREF intitulée "L'enseignement de la lecture à l'école primaire", Paris. En ligne sur http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/grossmann.pdf

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.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg & S. E.R (Éds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist, 41*(10), 1106-1113.

Hayes, J. R., & Nash, J. D. (1996). On the Nature of Planning in Writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Éds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 29-55). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal, 47*(1), 181-217. doi : 10.3102/0002831209345158

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, *86*, 5-16.

Jacobs, V. A., & Ippolito, J. (2015). Improving Comprehension of Informational Texts in the Secondary Classroom. In S. R. Parris & K. Headley (Éds.), *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices* (pp. 278-290). London : The Guilford Press.

Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P. C., Cartier, S. C., ... Roy, G. (2011). Accroître la réussite scolaire en milieu défavorisé. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *4*, 203-212.

Janosz, M., & Deniger, M.-A. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*. Montréal : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et Institut de recherche pour le développement social des jeunes.

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.

Jaubert, M. (2016, mars). *Quelles pratiques enseignantes pour soutenir l'apprentissage continu de la lecture dans les disciplines scolaires ?* Communication présentée dans le cadre de la Conférence de consensus du Cnesco et de l'Institut français de l'Éducation intitulée "Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?", Lyon. En ligne sur http://www.cnesco.fr/fr/lecture/

Jaubert, M., & Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques*, *149-150*, 112-128.

Jolibert, J. (2007). *Former des enfants producteurs de textes*. France : Hachette éducation.

Judd, C. M., McClelland, G. H., Ryan, C. S., Muller, D., & Yzerbyt, V. (2010). *L'analyse des données : une approche par comparaison de modèles*. Bruxelles : De Boeck.

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory & cognition*, *15*(3), 256-266.

Kellogg, R. T. (2001). Competition for working memory among writing processes. *The American Journal of Psychology, 114*(2), 175-191.

Kunter, M., & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research, 9*(3), 231-251. doi : 10.1007/s10984-006-9015-7

Ministère de l'éducation. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'éducation.

Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivant : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Lafontaine, D., & Baye, A. (2014). De 2000 à 2012 : les élèves de 15 ans ont progressé en lecture. *Caractères, 47*, 7-16.

Lafontaine, D., Baye, A., Burton, R., Demonty, I., Matoul, A., & Monseur, C. (2003). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences : résultats de l'enquête PISA 2000. *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale, 13*, 7-230.

Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics, 33*(1), 159-174.

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*. Bethesda, MD : National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Lecavalier, J., Chartrand, S.-G., & Lépine, F. (2016). La révision-correction de textes : un temps fort de l'activité grammaticale en classe pour mobiliser les connaissances des élèves sur la langue. In S.-G. Chartrand (Éd.), *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 303-325). Montréal : Édition du renouveau pédagogique.

Leclerc-Olive, M. (1997). *Le Dire de l'évènement*. Ville-neuve d'Ascq : Presses universitaires Septentrion.

Legros, D., Crinon, J., & Marin, B. (2006). Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles. *Langages, 164*(4), 98-112. doi : 10.3917/lang.164.0098

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.

Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe dans les établissements scolaires ?* Bruxelles : De Boeck.

Levin, B., & Fullan, M. (2008). Learning about System Renewal. *Educational management administration & leadership, 36*(2), 289-303. doi : 10.1177/1741143207087778

Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers college record, 91*(4), 509-536.

Little, J. W. (2006). *Professional Development and Professional Community in the Learner-Centered School*. Washington DC : National Education Association.

Marchive, A. (2003). La modélisation dans la formation des enseignants : de la leçon modèle au modèle de la leçon. *Recherche & formation, 42*(1), 143-159.

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*(1), 119-131.

Martel, V., Cartier, S. C., & Butler, D. L. (2015). Apprendre en lisant en histoire en recourant au manuel scolaire ou à un corpus d'oeuvres documentaires et de fiction. *Revue de Recherches en Littératie Médiatique Multimodale, 2*.

Martel, V., & Levesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *The Canadian Journal of Applied Linguistics, 13*(2), 27.

März, V. (2014). *'It takes two to tango': Structuring actors and acting structures in the implementation of educational innovations.* (Thèse de doctorat). KU Leuven, Leuven.

McCutchen, D. (2000). Knowledge, Processing, and Working Memory: Implications for a Theory of Writing. *Educational Psychologist, 35*(1), 13-23. doi : 10.1207/S15326985EP3501_3

McNamara, D. S., & Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(1), 33.

Muthén, L. K., & Muthén, B. (2009). *Multilevel Modeling With Latent Variables Using Mplus: Cross-Sectional Analysis*. Berlin : Muthén & Muthén.

Newmann, F. M. (1996). *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco : Jossey-Bass.

Nonnon, É. (2007). L'école et ses "mauvais lecteurs". *Repères, 35*, 5-30.

Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères, 41*, 5-34.

Nonnon, É. (2012). Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères, 45*, 7-37.

Nonnon, É., & Goigoux, R. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères, 36*, 5-36.

Nonnon, É., & Quet, F. (Éds.). (2012). *Repères : Vol. 45. Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège*. Lyon : Institut français de l'éducation.

O'Donnell, C. L. (2008). Defining, Conceptualizing, and Measuring Fidelity of Implementation and its Relationship to Outcomes in K–12 Curriculum Intervention Research. *Review of Educational Research, 78*(1), 33-84. doi : 10.3102/0034654307313793

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A handbook*. New-York : Routledge.

OCDÉ. (2012). *Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. PISA : Éditions OCDÉ.

Oczkus, L. D. (2003). *Reciprocal Teaching at Work: Strategies for Improving Reading Comprehension*. Newark, DE : International Reading Association.

Olive, T., & Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française, 50*(3), 373-390.

Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and instruction, 1*(2), 117-175.

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.

Pao, L. S., & Williams, J. P. (2015). Improving Comprehension of Informational Texts in the Elementary Classroom. In S. R. Parris & K. Headley (Éds.), *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices* (pp. 238-252). London : The Guilford Press.

Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2006). School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study. *Prevention Science, 7*(2), 225-237. doi : 10.1007/s11121-006-0029-2

Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.

Penneman, J., De Croix, S., Dellisse, S., Dufays, J.-L., Dumay, X., Dupriez, V., ... Wyns, M. (à paraitre). 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, 197*.

Penneman, J., & Vidick, C. (2013). *Comment favoriser le transfert des règles d'accord des participes passés en production textuelle ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle des élèves de troisième secondaire ?* (Mémoire de fin d'études). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Penta, M., Arnould, C., & Decruynaere, C. (2005). *Développer et interpréter une échelle de mesure : applications du modèle de Rasch*. Sprimont : Mardaga.

Peterson, R. A. (1995). Une méta-analyse du coefficient alpha de Cronbach. *Recherche et Applications en Marketing, 10*(2), 75-88.

Pierre, R. (2003). L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation, 29*(1), 3-35. doi : 10.7202/009490ar

Portine, H. (1998). Lecture-écriture et reformulations. In Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille)* (pp. 351-368). Berne : Peter Lang.

Pressley, M., Graham, S., & Harris, K. (2006). The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of Educational Psychology, 76*(1), 1-19.

Pressley, M., & Harris, K. R. (1990). What We Really Know about Strategy Instruction. *Educational Leadership, 48*(1), 31-34.

Quet, F. (1995). *Les écrits non-littéraires au collège : de la classe au CDI*. Grenoble : CRDP.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.

Rabardel, P., & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès.

Rayou, P., & Bautier, É. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Rémond, M. (2007). Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ? *Repères, 35*, 53-72.

Rémond, M., & Quet, F. (1999). Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2. *Repères, 19*, 203-224.

Resnicow, K., Davis, M., Smith, M., Lazarus-Yaroch, A., Baranowski, T., Baranowski, J., ... 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.

Reuter, Y. (1995). Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique. *Pratiques, 86*, 5-23.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

Reuter, Y. (1998a). *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque Théodile-Crel (2e éd.)*. Berne : Peter Lang.

Reuter, Y. (1998b). Problématique des interactions lecture-écriture. In Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille)* (pp. 1-20). Berne : Peter Lang.

Reuter, Y. (2002). Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français. *Repères, 26-27*, 21-30.

Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

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.

Robert, A. (2008). La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants de mathématiques. In F. Vandebrouck (Éd.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (pp. 59-68). Toulouse : Octarès.

Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au coeurs des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses univeristaires de Rennes.

Rodes, F. (2001). Historique des démarches d'apprentissage de la lecture (1969-1999). *Le français aujourd'hui, 132*, 112-120. doi : 10.3917/lfa.132.0112

Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research, 64*(4), 479-530. doi : 10.3102/00346543064004479

Rouet, J.-F. (1994). Naviguer sans se perdre : Lecture et acquisition de connaissances à l'aide des hypertextes. *Revue de l'EPI, 73*, 97-107.

Rouet, J.-F. (2005). La conception des ressources multimédias pour l'apprentissage : apports des recherches en psychologie du langage. *Revue française de pédagogie, 152*, 79-87.

Rouet, J.-F. (2016, mars). *Quelles sont les spécificités de la lecture documentaire et de la recherche d'informations ?* Communication présentée dans le cadre de la Conférence de consensus du Cnesco et de l'Institut français de l'Éducation intitulée "Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?", Lyon. En ligne sur http://www.cnesco.fr/fr/lecture/

Rowan, B., & Miller, R. J. (2007). Organizational Strategies for Promoting Instructional Change: Implementation Dynamics in Schools Working With Comprehensive School Reform Providers. *American Educational Research Journal, 44*(2), 252-297. doi : 10.3102/0002831207302498

Saemmer, A. (2008). Le texte résiste-t-il à l'hypermédia ? *Communication et langages, 155*, 63-79.

Santacroce, S. J., Maccarelli, L. M., & Grey, M. (2004). Intervention Fidelity. *Nursing research, 53*(1), 63-66.

Santos, F. (2010). Le kappa de Cohen : un outil de mesure de l'accord inter-juges sur des caractères qualitatifs. En ligne sur http://www.pacea.u-bordeaux1.fr/IMG/pdf/Kappa_Cohen.pdf

Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Education & Formation, 292*, 9-20.

Schillings, P., Dupont, V., Géron, S., & Matoul, A. (2017). *PIRLS 2016. Note de synthèse*. Bruxelles : Service général du Pilotage du Système éducatif.

Schillings, P., Poncelet, D., & Lafontaine, A. (2006). Les conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture : résultats d'une recherche menée en 1re accueil. *Le Point sur la Recherche en Education, 26*, 3-17.

Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz (Éds.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 29-43). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

SeGEC. (2011). *Résultats PISA 2009. Note de synthèse*. Bruxelles : Secrétariat général de l'enseignement catholique en communautés française et germanophone de Belgique.

Sencibaugh, J. M. (2007). Meta-Analysis of Reading Comprehension Interventions for Students with Learning Disabilities: Strategies and Implications. *Reading Improvement, 44*(1), 6-22.

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.

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Slavin, R. E. (2008). Perspectives on Evidence-Based Research in Education—What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational researcher, 37*(1), 5-14. doi : 10.3102/0013189X08314117

Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica : Rand Corporation.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Toward a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum studies, 36*(1), 3-34. doi: 10.1080/0022027032000106726

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. P., Reiser, B., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition : Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research, 72*(3), 387-431. doi : 10.3102/00346543072003387

St Pierre, T. L., & Kaltreider, D. L. (2001). Reflections on implementing a community agency–school prevention program. *Journal of Community Psychology, 29*(2), 107-116.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, 19*, 9-38.

Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2017). *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck.

Thérien, C., & Smith, G. (1996). *Apprendre à écrire, écrire pour apprendre : l'intégration de l'écriture dans l'enseignement d'une discipline*. Montréal : Collège de Maisonneuve, Service de développement pédagogique.

Theureau, J. (2011, juin). *Appropriation 1, 2 & 3*. Communication présentée dans le cadre de la Journée de l'Ergo-Idf intitulée "Appropriation & Ergonomie", Paris. En ligne sur http://www.coursdaction.fr/02-Communications/2011-JT-C136.pdf

Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly, 47*(3), 496-536. doi : 10.1177/0013161X11400185

Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

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 Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Cartier, S., Chouinard, R., & Garon, R. (2003). Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire. Rapport de recherche remis au FCAR. Québec : Gouvernement du Québec.

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.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17-40. doi : https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002

Vanhulle, S., & Dufays, J.-L. (2002). La lecture dans tous ses états. Quelques pistes pour (bien) l’enseigner. *Enjeux, 55*, 13-28.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Vernez, G., Karam, R., Mariano, L. T., & DeMartini, C. (2006). *Evaluating Comprehensive School Reform Models at Scale: Focus on Implementation*. Santa Monica : Rand Corporation.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*, 80-91. doi : 10.1016/j.tate.2007.01.004

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie, 166*, 89-128. doi : 10.4000/rfp.1294

Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l’interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique, 6*(1), 9-46. doi : 10.4000/educationdidactique.1287

Wells, G. (1993). Working with a teacher in the zone of proximal development: Action research on the learning and teaching of science. *Journal of the Society of Accelerative Learning andTeaching, 18*, 127-222.

Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework. En ligne sur http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1116077.files/Assessing.

Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Heidelberg : Quelle & Meyer.

Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Freiman-Nemser, & J. McIntyre (Éds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 756-783). Reston, VA : Association of Teacher Educators.

Zeichner, K. M., & Gore, J. (1990). Teacher Socialization: A Review of Selected Literature. In R. W. Houston (Éd.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York : MacMillan.

Liste des tableaux

Tableau 1. Tableau récapitulatif des trois approches du changement développées par Rowan et Miller (2007) 43

Tableau 2. Grille de classification des textes selon Giasson (2013) 107

Tableau 3. Déroulement de l'intervention (d'après Van Grunderbeeck et al., 2003) 131

Tableau 4. Les genres à visée informative travaillés dans les programmes officiels de la Fédération Wallonie-Bruxelles 143

Tableau 5. Principes didactiques de l'outil *Lirécrire pour apprendre* 154

Tableau 6. Planification didactique du Module 1 163

Tableau 7. Planification didactique du Module 2 166

Tableau 8. Planification didactique du Module 3 170

Tableau 9. Planification didactique du Module 4 174

Tableau 10. Planification didactique du Module 5 178

Tableau 11. Modalités d'intervention de la recherche « Lirécrire » 187

Tableau 12. Position méthodologique de la thèse de doctorat 189

Tableau 13. Répartition de l'échantillon en fonction des trois groupes 191

Tableau 14. Questions et objectifs spécifiques du focus-groupe 1 196

Tableau 15. Questions et objectifs spécifiques du focus-groupe 2 196

Tableau 16. Variables observées dans le cadre des séances d'accompagnement 197

Tableau 17. Variables « engagement personnel et valeur accordée au cours de français » 205

Tableau 18. Variables « pratiques habituelles du professeur de français » 205

Tableau 19. Variables « conceptions individuelles de l'enseignement » 206

Tableau 20. Variables « perceptions de l'école et de l'équipe pédagogique » 207

Tableau 21. Variables « pratiques habituelles du professeur de français » 207

Tableau 22. Variables « pratiques habituelles de l'enseignement de la lecture-écriture » 207

Tableau 23. Variables « conformité de l'implémentation » 209

Tableau 24. Structure et principes didactiques de l'outil *Lirécrire pour apprendre* 218

Tableau 25. Répartition de l'échantillon 221

Tableau 26. Nombre de questions et d'items au pré-test et au post-test 244

Tableau 27. Modèles multiniveaux estimant l'effet des covariées et des modalités d'intervention de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les performances en compréhension des élèves en fin d'année (N= 1703) 251

Tableau 28. Modèles multiniveaux estimant l'effet de l'implémentation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les performances en compréhension des élèves en fin d'année (N= 979) 253

Tableau 29. Niveaux d'intensité d'implémentation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* 254

Tableau 30. Répartition de l'échantillon en fonction des trois groupes 264

Tableau 31. Performances moyennes initiales (temps 1) et finales (temps 2) des élèves à l'épreuve de production en fonction des modalités d'intervention.....270

Tableau 32. Répartition des productions (en pourcentage) en fonction du respect des consignes de départ.....271

Tableau 33. Répartition des productions (en pourcentage) en fonction de la longueur du texte.....271

Tableau 34. Répartition des productions (en pourcentage) en fonction de l'intention du texte 272

Tableau 35. Répartition des productions (en pourcentage) en fonction de la réponse à la question posée.....272

Tableau 36. Répartition des productions (en pourcentage) en fonction de la quantité d'informations données.....272

Tableau 37. Répartition des productions (en pourcentage) en fonction du lexique utilisé.....273

Tableau 38. Modèles multiniveaux estimant l'effet des covariées et des modalités d'intervention de l'outil *Lirécrire pour apprendre* sur les performances en écriture des élèves en fin d'année (N= 1707) 275

Liste des figures

Figure 1. Modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant (d'après Goigoux, 2007, p. 59) 28

Figure 2. Les phases de la carrière de l'enseignant (d'après Huberman, 1989, p. 8) 32

Figure 3. Les facteurs contribuant à la qualité du développement professionnel (d'après Day, 1999, p. 18) 34

Figure 4. Modèle des interactions (d'après Little, 1990, p. 512) 37

Figure 5. Deux approches pour définir le développement professionnel des enseignants 38

Figure 6. Modèle du processus d'appropriation (d'après de Vaujany, 2006) 46

Figure 7. Modélisation didactique de l'activité de lecture (schéma adapté de Giasson, 1990b, 2013 ; De Croix, 2010 et FESeC, 2014) 62

Figure 8. Les processus de lecture (schéma adapté de Giasson, 1990, 2013 et FESeC, 2014) 64

Figure 9. Les stratégies de lecture (schéma adapté de Giasson, 1990, 2013 et FESeC, 2014) 66

Figure 10. Modèle rédactionnel en psychologie cognitive (d'après Hayes et Flower, 1980) 68

Figure 11. Modélisation didactique de l'activité d'écriture (schéma adapté de FESeC, 2014 et Reuter, 1996) 70

Figure 12. Les opérations d'écriture et le rôle de la mémoire de travail (schéma adapté de FESeC, 2014 et Reuter, 1996) 72

Figure 13. Les difficultés récurrentes en lecture 78

Figure 14. Les difficultés récurrentes en écriture 81

Figure 15. Les caractéristiques générales des textes informatifs 113

Figure 16. Les processus et les stratégies de lecture des textes informatifs 116

Figure 17. Modèle de conception de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* 150

Figure 18. Structuration générale de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* 153

Figure 19. Schéma récapitulatif de l'épreuve de compétences en lecture-écriture des élèves 203

Figure 20. Chronogramme de la recherche « Lirécrire » 210

Figure 21. Modèle du processus d'appropriation (d'après de Vaujany, 2006) 215

Figure 22. Modèle de l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* 221

Figure 23. Aperçu global des données collectées dans le cadre de cette étude 222

Figure 24. Aperçu global de la méthode d'analyse 223

Figure 25. Structuration générale du nouvel outil didactique *Lirécrire pour apprendre* 300

Liste des annexes

Annexe 1.	Analyse et évaluation du Module 1
Annexe 2.	Courrier aux directeurs
Annexe 3.	Structure de la formation
Annexe 4.	Le Berger de Crespin ne sera pas au rendez-vous
Annexe 5.	Outil de planification de la mise en œuvre de l'outil
Annexe 6.	Structure de l'accompagnement
Annexe 7.	Outil de planification de l'outil
Annexe 8.	Carnet de route séance 2
Annexe 9.	Grille d'observation du travail des élèves
Annexe 10.	Carnet de route séance 3
Annexe 11.	Synthèse sur le questionnaire de lecture
Annexe 12.	Grilles d'analyse de questionnaires
Annexe 13.	Focus-groupe An 1
Annexe 14.	Focus-groupe An 2
Annexe 15.	Grille d'observation accompagnement
Annexe 16.	Questionnaire fin de formation
Annexe 17.	Questionnaire fin d'accompagnement
Annexe 18.	Guide d'entretien
Annexe 19.	Épreuve initiale et grille de correction
Annexe 20.	Épreuve finale et grille de correction
Annexe 21.	Questionnaire élève T1
Annexe 22.	Questionnaire élèves T2
Annexe 23.	Questionnaire enseignants T1
Annexe 24.	Questionnaire enseignants groupes expérimentaux T2
Annexe 25.	Questionnaire enseignants groupe témoin T2
Annexe 26.	Questionnaire « dosage »
Annexe 27.	Grille d'analyse de l'appropriation
Annexe 28.	Grille d'analyse des facteurs impliqués dans l'appropriation
Annexe 29.	Tableau de corrélations des covariées