



Institutional Repository - Research Portal

Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche

researchportal.unamur.be

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le 1er degré de l'enseignement secondaire

Biemar, Sandrine; ROMAINVILLE, Marc; METTEWIE, Laurence; Plumat, Jim; Alonso, Philippe; Delvaux, Sophie; Demiddeleer, Sibille; Depuis, Caroline; Hayez, Cécile; Maravelaki, Aphrodite; Vanhoolandt, Cedric

Publication date:
2020

Document Version
Autre version

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Biemar, S, ROMAINVILLE, M, METTEWIE, L, Plumat, J, Alonso, P, Delvaux, S, Demiddeleer, S, Depuis, C, Hayez, C, Maravelaki, A & Vanhoolandt, C 2020, *Implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le 1er degré de l'enseignement secondaire: premier rapport intermédiaire de recherche.*

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



Implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire

Premier rapport intermédiaire de recherche

Période du 1^{er} septembre 2019 au 15 mars 2020

Mars 2020

Promoteurs

Université de Namur- Département Education et technologie

Sandrine Biémar, professeur (UNamur)

Marc Romainville, professeur (UNamur)

Laurence Mettewie, professeur (UNamur)

Jim Plumat, professeur (UNamur)

Haute Ecole Namur Luxembourg – Département pédagogique

Philippe Alonso, Directeur (Henallux)

Chercheurs

Sophie Delvaux, chercheuse (Henallux)

Sibille Demiddeleer, chercheuse (UNamur)

Caroline Depuis (UNamur)

Cécile Hayez, chercheuse (Henallux)

Aphrodite Maravelaki, chercheuse (Henallux)

Cédric Vanhoolandt, chercheur (UNamur)

Rue de Bruxelles, 61 à 5000 Namur
081/725.069 (Secrétariat), 081/725.067 (Sandrine Biémar)

Contact : sandrine.biemar@unamur.be

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	p.3
1.1. Le contexte institutionnel de notre recherche	p.3
1.2. Le projet de recherche de l'équipe namuroise	p.3
1.2.1. Notre contexte spécifique	p.3
1.2.2. Nos partenaires	p.4
1.2.3. Visées de recherche	p.5
2. Méthodologie de la recherche	p.7
2.1. Notre paradigme de recherche : une recherche-accompagnement	p.7
2.2. Traduction de notre posture de recherche dans les actions menées en écoles	p.7
2.2.1. L'accompagnement en école : axe 1 et axe 2	p.8
2.2.2. L'accompagnement interécoles : création d'une communauté de pratiques	p.11
2.3. Recueil des données	p.12
2.3.1. Travail avec les équipes pédagogiques : axe 1 et axe 2	p.12
2.3.2. Travail avec les directions	p.12
2.3.3. Recueil de données auprès des enseignants : questionnaire	p.13
2.3.4. Recueil de données auprès des élèves : questionnaire sur le dispositif RCD	p.13
3. Etat des lieux des actions menées	p.15
3.1. Les actions menées dans l'axe 1	p.16
3.1.1. Français	p.16
3.1.2. Sciences	p.25
3.1.3. Langues modernes	p.37
3.2. Les actions menées dans l'axe 2	p.43
4. Premières analyses	p.45
4.1. Identification de trois groupes d'écoles selon leur évolution dans le projet	p.46
4.2. Les leviers et les freins identifiés à ce stade	p.47
5. Perspectives	p.54
5.1. Perspectives au niveau de l'axe 1	p.54
5.2. Perspectives au niveau de l'axe 2	p.55
6. Bibliographie	p.57
7. Annexes	p.60
7.1. Les grilles de reporting	p.60
7.2. Exemples d'outils formalisés	p.60

1. INTRODUCTION

1.1. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE NOTRE RECHERCHE

Le rapport intermédiaire proposé ci-après est rédigé dans le cadre d'une réforme importante du système éducatif belge francophone menée au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles : le Pacte pour un enseignement d'excellence. L'instauration d'un tronc commun de la maternelle à la 3^e secondaire, l'implémentation de dispositifs de différenciation (renforcement, consolidation et dépassement) et la mise en place d'un accompagnement personnalisé, sont des axes majeurs de cette réforme. Ils sont traduits dans le Code de l'enseignement paru au moniteur belge le 19 septembre 2019. Ce dernier indique la nécessité de développer des outils et des pratiques de différenciation tant dans la classe que lors de périodes spécialement consacrées à cet effet, appelées « Accompagnement personnalisé » et ce afin de « tenir compte de l'hétérogénéité des classes » et de permettre à chaque élève « de progresser à son rythme dans l'appropriation des contenus d'apprentissage »¹.

Notre rapport s'inscrit dans un projet-pilote mené par la Fédération Wallonie-Bruxelles qui vise à amener les équipes éducatives à développer des pratiques de différenciation au sein du premier degré commun, selon deux axes. D'une part, il s'agit d'implémenter des outils de différenciation dans les cours disciplinaires de français, de sciences et de langues modernes. C'est ce que le projet-pilote nomme « l'axe 1 ». D'autre part, les écoles organisent des périodes d'accompagnement personnalisé, à raison de 2 périodes hebdomadaires inscrites dans la grille horaire de tous les élèves de première commune durant lesquelles « l'encadrement total est renforcé afin de permettre une prise en charge personnalisée des élèves, individuellement ou par groupes de tailles variables ». L'objectif est « l'identification des difficultés d'apprentissage liées à la langue d'apprentissage et à l'apprentissage de la culture scolaire. »². La mise en place de cet « accompagnement personnalisé » représente l'axe 2 du projet-pilote. Ces deux axes sont interdépendants et s'inscrivent, tous deux, dans une logique de développement de l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages.

Le présent rapport couvre la période allant du 1^{er} septembre 2019 au 15 mars 2020.

1.2. LE PROJET DE RECHERCHE DE L'ÉQUIPE NAMUROISE

1.2.1. Notre contexte spécifique

Notre équipe de recherche a fait le choix de travailler selon le paradigme d'une recherche collaborative et d'une recherche-accompagnement.

Fondée sur un partenariat entre le D.E.T de l'UNamur et de la Haute Ecole Namur-Liège-Luxembourg (Henallux), notre équipe de chercheurs se compose de deux didacticiennes du français, d'un didacticien des sciences, d'une didacticienne des langues modernes et de deux psychopédagogues. Dans le cadre du présent projet, notre équipe tisse progressivement une étroite collaboration avec les équipes pédagogiques des dix écoles qui nous ont été attribuées (cf. 2.1. *Notre paradigme de recherche*).

¹ Code de l'enseignement, Chapitre III – *De la différenciation des apprentissages* – Art.2.2.3-1

² Code de l'enseignement, Livre II – Du tronc commun – Art.2.1.1-1

Les chercheurs-didacticiens accompagnent les équipes disciplinaires sur le terrain. Ils organisent également des temps de rencontres et d'échanges d'outils interécoles. Parallèlement, les chercheurs-pédagogues réfléchissent, avec les enseignants détachés pour les périodes d'accompagnement personnalisé et les directions, à l'implémentation d'un dispositif d'accompagnement personnalisé (dans le cadre de l'axe 2), en lien avec les pratiques d'apprentissages différenciés mises au point avec les équipes disciplinaires.

Cette approche, si elle a l'avantage de « coller » au plus près des attentes des acteurs concernés et de leur réalité spécifique, demande du temps. L'accompagnement a pour objet de recueillir de l'information sur une situation, de l'analyser pour identifier les demandes, les attentes et les besoins, de définir ensemble des objectifs d'action, de prendre des décisions de manière collaborative et de mettre en œuvre des actions pour atteindre l'objectif désiré, de les réguler et de les adapter en vue de les améliorer (Charlier & Biémar, 2012).

1.2.2. Nos partenaires

Les dix établissements scolaires accompagnés ont des profils et des configurations organisationnelles différents, selon leurs filières ou la taille de leur premier degré par exemple.

- ✓ Cinq écoles ont un premier degré avec deux ou trois classes en première commune et un total d'élèves qui tourne autour d'une trentaine d'élèves. Trois écoles ont entre cinq et six classes de première commune pour un total d'élèves se situant en 120 et 140. Deux écoles ont un premier degré comptabilisant plus de 200 élèves avec dix ou douze classes de première commune.
- ✓ Aux deuxième et troisième degrés, deux écoles n'organisent que de l'enseignement général de transition alors que huit écoles proposent aussi la filière qualifiante.
- ✓ Huit écoles se situent dans un centre-ville contre deux qui sont situées en périphérie urbaine.
- ✓ L'indice socioéconomique des établissements varie fortement : trois écoles ont un indice plutôt élevé (entre 17 et 19), deux écoles ont un indice faible (3 et 4), les cinq autres établissements scolaires se situent entre 8 et 12.

Le nombre de personnes impactées par cette recherche varie d'un établissement à l'autre. Le tableau ci-dessous montre le nombre des personnes impliquées directement selon qu'elles travaillent dans l'axe 1 (l'implémentation d'outils de différenciation dans les matières disciplinaires) ou l'axe 2 (l'implémentation d'un dispositif d'accompagnement personnalisé en première commune) :

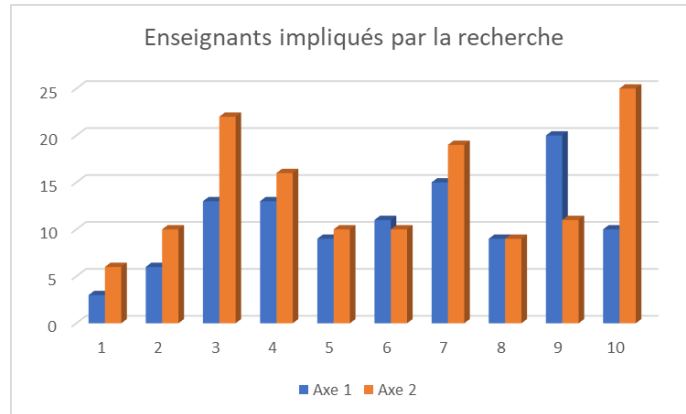


Figure 1 : Graphe des effectifs des enseignants impliqués par la recherche

1.2.3. Visées de recherche

Une première visée qui nous apparait comme prioritaire pour cette recherche est la responsabilisation et l'autonomisation des élèves par rapport au processus d'apprentissage. En effet, nous essayons au maximum de réfléchir à la mise en œuvre de dispositifs où l'élève pourra être acteur dans son apprentissage, de dispositifs dans lesquels une liberté de choix - non seulement sur l'objet de l'apprentissage mais aussi sur les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir- sera possible. Cette responsabilisation et cette autonomie portent également sur les processus d'évaluation en favorisant des temps de réflexion métacognitifs pour les élèves.

En outre, nous visons à rendre les équipes pédagogiques responsables et autonomes dans la mise en place de pratiques différenciées. En effet, il s'agit là de deux éléments essentiels pour envisager la pérennisation de cette recherche : nous tenons particulièrement à ce que les équipes pédagogiques développent et s'appuient sur des compétences présentes en interne, qu'elles intègrent les pratiques développées dans le cadre de cette recherche comme faisant partie intégrante de leur professionnalité et donc de leur identité professionnelle.

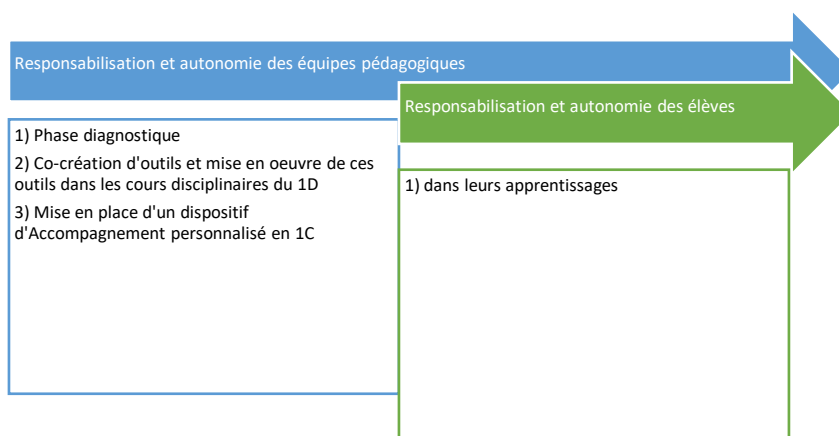


Figure 2 : Nos visées pédagogiques

La suite du présent rapport se structure en 4 parties qui présentent successivement notre méthodologie de recherche, les actions menées en écoles, une première prise de recul analytique qui nous permet, à ce stade, de relever les leviers et les freins à la mise en place d'une telle innovation ainsi que les dynamiques interéquipes et les dynamiques d'écoles que nous voyons émerger. Il se termine par une mise en perspective pour les prochains mois de recherche.

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

2.1. NOTRE PARADIGME DE RECHERCHE : UNE RECHERCHE-ACCOMPAGNEMENT

Dans le cadre de cette recherche en éducation, nous proposons de développer une démarche qui se caractérise par la combinaison de deux options.

D'une part, nous mobilisons le modèle de la recherche développement formalisé par Loisel et Harvey (2009), en l'appliquant au champ éducatif. Celui-ci permet d'identifier différentes étapes d'opérationnalisation de la recherche et présente une démarche scientifique visant la production d'outils/pratiques dans une perspective micro et macroscopique. La recherche développement est vue comme l'analyse systématique du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant (Loiselle et Harvey, 2007).

D'autre part, nous proposons d'articuler au processus de recherche la démarche d'accompagnement des enseignants. L'accompagnement de praticiens et la recherche se veulent au service de l'institution (Van der Maren, 2003).

Prenant appui sur des objets ancrés sur le terrain, trois postures vont être mobilisées successivement ou simultanément : la posture de chercheur, d'accompagnateur et d'acteur social (Charlier, 2014). La recherche-accompagnement permet ainsi de répondre à des exigences de validation scientifique, de crédibilité du terrain, d'enjeux sociaux.

Selon Desgagné (1997, p. 371), « les bases conceptuelles de l'approche collaborative de la recherche en éducation, plus spécifiquement celle qui réunit chercheurs universitaires et praticiens enseignants autour d'un questionnement lié à l'exercice de la pratique sont que l'approche collaborative suppose une démarche de coconstruction entre les partenaires concernés; qu'elle joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens ; qu'elle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. À l'horizon de ces trois énoncés se profile une vision socioconstructiviste du « savoir » à développer, et cela à partir d'une démarche collective d'interprétation où théorie et pratique sont constamment mises en relation. »

2.2. TRADUCTION DE NOTRE POSTURE DE RECHERCHE DANS LES ACTIONS MENÉES EN ÉCOLES

Depuis le début de la recherche, deux modalités de réunions de travail ont été privilégiées :

- des temps d'échanges et de formation en écoles, selon les demandes spécifiques des équipes pédagogiques impliquées dans les axes 1 et 2 ;
- des temps d'échanges et de formation interécoles, qui soutiennent la constitution progressive de communautés de pratiques.

Durant ces temps d'échanges et de formation, notre posture de recherche s'appuie sur le modèle cyclique de Kolb (1984). Ce modèle vise à développer et à formaliser une démarche de questionnement et de réflexion des enseignants sur leur pratique.

En référence au cycle de Kolb, nous partons de l'expérience concrète à partir de laquelle une équipe d'enseignants peut identifier une question ou une problématique qu'elle rencontre. Dans le cas de cette recherche, la problématique générique porte sur la différenciation et l'individualisation des apprentissages.

Il s'agit, ensuite, de dépasser les connaissances empiriques des enseignants, d'activer une réflexion sur leur expérience, qui permet de l'analyser et d'identifier les éléments qui posent plus particulièrement question. Cette première étape réflexive est celle du diagnostic.

A partir de cette analyse, nous aidons les enseignants à dégager des principes explicatifs plus généraux, qui devraient fournir des perspectives d'action. Il s'agit, concrètement, de les mettre en contact avec les recherches scientifiques en pédagogie et en didactique pour qu'ils puissent faire évoluer leur pratique via l'élaboration de nouveaux outils et dispositifs de différenciation. En effet, l'objectif final de cette démarche de généralisation est d'obtenir un transfert dans la pratique afin de résoudre les questions identifiées au départ. Une fois ce transfert réalisé, un nouveau cycle se met en route.

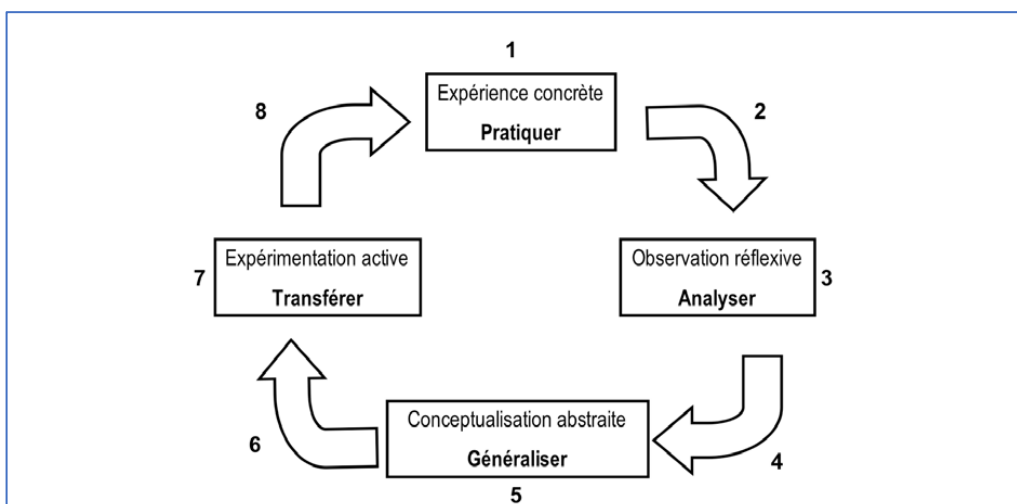


Figure 3 : Vue schématique du modèle de Kolb (1984), extrait du document de l'Université de Lausanne.

2.2.1. L'accompagnement en école : axe 1 et axe 2

Comme nous l'avons dit, l'axe 1 et l'axe 2 sont interdépendants. Les équipes pédagogiques des écoles partenaires de ce projet-pilote ont toutes reçu des heures NTPP supplémentaires pour construire et implémenter des outils de différenciation au sein des cours disciplinaires (pour tout le premier degré) et lors de l'accompagnement personnalisé en première commune. De façon globale, la phase diagnostique est mise en avant dans chacune des disciplines pour pouvoir alimenter la réflexion et la mise en œuvre d'activités différenciées.

Le mode opératoire des équipes pédagogiques varie :

- soit des équipes disciplinaires coconstruisent des outils pour alimenter l'équipe qui dispense l'accompagnement personnalisé

- soit des équipes disciplinaires coconstruisent des outils pour leurs propres cours ;
- soit les équipes disciplinaires et celles de l'accompagnement personnalisé expérimentent toutes deux des nouvelles pratiques de différenciation issues de la réflexion et du travail fourni par l'une ou l'autre équipe.

Le schéma ci-dessous explicite les différentes étapes de la démarche de travail avec les écoles.

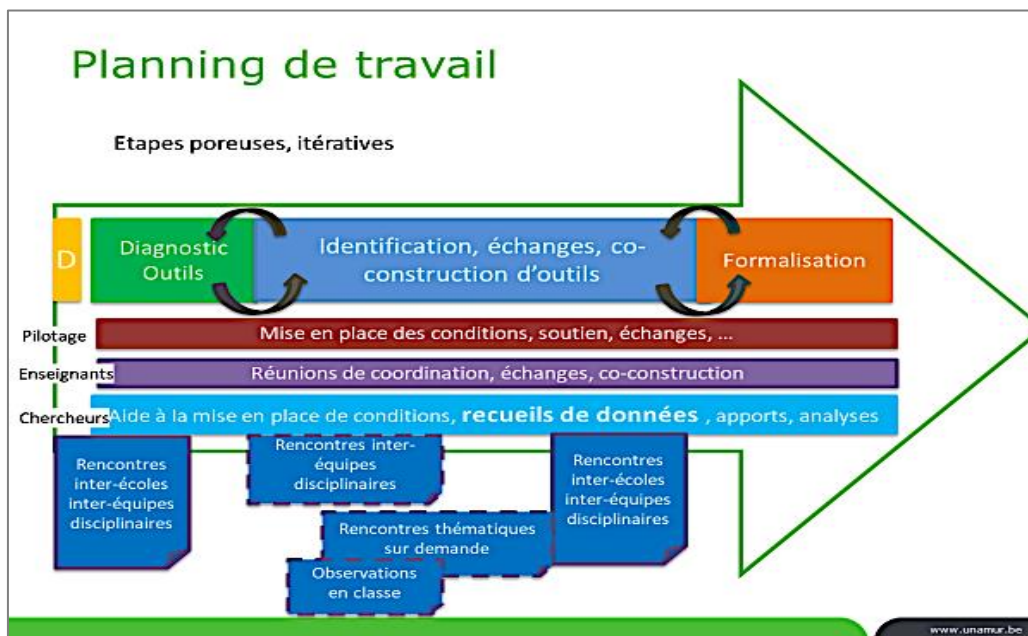


Figure 4 : Nos étapes de travail

Comme le montre la ligne du temps, la démarche compte 4 étapes. Une première étape a été consacrée à une prise de contact avec les directions et les enseignants pour organiser les rencontres et clarifier le cadre de notre démarche. Ces étapes sont poreuses : les équipes sont amenées à réaliser des aller-retours entre des temps d'évaluation diagnostiques, des temps de coconstruction, d'adaptation et d'expérimentation avec leurs élèves afin de pouvoir formaliser ceux qui sont pertinents. Le timing de chaque étape n'est pas défini a priori et dépend de l'avancée des équipes dans la démarche.

Pour soutenir ces étapes, les directions veillent à la mise en place des conditions pour que les enseignants puissent échanger. Les enseignants se réunissent dans le cadre de temps de concertations pour échanger et coconstruire les outils diagnostiques et/ou des outils d'apprentissage. Les chercheurs rencontrent les enseignants, les aident à organiser les temps de concertation de manière efficace, apportent des outils, des cadres de réflexion théoriques, aident les enseignants à les mettre en question afin de les adapter à leur contexte, soutiennent une démarche de coconstruction de nouvelles pratiques... Dans certains cas, des chercheurs testent des outils avec les enseignants dans les classes ou observent la mise en place de dispositifs d'accompagnement personnalisé.

Jusqu'à présent, nous avons réalisé une moyenne de 8 à 9 visites par écoles. Ces chiffres sont variables d'un établissement à l'autre puisque, comme nous l'expliquerons dans la suite de ce rapport, nous avons ajusté notre travail à la demande et aux besoins des équipes pédagogiques.

Le tableau suivant reprend le nombre de nos visites réalisées en écoles depuis le mois d'octobre 2019.

		Ecole 16 (3 disciplines)	Ecole 10 (3 disciplines)	Ecole 24 (3 disciplines)	Ecole 9 (1 discipline)	Ecole 17 (3 disciplines)
		1 visite de prise de contact	1 visite de prise de contact	1 visite de prise de contact	1 visite de prise de contact	1 visite de prise de contact
Axe 1	Fr	4	5	3	NA	4
	Sc	2	3	3	3	3
	LM	4	6	5	NA	4
Axe 2		3	2	3	3	3
Total		14	17	15	7	15
		Ecole 28 (3 disciplines)	Ecole 1 (3 disciplines)	Ecole 32 (2 disciplines)	Ecole 7 (1 discipline)	Ecole 20 (3 disciplines)
		1 visite de prise de contact	1 visite de prise de contact	1 visite de prise de contact	1 visite de prise de contact	1 visite de prise de contact
Axe 1	Fr	4	4	3	3	4
	Sc	3	3	3	NA	3
	LM	5	4	NA	NA	6
Axe 2		3	3	3	7	3
Total		16	15	10	11	17

Outre ces rencontres en école, les chercheurs-didacticiens ont organisé des rencontres interécoles par didactique, sous forme d'ateliers. Leur mise en place répond à une demande des équipes.

Le tableau ci-dessous reprend les ateliers disciplinaires interécoles réalisés, les écoles participantes et le nombre d'enseignants présents.

	Numéro Atelier	Ecoles (effectifs)	Participants (effectifs)
Fr	1	7	10
	2	8	22
Sc	1	9	15
	2	9	11
	3	8	17
	4	8	14
LM	1	6	8
	2	6	16

2.2.2 L'accompagnement interécoles : création d'une communauté de pratiques

A cet accompagnement spécifique en école viennent s'ajouter des temps de formation, de partages d'outils et de pratiques entre écoles. Ces demi-journées – ou journées complètes – permettent de poser les jalons de la création de communautés de pratiques³ que nous souhaitons rendre autonomes et pérennes.

Ces communautés de pratiques ont actuellement pour objectifs de :

- ✓ répertorier les outils efficaces (qui permettent l'atteinte des objectifs visés par la recherche) et les balises qui les sous-tendent ;
- ✓ tester et permettre aux enseignants de s'appropriier des outils et pratiques de différenciation innovants grâce à un accompagnement dans la mise en œuvre de ces derniers.

Même si nous sommes encore aux prémices de ces communautés, il apparaît, à la lumière de l'analyse du discours de certains enseignants, que ces rencontres permettent de créer des liens professionnels actifs. Ces liens se manifestent notamment, par des échanges entre les enseignants de ces différentes institutions, parfois en dehors des moments de rencontres. Ces temps en interécoles semblent également encourager les enseignants à partager des expériences, des pratiques et des outils.

A plus long terme, nous espérons que la mise en œuvre de ces communautés de pratiques contribuera à soutenir la professionnalisation et l'expertise des enseignants et qu'elle pourra favoriser une pratique d'intervision entre pairs.

La qualité de ces communautés de pratiques pourra s'évaluer au travers des indicateurs suivants:

- ✓ le degré de partage et de diffusion des connaissances,
- ✓ le niveau de l'apprentissage collectif,
- ✓ la standardisation du recueil de pratiques en matière d'accompagnement personnalisé,
- ✓ la création de nouvelles pratiques communes,
- ✓ le renforcement de liens professionnels actifs.

Grâce à cette double approche de coconstruction d'outils entre chercheurs et enseignants-praticiens (au sein des écoles), mais également en communautés de pratiques (interécoles), notre équipe cherche à obtenir la forme la plus productive du travail collaboratif telle que décrite par : « la recherche participative peut se faire au *je*, au *nous* et au *ils*, mais la forme la plus productive est celle qui utilise les trois niveaux. La réflexion sur soi, avec d'autres, est seule capable d'installer le *joint action* (Lewin, 1973), cet espace de collaboration émancipatoire qui permet à une action de pensée de se rendre complètement disponible, afin de se produire avec toutes ses ressources et ses meilleures dispositions devant une situation problème complexe (Reason et Bradbury, 2001, cités par Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007, p. 2).

³ « Le concept de communauté de pratiques renvoie à un groupe de personnes animées par un désir et un pouvoir de trouver, en partenariat, une solution à un même questionnement ou une même passion (Zajc, 2001) qui choisit d'approfondir sa connaissance et son expertise en interagissant ensemble de manière régulière (Wenger, McDermott et Snyder, 2002, p. 4) ». (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007, p.5).

2.3. RECUEIL DES DONNÉES

Le type de recherche dans laquelle nous sommes engagés suppose une méthodologie rigoureuse de recueil et de traitement de l'information pour construire des savoirs de compréhension du phénomène étudié destinés aux acteurs de l'école.

Notre méthodologie de recherche s'inscrit dans une démarche qualitative prenant appui sur différents outils de recueils de données récoltées selon plusieurs modalités, à la fois par les chercheurs-pédagogues et par les chercheurs-didacticiens.

2.3.1. Travail avec les équipes : axe 1 et axe 2

Le travail avec les équipes se déploie à la fois sur l'axe de la didactique des disciplines (sciences, langues modernes, français) et sur l'axe pédagogique (dispositif d'accompagnement personnalisé également appelé « RCD » pour Remédiation, Consolidation, Dépassement).

Nous rencontrons régulièrement les équipes d'enseignants afin de les accompagner. Ces rencontres sont source d'observation participante. Dans certains cas, le fait d'être à deux chercheurs soutient une démarche de prise de notes en contexte. Chaque rencontre fait également l'objet d'un compte-rendu. Par ailleurs, entre les rencontres des chercheurs, les équipes se concertent et rédigent des comptes-rendus qui constituent des traces sur lesquelles les chercheurs prennent appui pour mener leur accompagnement. Ces données permettent de situer les équipes selon différentes phases de travail dans l'expérience pilote.

Nous pouvons ainsi identifier cinq phases dans le travail effectif mené avec les écoles : phase diagnostique (élaborer des diagnostics valides, comprendre les causes des difficultés des élèves...), phase d'implémentation (construire des outils et dispositifs), phase évaluative (analyser l'efficacité des outils créés), phase formative (se former, s'approprier les résultats des recherches en didactique et en pédagogie afin de les transférer dans les pratiques) et phase régulatrice (réajuster les pratiques après testing).

Des données sont également recueillies lors des ateliers de formation et d'échanges de pratiques durant lesquels les équipes présentent leur travail aux autres équipes et sont mises en projet autour de tâches spécifiques. Il s'agit de traces comme les outils échangés et discutés, les supports créés pour animer ces séances ainsi que leur compte-rendu.

Plus spécifiquement au niveau de l'axe 2, nous travaillons avec deux types d'acteurs : les directions et les enseignants. Chaque rencontre fait l'objet d'un compte-rendu rédigé par les chercheurs. Ainsi, les chercheurs, guidés par des enseignants et/ou des directions, vont observer la mise en place de dispositifs d'accompagnement personnalisé, discutent avec des élèves. Dans certains cas, ils mettent en place des outils avec les élèves afin de montrer aux enseignants comment les outils fonctionnent en situation.

2.3.2. Travail avec les directions

Pour certaines écoles que nous accompagnons, il a été nécessaire de réaliser des entretiens d'accompagnement avec la direction. Certains directeurs, suite au démarrage en urgence de la recherche, avaient pris des dispositions organisationnelles et posé des choix qu'il était nécessaire de questionner. Ces entretiens ont permis aux chercheurs de mieux comprendre le contexte de l'école et de clarifier le cadre du projet auprès de la direction. Cette dernière était ainsi invitée à penser des aménagements organisationnels.

En effet, ce n'est que par une bonne compréhension du projet-pilote et de la philosophie générale qui sous-tend le « RCD » qu'un dispositif « RCD » efficace pourra être réfléchi et mis en œuvre.

2.3.3. Recueil de données auprès des élèves : questionnaire

En ce qui concerne notre démarche auprès des élèves impliqués, qui sont les principaux bénéficiaires de cette recherche, nous avons souhaité réaliser un recueil plus systématique par questionnaire pour tenter de mesurer les effets de la participation à des activités d'accompagnement personnalisé aussi appelées « RCD ». Vu le nombre d'élèves concernés, cette technique semble plus appropriée que l'entretien.

Plus précisément, ce questionnaire permettra de recueillir auprès des élèves leur perception et leur appréciation du dispositif « RCD » qui leur est proposé au sein de leur école.

Nous sommes partis de l'hypothèse de Faulx & Danse (2015), pour qui les dispositifs de formation proposés peuvent produire quatre gammes d'effets auprès des bénéficiaires :

- *des effets didactiques*, relatifs aux dynamiques d'apprentissage des participants ;
- *des effets motivationnels*, qui concernent l'engagement des formés dans la démarche d'apprentissage ;
- *des effets identitaires*, liés à l'implication et à la transformation de l'image de soi ;
- *des effets sociorelationnels*, qui touchent aux modes d'interactions et au climat groupal et relationnel.

Ainsi, par ce questionnaire, nous tenterons d'identifier si le dispositif « RCD » tel qu'il est vécu semble ou non pertinent aux yeux des élèves en fonction de quatre critères, à savoir :

- Le dispositif RCD développe-t-il l'apprentissage visé et suscite-t-il les dynamiques d'apprentissage souhaitées ?
- Le dispositif RCD suscite-t-il l'engagement et la motivation des élèves ?
- Le dispositif RCD génère-t-il des dynamiques identitaires voulues ?
- Le dispositif RCD crée-t-il des dynamiques relationnelles entre les élèves et/ou entre les enseignants et les élèves qui sont favorables à l'apprentissage ?

Ce questionnaire, qui sera soumis à l'ensemble des élèves impactés par cette recherche, visera à recueillir les impressions des élèves sur le dispositif RCD mis en œuvre dans leur école du point de vue de leurs apprentissages, de leur motivation, de leur identité, de la dynamique relationnelle.

Les élèves seront invités à se positionner pour chaque item sur une échelle, de type Likert, construite en cinq gradients (Pas du tout d'accord = 1 et Tout à fait d'accord = 5). Plus un sujet choisit un gradient élevé, plus il est d'accord par la problématique recouverte par l'item.

Cette règle sera valable pour l'ensemble du questionnaire.

2.3.4. Recueil de données auprès des élèves : questionnaire

Notre travail de recherche sur l'axe 2 permet d'accompagner les enseignants dans une démarche de réflexion et de coconstruction de dispositifs de « RCD ». Comme nous l'avons explicité ci-dessus, cette démarche d'accompagnement des enseignants relève d'une méthode de recherche qualitative dans laquelle nous nous basons essentiellement sur une approche compréhensive des phénomènes par le recueil de données qui résultent d'entretiens avec les équipes enseignantes impliquées dans l'axe 2.

Parallèlement au questionnaire soumis aux élèves concernés par la mise en œuvre de l'axe 2, nous avons créé un questionnaire à destination des enseignants. Ce questionnaire a pour objectif de décrire et d'analyser les représentations véhiculées par les enseignants à propos :

- du projet pilote et de leur engagement,
- des pratiques différenciées et de leur mise en œuvre,
- des pratiques collaboratives.

Ces données permettront d'étayer les informations par rapport à l'identité professionnelle des enseignants. Notre équipe de recherche émet l'hypothèse que certains aspects de l'identité professionnelle peuvent constituer un frein ou un levier au changement de pratiques (Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007).

Les résultats de ces deux questionnaires seront publiés dans le prochain rapport.

3. BILAN DES ACTIONS MENÉES

Avant de commencer le travail d'accompagnement sur le terrain, une première prise de contact téléphonique avec les directions d'écoles a été réalisée. L'objectif était de dresser la « carte d'identité » de chaque établissement scolaire accompagné et de pouvoir ainsi clarifier les points suivants :

- ✓ les disciplines concernées et le nom des coordinateurs et des enseignants impliqués,
- ✓ le nombre des heures NTPP octroyées par axe,
- ✓ la visée de l'établissement scolaire en ce qui concerne ce projet-pilote (lien avec leur plan de pilotage...),
- ✓ l'organisation structurelle et humaine : grille horaire, heures de concertation, nombre d'enseignants/équipe...

Ces premiers échanges téléphoniques ont révélé des difficultés particulières pour certaines écoles : au niveau de la répartition des heures NTPP entre les deux axes en tenant compte des attributions des enseignants et du cadre imposé par la recherche, au niveau de la planification des horaires et des heures de concertation, mais aussi de la constitution des équipes disciplinaires de minimum trois enseignants (notamment pour les écoles ayant un tout petit degré et donc un nombre moindre d'enseignants en 1C). Les attributions des enseignants se faisant la plupart du temps dès le mois de juillet, certaines directions ont regretté de ne pas avoir eu l'occasion de poser leurs questions plus tôt auprès de la Cellule-support.

Pour asseoir les bases du projet-pilote et clarifier le cadre de la recherche ainsi que notre posture spécifique, une première matinée de présentation et d'échanges a été organisée au sein de l'Université de Namur le 18 octobre 2019 en présence de l'équipe de recherche, des écoles partenaires et de la Cellule-support. Cette matinée avait un triple objectif :

- expliciter les objectifs du projet-pilote ainsi que le rôle de chacun des acteurs (équipe de recherche et équipes pédagogiques) ;
- initier le travail collaboratif entre les chercheurs et les équipes pédagogiques ;
- permettre aux enseignants des disciplines engagés dans le projet de connaître leurs homologues des autres écoles partenaires. Ce premier échange a amorcé la dynamique collaborative des ateliers disciplinaires interécoles. En plus des trois ateliers en « sciences », « français » et « langues modernes », un atelier à l'intention des directions, avec l'appui de la Cellule-support de la FWB, a permis d'apporter des réponses aux questions organisationnelles des chefs d'établissement présents.

Dans la foulée de cette première matinée, notre équipe de recherche a mené une première réunion dans chacune des écoles partenaires. Un ou plusieurs chercheurs-didacticiens accompagné(s) d'un chercheur-pédagogue ont ainsi rencontré la totalité des équipes disciplinaires, souvent accompagnées par leur direction. Cette première réunion de travail en écoles a permis, pour ceux ou celles qui n'avaient pu être présents le 18 octobre, d'exprimer les attentes de chacun, d'explicitier les objectifs, de définir le cadre de travail ainsi que l'agenda des rencontres suivantes.

Les accompagnements en écoles, au niveau des deux axes, ont ainsi démarré et les équipes mises au travail. Quatre ateliers de partages d'outils en sciences, deux en français et deux en langues modernes ont aussi été organisés à l'intention des écoles partenaires (soit dans nos locaux, soit dans l'une des écoles partenaires).

3.1. LES ACTIONS MENÉES DANS L'AXE 1 – au niveau des disciplines

3.1.1. Français

En ce qui concerne la discipline « Français », les chercheuses Henallux-UNamur accompagnent neuf équipes d'enseignants qui sont régulièrement rencontrées.

A ce stade, nous avons effectué en moyenne trois visites par école. Ces rencontres se déroulent généralement pendant le temps de concertation des enseignants de français et durent deux périodes. Pour cette première partie de la recherche, nous avons passé autour de 54 heures avec les équipes d'enseignants en français dans les neuf écoles. Durant ces rencontres, notre travail se déploie dans différentes directions :

- récolte d'informations disciplinaires : sur le travail diagnostique effectué, sur les obstacles à l'apprentissage qu'elles identifient, sur les outils élaborés/repris/testés, sur les perspectives de travail...
- récolte d'informations de type « méta » : organisation du travail collaboratif, ressenti par rapport à leur fonctionnement d'équipe, ressenti par rapport à cette expérience-pilote, analyse réflexive de leurs pratiques...
- aide à la construction d'outils d'évaluation diagnostique et de différenciation
- aide à la formalisation des outils
- aide à la planification du travail
- ...

Lors de ces rencontres, l'équipe des chercheuses en didactique du français prend appui sur deux types de ressources :

- **La littérature scientifique** : un important travail de récolte et de vulgarisation de la littérature scientifique est réalisé afin de la mettre à disposition des équipes d'enseignants, selon les axes de travail qu'elles ont choisis.
- **Le drive** : élaboration et alimentation d'un drive de partages de ressources, mise en route d'une communauté d'échange de pratiques.

La répartition des obstacles identifiés dans la circulaire sur lesquels les équipes ont choisi de travailler est la suivante⁴ :

- Six équipes ont choisi de travailler sur l'obstacle des **mécanismes de compréhension experts en lecture** ;
- Trois équipes ont choisi de travailler sur l'axe **écrire**,
 - soit au niveau de la **compétence spécifique orthographique**,
 - soit au niveau de la **posture de sujet-écrivain** (en s'appuyant sur l'hypothèse selon laquelle travailler sur le rapport à l'écriture améliorera, à terme, les compétences d'écriture. cf. Gueguen, 2018 et Joubaire, 2018),
 - soit au niveau de **l'opération de révision** (révision par l'élève de ses productions).

⁴ Pour toutes les équipes choix s'est opéré selon un critère de priorité : les compétences en lecture des élèves qui arrivent dans le secondaire posent des problèmes qui rejouent sur l'ensemble de leur parcours scolaire.

- Bien que la communication orale n'a été retenue par aucune équipe, une spécificité de l'approche que nous préconisons est de travailler les compétences liées au langage écrit à partir des interactions orales (production d'oral épistémique, d'oral argumenté, d'oral explicatif). Cette approche intégrée de l'oral (Dumais et Lafontaine, 2011) est celle vers laquelle nous orientons nos équipes. Nous reviendrons plus loin dans le rapport (5.2. « Perspectives ») sur cet aspect.

Au fur et à mesure des accompagnements, le travail mené avec les enseignants de français prend trois formes, qui sont décrites dans l'ordre suivant :

- rencontre des enseignants en école à **propos de la phase diagnostique** (identification, conception et mise en œuvre d'outils diagnostiques) ;
- travail en **ateliers en interécoles** (apports des chercheuses et échanges entre enseignants) ;
- rencontre des enseignants en école à propos de la **phase d'implémentation** (conception et mise en œuvre d'outils de différenciation).

1) Les diagnostics élaborés par les équipes

Six des équipes que nous accompagnons se sont lancées dans une étape diagnostique de recueil de données sous forme d'épreuves écrites avant la prise de contact avec l'équipe de recherche, pour certaines dès le mois de juin 2019. Cette mobilisation précoce s'explique, notamment, par la pression hiérarchique liée à la mise en place de l'axe 2 dès la rentrée de septembre. Si cela a permis aux équipes d'être opérationnelles assez tôt dans l'année scolaire, nous pensons néanmoins que cela n'a pas comporté que des avantages pour la suite du processus de différenciation au sein de l'expérience-pilote. Voici, de façon synthétique, les principaux leviers et freins que nous avons relevés quant à cette phase de recueil de données extrêmement rapide.

Leviers : les équipes possèdent une connaissance empirique de leurs cohortes d'élèves. Cette connaissance a pu être objectivée grâce à une analyse d'évaluations réalisées les années précédentes sur d'autres élèves (analyse des résultats obtenus au CE1D, par exemple) ou grâce à la passation d'épreuves diagnostiques élaborées par l'équipe et réalisées durant les premières séances de RCD. Cette étape de diagnostique que nous qualifions de « macro » a permis aux équipes de mieux cerner les nœuds-matière sur lesquels elles allaient se concentrer.

Par ailleurs, trois équipes ont fait suivre ce diagnostic macro d'un diagnostic plus qualitatif, ce qui leur a permis d'obtenir des résultats plus précis sur leurs élèves actuels : un test de lecture standardisé, un test créé par l'équipe et structuré à partir des compétences de lecture et enfin un test axé sur la posture métacognitive des élèves face à une tâche de lecture complexe. (cf. annexe « Exemple d'outils formalisés : FR_4_Pistes méthodologiques et testing.pdf ») Ces travaux serviront de point de départ à l'atelier inter-écoles du 25/03, que nous consacrerons à l'étape diagnostique et à la planification des compétences de lecture (cf. 5.2. « Perspectives »). En effet, de façon générale, nous constatons qu'un levier très puissant de cette expérience-pilote est d'avoir fait naître une prise de conscience chez les équipes d'enseignants qu'une planification des apprentissages pertinente doit s'ancre dans une évaluation diagnostique.

Freins: toutes les équipes n'ont pas consacré suffisamment de temps à l'évaluation diagnostique que nous qualifions de « micro ». Individualisée, elle permet de déterminer le profil de compétences de chaque élève. La passation d'une épreuve écrite n'est qu'une des modalités de recueil de données. Il en existe beaucoup d'autres qui exigent plus de temps (cf. Caron, 2008, pp. 87-96). Par ailleurs, elles n'ont pas non plus toutes réalisé une planification suffisamment précise des compétences, déclinées en stratégies, afin d'y ancrer les différentes activités de différenciation. S'agit-il d'un manque de temps ou d'un manque de formation ? Il semble en effet que la rédaction d'un curriculum de compétences, avec des indicateurs précis, exige une certaine expertise scientifique, surtout en français, en raison de la spécificité du corpus sur lequel nous travaillons. Nous répondrons à cette question dans le point 5.2. (« Perspectives »)

Sont reprises ci-dessous succinctement les démarches diagnostiques menées par les 9 équipes de français.

Correction d'une production d'élève (Ecole n°10)

- Partir de représentations des enseignants sur les difficultés de leurs élèves en orthographe.
- Confronter (confirmer/nuancer/infirmar) ces représentations aux résultats des élèves obtenus dans un test diagnostique élaboré par l'équipe : correction d'une production d'élève.
- Utiliser l'outil FWB « Pourcentage de formes correctes ».

Diagnostic par compétences et stratégies de lecture (Ecole n°20)

- Recueil de données élaboré par l'équipe enseignante (inspiré de MAUFFREY & COHEN (1995)) portant sur l'utilisation par l'élève des stratégies de lecture telles que la capacité à inférer, la mobilisation du vocabulaire, la maîtrise de la littératie (identification du contexte communicationnel), les intentions de lecture, la lecture d'image, la formulation d'hypothèses, la mobilisation des références culturelles (connaissances antérieures), la capacité à synthétiser.
- Sur base de ce recueil, établissement d'un profil de lecteur orienté compétences de chaque élève en lecture, selon les compétences évaluées (acquis-partiellement acquis-non acquis).

Production d'écrit (Ecole n°28)

- Production d'écrit diagnostique avec consultation d'outils.
- Compétences évaluées : adéquation à la situation de communication/cohérence globale/cohésion/chaines anaphoriques/syntaxe/orthographe grammaticale et lexicale (outil d'évaluation FWB « pourcentage de formes correctes ») /maîtrise du vocabulaire/punctuation.

Analyse de CE1D (Ecoles n°1 et n°7)

- Analyser les résultats CE1D de 2016, 2017, 2018. Réaliser des croisements avec les « Pistes didactiques 2^e année de l'enseignement secondaire » (FWB, 2011) et avec le « Plan lecture pour la Fédération Wallonie Bruxelles » (FWB, 2015).
- Hiérarchiser et prioriser les ateliers RCD en fonction des difficultés rencontrées et non pas en fonction de compétences présélectionnées.

Tests mixtes lecture/écriture (Ecoles n°16 et n°24)

- Partir de représentations des enseignants sur les difficultés de leurs élèves en lecture et en écriture.
- Confronter (confirmer/nuancer/infirmer) ces représentations aux résultats des élèves obtenus dans deux tests diagnostiques élaborés par l'équipe, l'un pour la lecture et l'autre pour l'écriture.
- Initier une analyse réflexive et une régulation des tests de lecture et d'écriture généralement soumis aux élèves.
- Analyser les résultats afin de structurer en RCD les points-matière à travailler en lecture et en écriture.
- Croiser les résultats obtenus au test avec les résultats obtenus par l'élève dans toutes les branches lors du 1^{er} bulletin de l'année.

Test de lecture standardisé -PIRLS 2006 (Ecole n°17)

- Partir de représentations des enseignants sur les difficultés des élèves en lecture.
- Confronter ces représentations aux résultats des élèves obtenus à un test évaluant les compétences de 4^e primaire. Quatre stratégies ont été évaluées : décodage, inférence simple, interpréter-intégrer l'information et réagir au texte.
- Analyser statistiquement les résultats des 160 élèves ayant participé à cette évaluation. (De grandes disparités dans les compétences, la motivation et l'autonomie des élèves sont apparues).
- Sur base des résultats au test, les équipes de français et de sciences ont travaillé ensemble pour élaborer des interdisciplinaires.

Diagnostic en 3 phases (Ecole n°32)

L'équipe a développé une démarche diagnostique en 3 phases :

Phase 1 : porter l'attention sur l'amélioration des résultats des élèves au CE1D pour la lecture

L'analyse des résultats de l'année 2018-2019 a montré que les élèves présentaient un taux élevé d'échec à la manipulation et compréhension du dossier informatif.

Phase 2 : définir les représentations des élèves de 1^{re} année

- Interroger les élèves sur la façon dont ils envisagent le texte informatif pour répondre à un questionnaire de lecture
- Individuellement, faire décrire par chaque élève, en les numérotant, les étapes qu'il suivait pour répondre au questionnaire.
- Faire partager oralement par les élèves leur méthode avec le reste du groupe.

Phase 3 : analyser les réponses des élèves

Les résultats ont mis en évidence les éléments suivants :

- Pas ou peu de conscience de la contrainte du temps.
- Pas ou peu de division du temps de travail – pas de planification ou de projet de lecture.
- Pas ou peu de prise en compte du paratexte.
- L'utilisation des stratégies de lecture inadéquate ou insuffisante.

2) Ateliers interécoles

L'atelier 1 du 08/10/2019

Cet atelier poursuivait 3 objectifs majeurs :

- redéfinir l'objet de l'étude avec les équipes, ancrer le travail avec chaque équipe ;
- prendre connaissance mutuelle des différentes équipes engagées dans le projet et mettre en place un réseau de communication et de partage ;
- former à l'identification et à l'évaluation des problèmes liés à la maîtrise de la langue scolaire et réfléchir sur l'impact de cette maîtrise sur les performances des élèves dans des évaluations autres que celles du cours de français (Lucchini, & Maravelaki, 2015).

Il s'agissait pour nous de sensibiliser concrètement les équipes d'enseignants au fait que la langue d'apprentissage joue un rôle important sur le développement cognitif de l'individu et de ce fait sur sa réussite scolaire (Cummins, 2000 et 2007). En d'autres mots, les difficultés en littératie scolaire (usage de l'écrit à l'école) peuvent mener à la réussite ou entraîner l'échec dans des disciplines « non-linguistiques » à l'école (Laparra. & Margolinas, 2012).

Pour ce faire, nous avons confronté les enseignants à des réponses d'élèves au CE1D de sciences et leur avons demandé de les évaluer selon une grille utilisée généralement pour évaluer les compétences des élèves en français langue maternelle (FLM). Leurs conclusions étaient sans équivoque : évaluer les compétences et les connaissances des élèves en sciences à travers leurs écrits amène à des échecs dus plus aux difficultés des élèves à s'exprimer convenablement et « scientifiquement » qu'aux manquements propres à la discipline.

Suite à cet atelier, plusieurs équipes (écoles n°1, 24, 28, 16, 24, 7) ont décidé d'ouvrir leurs travaux RCD et de travailler en interdisciplinarité. Cette nouvelle orientation du travail vers le français langue d'apprentissage est en adéquation avec le projet de recherche que nous avons rentré en mai 2019.

L'atelier 2 du 15/01/2020

Le deuxième atelier interécoles, intitulé « La différenciation en lecture au moyen de l'enseignement explicite et de l'enseignement réciproque », avait comme objectif principal d'aider les enseignants à choisir et à mettre en place un dispositif de lecture (littératie scolaire) pour travailler la différenciation.

En effet, transformer la « différenciation » en dispositifs et pratiques en classe semble un des problèmes que vivent les enseignants. Cette difficulté pourrait se traduire en une sous-estimation des compétences des élèves, en un travail individualisé en classe ou en un travail collectif silencieux de type « drill ». De façon générale, peu d'équipes s'engagent spontanément dans un travail de coconstruction du sens et dans un enseignement explicite de la lecture, de ses processus et stratégies. Ce constat est, par exemple, exprimé par Adams et al. (1998, p.7) : « *En matière de lecture, on place presque constamment l'élève en situation d'évaluation au lieu de lui apprendre comment faire pour devenir bon lecteur* ».

Sur base de ces constatations, nous avons travaillé en 4 temps :

1. Recueillir et interagir sur les représentations autour de l'acte de lire ;
2. Réaliser un apport théorique à l'aide d'un diaporama sur l'acte de lecture (Adams et al., 1998), les difficultés identifiées (ULg, 2018, Maravelaki, 2012), les stratégies de lecture (Giasson, 2007 ; Maravelaki, 2012) et la définition du concept de littératie (Lafontaine et al. 2013, Unesco, 2017 et OCDE, 2016) ;
3. Présenter et analyser un dispositif d'enseignement explicite et réciproque de la lecture (visionnage de la vidéo Elodil, UMontréal) ;
4. Travailler en atelier sur les outils présentés, en créer des nouveaux, rédiger des fiches, utiliser des canevas.

Suite à ce deuxième atelier, nous identifions certaines traces d'appropriation dans les outils élaborés par les équipes et utilisés lors de la phase d'implémentation.

Deux padlets issus de ces deux ateliers rassemblent les documents partagés entre les chercheuses et les équipes ainsi qu'entre les équipes des différentes écoles⁵.

L'atelier 3 du 25/03/2020 : il fera l'objet d'un rapport ultérieur

3) Phase d'implémentation

Suite au diagnostic, chaque équipe a travaillé à la mise en place d'outils d'apprentissage. Le tableau ci-dessous liste un outil de différenciation et d'individualisation développé à ce jour par chaque équipe. Ces outils sont décrits plus précisément dans la suite du rapport.

Ecole	Axe lire	Axe écrire
Ecole n°10		1/ Améliorer les compétences orthographiques des élèves au moyen des ateliers de négociation graphique.
Ecole n°20	2/ Développement d'une démarche structurée pour inférer le sens des mots	
Ecole n°28		3/ (Re)donner le goût d'écrire par la production de textes libres
Ecole n°1	4/ Littératie scolaire : compréhension des dispositifs de questionnement et de textes informatifs	
Ecole n°24		5/ Développement d'un outil d'aide à la révision de ses productions d'écrit
Ecole n°16	6/ La compréhension en lecture : a) plan de travail ou différenciation en échelons b) le travail des stratégies en cercles de lecture	
École n°7	7/ - Élaboration d'un dossier de textes narratifs brefs pour travailler l'implicite	

⁵ https://padlet.com/afroditi_maravelaki/atelier_lecture_explicite
https://padlet.com/afroditi_maravelaki/projet_RCD_francais

	<ul style="list-style-type: none"> - Préparation à la rencontre avec un auteur suite à la lecture d'un roman jeunesse - Atelier interdisciplinaire sur la lecture des consignes 	
Ecole n°32	<ul style="list-style-type: none"> 8/ - Construction d'une fiche-outil pour lire le texte informatif - Élaboration d'un parcours sur les dossiers informatifs 	
Ecole n°17	<ul style="list-style-type: none"> 9/ Création d'un outil d'aide à la différenciation en lecture et à la gestion de l'hétérogénéité 	

1/ Les ateliers de négociation graphique et l'élaboration d'un référentiel personnel (Ecole n°10)

Les ateliers mis en place au sein de cette équipe sont basés sur divers outils proposés par les chercheuses (par exemple, outil du consortium « Français » sur e-classe). Ils ont pour point commun la production d'oraux argumentés et métacognitifs pour améliorer l'écrit ainsi qu'une planification des apprentissages en orthographe à partir des acquis et des besoins de chaque élève.

2/ Développement d'une démarche structurée pour inférer le sens des mots (Ecole n°20)

Les ateliers mis en place au sein de cette équipe sont basés sur les recherches en didactique du lexique, que l'équipe a choisi d'opérationnaliser afin de développer chez les élèves une démarche structurée pour inférer le sens des mots.

3/ Redonner le goût d'écrire par la production de textes libres (Ecole n°28)

L'outil élaboré par l'équipe est déjà le résultat d'un travail d'évaluation et de régulation des premiers outils développés et testés dans le cadre du RCD. En effet, cette équipe a très rapidement pris conscience, suite aux ateliers du début d'année, que les activités menés jusque-là étaient attachés à la croyance selon laquelle un élève en difficulté dans une matière doit continuer à s'entraîner encore et encore à la réalisation de tâches élémentaires avant de pouvoir passer à des tâches plus complexes et qu'elles n'avaient rien d'innovant. Les entretiens avec les chercheuses ont aidé l'équipe à se lancer dans un projet plus ambitieux qui a pour objectif de (re)donner aux élèves le goût d'écrire des textes « publiables », afin d'entraîner une progression dans les compétences textuelles de « bas niveaux » que sont la grammaire et l'orthographe.

4/ La littératie scolaire (Ecole n°1)

Cette équipe a mis au point un outil très visuel de compréhension des consignes dans les différentes branches scolaires (Zkhardtchouk, 2001). Elle travaille actuellement à la mise en œuvre de la lecture de textes informatifs au moyen de l'enseignement explicite et de l'enseignement réciproque.

5/ Développement d'un outil d'aide à la révision de ses productions d'écrit (Ecole n°24)

Il s'agit d'une « main » d'écriture qui rappelle aux élèves les étapes par lesquelles doit passer leur réflexion lorsqu'ils révisent leur brouillon. Cette main symbolise aussi le code de correction et des annotations que l'enseignant apporte à la copie. Pour chaque type d'erreur possible est proposée une stratégie de correction. Par un travail collaboratif, les enseignantes ont décidé du code de correction qui est uniformisé de la première à la troisième année du secondaire.

6/ La compréhension en lecture : le plan de travail (Ecole n°16)

Le plan de travail prend appui sur une banque d'exercices autour des stratégies de lecture RCD.

Avant la séance hebdomadaire, l'enseignant identifie pour chacun de ses 10 élèves le type d'exercices qu'il va effectuer. On se situe entre le plan de travail, le contrat de travail et la différenciation en échelons. L'objectif visé est que l'élève parvienne à définir lui-même les tâches qu'il va réaliser. L'enseignant est disponible pour travailler avec les élèves qui éprouvent des difficultés. Les autres élèves travaillent entre eux.

7/ La compréhension en lecture : textes courts, textes longs et textes de consignes (Ecole n°7)

Cette équipe a mis en place trois outils de compréhension de lecture :

- Élaboration d'un dossier de textes narratifs brefs pour travailler l'implicite dans des narrations courtes de type enquête policière ;
- Préparation à la rencontre avec une auteure suite à la lecture d'un roman de jeunesse : lecture longue d'un roman de littérature-jeunesse ; préparation d'une rencontre avec l'auteure dans le cadre de la contextualisation de la lecture et du développement de processus métacognitif où nous retrouvons des stratégies de type : « clarifier », « vérifier sa compréhension », « interpréter », « réagir émotionnellement », « dire son opinion sur le texte » ;
- Atelier interdisciplinaire sur la lecture des consignes : dans le cadre de l'axe 2, les enseignants de français ont travaillé sur la lecture des consignes dans les autres disciplines notamment en mathématique et en sciences.

A l'heure actuelle, nous n'avons pas de résultats objectivables de ces expériences. Les chercheuses n'ont à leur disposition que les représentations des enseignants et le ressenti des élèves qui étaient très positifs. Une réflexion sera menée sur une collecte des données observables et effectives dans la deuxième phase de la recherche.

8/ Création d'un outil d'aide à la différenciation en lecture et à la gestion de l'hétérogénéité (Ecole n°17)

Inspirées de la lecture explicite (Giasson, 2007), de l'enseignement des stratégies (De Croix & Ledur, 2010) et de la lecture réciproque (Elodil, vidéo mise en ligne en 2013), les enseignantes ont créé des activités de lecture basées sur ces trois approches de lecture dans le cadre de leurs cours de français.

9/ Lire le texte informatif dans tous ses états (Ecole n°32)

Après un diagnostic détaillé, l'équipe des enseignants de cette école planifie de travailler à court terme sur la construction d'une fiche-outil pour lire le texte informatif et à moyen terme, sur l'élaboration d'un parcours sur les dossiers informatifs. Plus précisément, leur implémentation se divise en 2 phases :

Phase 1 : à court terme, construction d'une fiche-outil pour lire le texte informatif. Face à l'évident problème de méthode des élèves, l'équipe a décidé de construire une fiche-outil visant à lire le texte informatif. Cette fiche-outil distingue deux questions essentielles. La première consiste à définir le texte informatif (objectif du texte, organisation, pluralité des supports) alors que la seconde envisage plus particulièrement la compréhension du texte informatif à travers quatre temps : avant, au début, pendant et après la lecture. D'autres collègues ayant déjà abordé cette problématique, nous avons repris leur production afin de l'utiliser comme guide de travail.

Cette fiche évoluera avec le temps et les apports des élèves. Lors des heures de soutien, les enseignants ont réalisé cette fiche avec certains groupes. Dans un second temps, ils testeront l'utilité de cette fiche en confrontant les élèves à une situation-problème.

Phase 2 : à moyen terme, construction d'un parcours sur le texte informatif en première année et d'un parcours sur le dossier informatif en deuxième année

Souhaitant travailler au niveau du degré, il est apparu que le texte informatif est abordé trop tard (fin de 2^e année). De plus, les élèves ne sont jamais confrontés au dossier informatif si bien qu'ils peuvent être perdus au CE1D. Dès lors, les enseignants ont décidé de créer un parcours sur le texte informatif, de l'intégrer au programme de première et de construire un parcours sur le dossier informatif pour la deuxième année. Ainsi, les élèves seront plus rapidement confrontés à cet objet et à la réalisation d'une tâche similaire à celle imposée au CE1D. De plus, une progression entre les deux années assurera une évolution cohérente du niveau de complexité de la tâche attendue.

3.1.2. Sciences

En ce qui concerne la discipline « Sciences », nous accompagnons neuf équipes d'enseignants.

Comme pour les autres disciplines, notre accompagnement se décline en :

- **rencontres en écoles lors des temps de concertations des enseignants de sciences.** À ce stade, trois visites par école ont généralement été effectuées pour le travail dans l'axe 1 en sciences. Ces rencontres permettent un travail sur des outils diagnostiques (**phase diagnostique**) et l'implémentation d'outils de différenciation (**phase d'implémentation**).
- **rencontres interécoles sous la forme d'ateliers.** La fréquence de celles-ci et leur contenu émanent directement d'une demande exprimée par les enseignants de sciences en vue de les renforcer et les soutenir. À ce stade, quatre ateliers ont été organisés.

Dans la suite de notre propos, nous nous focalisons dans un premier temps sur les **ateliers interécoles** afin d'expliquer leur pertinence et de décrire les formations théoriques ainsi que quelques ressources. Cette première description éclaire d'emblée le travail mené en écoles, qui se décline en une **phase diagnostique** et une **phase d'implémentation** des pratiques de différenciation en sciences (présentées dans un second temps).

1) Les ateliers interécoles

a) Description générale

Quatre ateliers ont été proposés, sur des (demi)-journées différentes. Ces ateliers ont été animés par un chercheur didacticien des sciences, un chercheur psychopédagogue et, selon le sujet, un intervenant ayant une expertise particulière (expert académique, expert du terrain...).

- **Atelier 1** (08/10/2019, avant-midi) : Prise de contact entre les différents acteurs – Clarification des objectifs, attentes mutuelles et questions.
- **Atelier 2** (23/10/2019, avant-midi) : *Clarifier la phase diagnostique : pourquoi et comment ?*
- **Atelier 3** (16/01/2020, avant-midi) : *Coconstruire des outils de RCD... par quelques ancrages théoriques, par une communauté d'échanges et de pratiques, par un outil collaboratif ? Une vision de nos objectifs communs.*
- **Atelier 4** (11/02/2020, journée complète) : *Coconstruire des outils de RCD... Les classes inversées, un levier pédagogique ?*
- **Atelier 5** (23/04/2020, après-midi) : prévu fin avril, il fera l'objet d'un rapport ultérieur.

Les apports théoriques dispensés par les chercheurs-accompagnateurs ont été conçus comme la combinaison d'une dimension théorique directe (fond) avec une dimension pratique indirecte (forme). Par exemple, l'utilisation d'outils de vote numérique *par* les participants *pour* leur faire vivre un nœud ou l'utilisation des techniques de classes inversées *par* les participants *pour* construire un outil.

Par ailleurs, lors de carrefours d'échanges, quelques équipes d'enseignants ont présenté un de leurs outils coconstruits sous forme de séminaire, de photos ou d'une projection multimédia. Un temps d'échanges et de critique bienveillante a ensuite été organisé. *A posteriori*, la présentation des chercheurs est déposée sur la plateforme collaborative ainsi qu'un compte-rendu détaillé des échanges.

b) Formations théoriques

Atelier 1

Ce premier atelier poursuivait les objectifs suivants :

- présenter les intervenants (écoles, enseignants, chercheurs) amenés à former un réseau dans le cadre de ce projet ;
- dresser communément un premier état des lieux des attentes mutuelles et les cadrer dans les objectifs de la recherche ;
- définir des modalités communes de travail.

Quelques outils développés par le Consortium « *Mathématiques-Sciences-Géo physique* » ont été présentés ainsi que la plateforme « *E-classe* » que peu d'enseignants semblaient connaître.

De cet atelier, il est ressorti la nécessité de prendre sans tarder un temps supplémentaire pour initier une dynamique de travail commune.

Atelier 2

Le *raisonnement* est utilisé comme point d'accroche de ce premier atelier. En effet, particulièrement en sciences, raisonner de manière logique est parfois bien plus compliqué qu'il n'y paraît. Certains biais cognitifs, croyances et conceptions préalables peuvent interférer avec un raisonnement dit *logique* et produire des raisonnements qui sont systématiquement faux, et ce même pour des tâches simples (Evans, 1989). Cela ne signifie pas pour autant que le cerveau est incapable de fonctionner de manière logique, mais plutôt que ces biais et ces intuitions prennent le dessus sur la logique.

Des auteurs (Plumat & Vanhoolandt, à paraître) préconisent par exemple un dispositif didactique consistant notamment en l'utilisation de capsules vidéos illustrant des expériences dont le résultat n'est pas directement accessible aux apprenants, résultat qu'ils doivent dès lors prédire. Des expériences de ce type, parfois très simples, telles qu'un mélange de sel et d'eau (Willame, 2017), montrent des résultats qui interpellent : ce sont les (futurs) professeurs qui ont (parfois) le taux de réponse le plus bas !

Dès lors, et par des mises en situation, l'équipe de recherche fait « vivre » des nœuds aux participants.

Ensuite, un exemple d'outil diagnostique appelé « sondage d'opinion » est illustré et contextualisé autour du concept de « force ». Cet outil est inspiré d'une recherche d'enseignants américains (Camp & Clement, 1994). Outre la *réponse* que les élèves exprimeraient à une question, une réflexion est proposée sur la *logique* que l'élève lui trouve.

Atelier 3

Un test d'attention mis au point par des chercheurs de l'université Harvard est proposé aux participants. Il montre qu'on peut ne pas *voir* ce que l'on est pourtant en train de *regarder*. On parle dès lors d'*attention sélective* ou de *cécité cognitive*.

Sur base de quelques ouvrages (Eustache, 2016 ; Houdé & Borst, 2018, Potvin, 2019), une explication est donnée sur les deux types de mémoires (à court terme et à long terme). La compréhension allie de la réflexion (mémoire de travail) et l'appel de connaissance (mémoire à long terme). Comme le manque d'espace dans la mémoire de travail est une des limites fondamentales de la cognition humaine, il y a lieu de la rendre plus *efficace*. Quelques règles fondamentales de la mémorisation sont explicitées : la consolidation à un rythme expansé, la mémorisation active, le feedback proche, le temps long et inconscient de l'assimilation, la multiplication des liens, la mise en place des conditions optimales au moment de la mémorisation. Des traductions pédagogiques favorisant la mémorisation sont détaillées concrètement : flashcards, applications numériques, reprises planifiées, etc.

Atelier 4

Sur base de la littérature sur les préconceptions en biologie, on rappelle qu'il y a des préconceptions dans tous les domaines, aussi chez les enseignants. Un nombre très important de conceptions naïves (fausses) subsistent chez les apprenants, et ce même après enseignement.

Une théorie majeure en didactique des sciences est celle du changement conceptuel (Posner *et al*, 1982). On détaille 4 conditions nécessaires pour que le changement de conception puisse s'opérer chez l'apprenant :

1. *Les conceptions actuellement utilisées par l'apprenant doivent être, de son point de vue, insatisfaisantes ;*
2. *Une nouvelle conception doit être intelligible ;*
3. *Une nouvelle conception doit apparaître a priori plausible ;*
4. *Une nouvelle conception doit pouvoir suggérer la possibilité de recherches fructueuses.*

En termes d'autonomisation des élèves, ces conditions doivent nécessairement être respectées sans quoi un dispositif didactique imaginé est voué à l'inefficacité chez certains élèves. Ceux-ci se voient dès lors mis en dehors de tout processus d'autonomisation.

Les principales préconceptions observées chez des jeunes adolescents et issues de la littérature sont discutées, concernant le système circulatoire (Alkhaldeh, 2007), le système respiratoire (Pacaud, 1991) et le système digestif (Clément, 1991 ; Fagnant & Flammang, 2004 ; Sauvageot-Skibine, 1993).

c) Ressources collaboratives et pédagogiques

- Le drive : un (premier) outil de travail collaboratif

Lors du premier atelier et sur demande du groupe, un enseignant s'est proposé de créer un espace de travail (drive) pour favoriser les échanges de fichiers. Cet outil permet ainsi un échange rapide tant entre les chercheurs et les équipes pédagogiques de sciences qu'en interécoles.

- La plateforme : un (second) outil de travail collaboratif

Afin de favoriser nos échanges, nous avons ensuite présenté une plateforme de travail collaboratif et les possibilités supplémentaires qu'elle offrait (davantage de convivialité, plus intuitive, portabilité, présence d'un historique...). Cela a été l'occasion d'ajouter une quantité de ressources collectées au fur et à mesure des recherches. Elle donne aussi une vision globale des ressources et d'outils sous forme de classement (outils coconstruits classés par thème, outils des consortiums, outils des réseaux, outils pédagogiques, etc.)

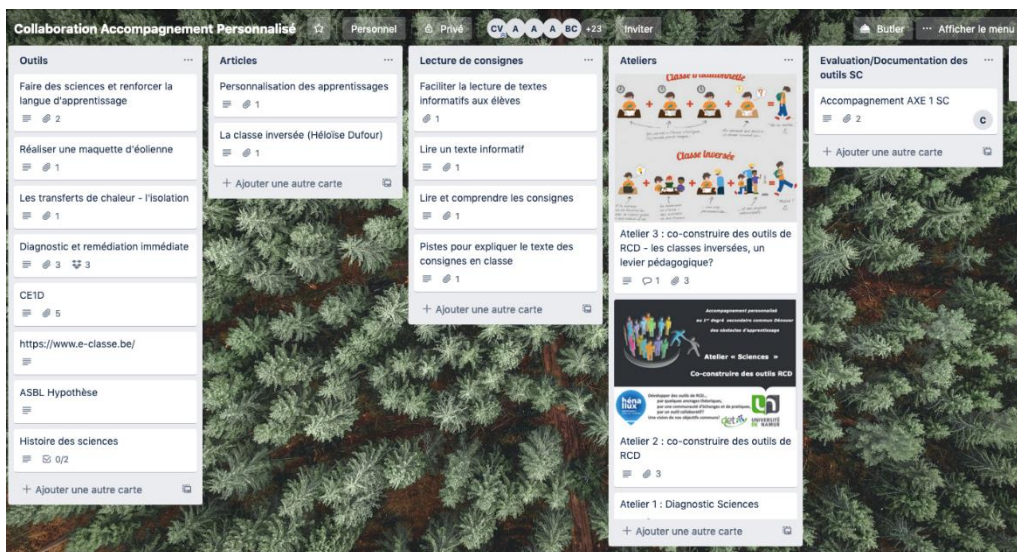


Figure 5 : la plateforme, un outil de travail collaboratif

- Outils pédagogiques

Différents outils pédagogiques ont été utilisés en soutien aux présentations des chercheurs. Nous sommes convaincus que ces outils peuvent aussi contribuer au développement d'outils RCD, notamment comme source d'inspiration. La plupart sont disponibles gratuitement et nécessitent peu de moyens de mise en œuvre : création d'un nuage de mots (*Mentimeter*) ; systèmes de vote (*Plickers*) ; tests et applications numériques (*Socrative*) ; cartes de mémorisation (*Flashcards*) ; ludopédagogie (*jigsaw*, *jeux-cadres de Thiagi*)...

- Dispositifs de classes inversées

Plusieurs auteurs (Lebrun, 2017 ; Dufour, 2014) affirment l'intérêt pédagogique de ces pratiques pédagogiques en voie d'instauration, de l'école primaire à l'enseignement supérieur. Bien qu'encore relativement peu stabilisés scientifiquement, les effets décrits et parfois validés sont multiples : motivations accrues (des élèves et aussi des enseignants), meilleures appropriations des savoirs

formalisés, développement de compétences disciplinaires et transversales, différenciation des enseignements et des apprentissages (Lebrun, 2017).

Tous ces éléments ont motivé notre proposition d'une formation à et *par* ces techniques. Celle-ci a été réalisée avec la collaboration de *Sciences Inverses (asbl)*, dont l'objectif défini est, justement, de favoriser la collaboration et le partage de compétences entre enseignants. Dès lors et préalablement à l'atelier, il a été demandé à chaque participant de visionner une courte capsule vidéo sur le sujet, de lire un article et de formuler quelques questions écrites. Ensuite, une grille de lecture proposée par les chercheurs a permis, par les exemples issus d'outils coconstruits et les observations du groupe, d'illustrer les avantages relevés par Dufour (2014) : un enseignement différencié, un gain de temps, le tutorat par les pairs, un temps de classe plus agréable et une autonomie des élèves développée.

Nous avons ensuite proposé une activité commune intitulée :

Par un dispositif de type « classe inversée », dénouer le nœud d'apprentissage sur les interactions entre les systèmes respiratoires, digestif et circulatoire.

Ce travail réalisé en interécoles a abouti à plusieurs pistes concrètes qui sont déposées sur notre plateforme d'échanges collaboratifs. Il a été proposé que l'outil issu de ce travail collégial soit testé dans plusieurs des écoles participantes de manière à ce que les résultats puissent être comparés. À noter que quelques enseignants s'y sont particulièrement investis et ont proposé la production d'une capsule vidéo de contextualisation, actuellement en cours de réalisation. Pour ce faire, ils ont organisé eux-mêmes une rencontre interécoles en mars avec les collègues volontaires et disponibles. Cet outil devrait être décrit dans un prochain rapport.

2) Phase diagnostique

Le *Dossier d'information à l'attention des chercheurs* remis par la cellule support en début de recherche insiste sur l'importance de la réalisation d'un diagnostic. Dans le respect de l'autonomie et de la liberté pédagogique des PO, le rôle des chercheurs didacticiens est d'aider dans la réalisation d'un diagnostic sur base de productions d'élèves. Après avoir insisté sur l'utilité de ce diagnostic, il nous a donc semblé pertinent d'accompagner sa mise en place par une aide au regard réflexif sur les observations réalisées (réunions en école) tout en assurant, autant que possible, une certaine cohérence entre écoles et selon un cadre théorique proposé (atelier sur le diagnostic).

Ces éléments expliquent *in fine* la diversité des diagnostics effectués. Dans certains établissements, cette phase est toujours en cours de développement (ou de test) soit parce que l'outil développé est un outil nécessitant une importante recherche d'informations soit parce qu'il est prévu que la mise en place se déroule avec une fréquence importante (et nécessite par conséquent une suite répétée de diagnostics qui, par la force des choses, est toujours en cours).

Des analyses ont été initiées avant notre première intervention en école, parfois même avant septembre 2019. Il est aussi à remarquer que certaines équipes, qui avaient déjà effectué ce travail avant le début de l'accompagnement par les chercheurs, n'ont pas forcément trouvé utile de l'approfondir.

En ce qui concerne les productions d'élèves analysées, il s'agit essentiellement des épreuves du CE1D, mais aussi du CEB, de PISA ou de questions propres aux équipes pédagogiques.

Certaines écoles se sont basées sur les résultats d'années précédentes (p. ex. juin 2019) qu'elles ont projetés sur la cohorte de cette année. D'autres ont choisi de faire repasser (une partie) des questions des épreuves aux élèves actuels comme test diagnostique, ce qui permet d'orienter plus efficacement chaque élève vers des activités de remédiation, de consolidation ou de dépassement. Des équipes prennent aussi conscience de l'intérêt de faire repasser le même type d'épreuve (ou des questions similaires) à différents moments au cours du premier degré de manière à évaluer l'assimilation longitudinale des compétences travaillées.

La forme des diagnostics se révèle donc différente selon les écoles. Nous en décrivons quelques-uns qui, particulièrement aboutis, sont présentés sous forme d'outil ou d'analyse.

a) Un outil diagnostique des compétences du Socle selon 3 niveaux (école n°20)

Celui-ci se base sur le référentiel des compétences en FWB (Socles de compétences en éveil et initiation scientifique) en 3 niveaux (I, II, III), compétence par compétence, comme illustré à la figure 6. Pour ce faire, une(des) question(s), principalement issues des derniers CE1D et CEB, a été choisie pour objectiver l'acquisition de la compétence et à quel niveau. Un questionnaire, imaginé pour durer maximum 2 périodes de cours, permettrait une correction facile (compétence acquise/non acquise) puis un encodage dans un tableur qui permettra un diagnostic micro (élève) et méso (une ou plusieurs classes de l'école).

	I	II	III
C8			
Exprimer le résultat des mesures en précisant l'unité choisie, familière et/ou conventionnelle et l'encadrement. Distinguer la grandeur repérée ou mesurée, de sa valeur et de l'unité dans laquelle elle s'exprime par son symbole.	↗	Exprimer le résultat d'une mesure et d'un repérage en précisant, à l'unité de graduation de l'instrument près (longueur, capacité, masse, aire, durée, volume, température)	Exprimer le résultat d'une mesure et d'un repérage en précisant, à l'unité de graduation de l'instrument près (longueur, capacité, masse, aire, durée, volume, température, force) et en donnant l'encadrement éventuel
Comparer la valeur de la mesure avec son estimation de départ.	↗	↗	↗

Figure 6 : Une compétence (C8) du Socle selon ses 3 niveaux (I, II, III)

L'outil devrait permettre de réaliser un diagnostic précis quant à la maîtrise pour chaque élève des compétences de la 2^e primaire à la 2^e secondaire. Selon le niveau acquis par l'élève, il pourrait dès lors être ensuite dirigé vers une activité adaptée de RCD.

b) Un outil diagnostique numérique (école n°32)

Il s'agit d'un test de 54 questions issues des derniers CEB. Ces questions ciblent les 17 compétences du Socle et sont implémentées sous la forme d'un système de vote (QCM) numérique. L'objectif de ce test est d'être dispensé en début de 1C.

c) Un dossier d'analyse (écoles n°24 et n°9)

L'équipe de l'école n°24 a dressé un cadastre de ce qui existait déjà dans son établissement pour favoriser la réussite, l'autonomie et la différenciation des élèves ainsi que le travail collaboratif. Une analyse des résultats du CE1D est effectuée montrant les questions qui posent majoritairement problème chez leurs élèves. Sur cette base, les enseignants ont dressé une série de constats. Le choix de leurs outils à implémenter s'y réfère.

Dans une autre école (n°9), ce travail a été initié en 2018-19 sur base de l'analyse des résultats aux CE1D, avec la collaboration d'une conseillère pédagogique de leur réseau. En prenant appui sur ce travail, nous avons axé notre accompagnement sur sa validation, notamment en collectant des traces qui permettent l'objectivation des difficultés (issues du CE1D, de devoirs, d'interrogations, d'interventions orales).

d) Une réflexion générale – *mind mapping* (école n°17)

Le diagnostic effectué dans cette école se base sur une analyse des résultats aux CE1D dont la moyenne des résultats a chuté suite à l'instauration dans l'école du cours de sciences en immersion. Ce constat a amené une réflexion plus large, illustrée sur la carte conceptuelle ci-dessous, avec une remise en question des pratiques pédagogiques en lien avec la motivation, les profils d'apprenants, les difficultés d'analyser la situation d'un élève.

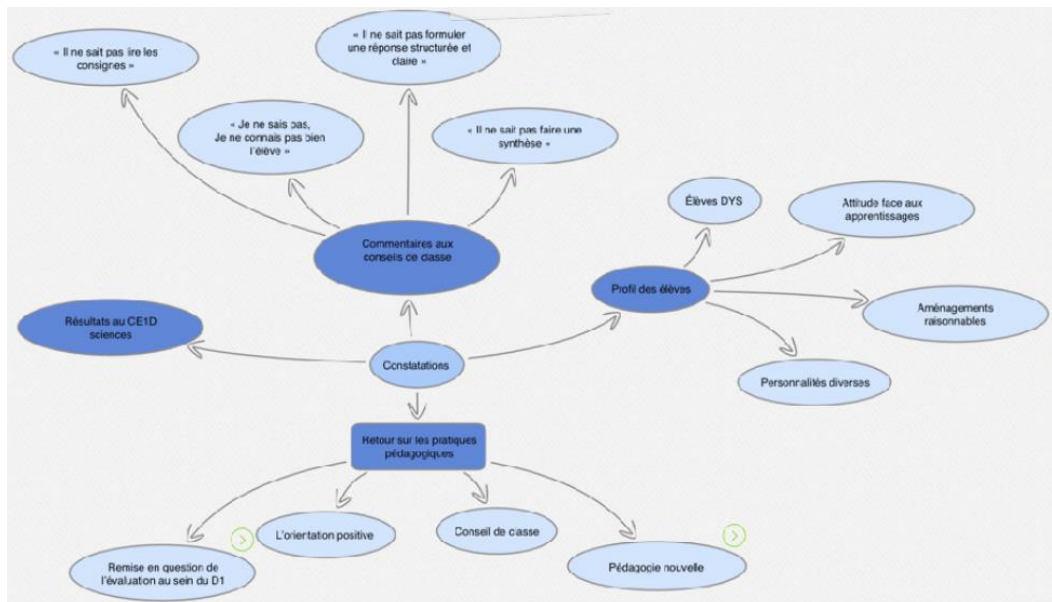


Figure 7 : Une carte conceptuelle utilisée comme base pour un diagnostic

Du travail mené avec les enseignants dans cette phase diagnostique, plusieurs observations peuvent être tirées.

Tout d'abord, les équipes d'enseignants de sciences que nous accompagnons souhaitent ne pas s'occuper exclusivement des nœuds identifiés pour les cours de sciences, mais plus globalement des obstacles à l'apprentissage (et les manquements aux épreuves, notamment le CE1D).

Les exemples de difficultés pointées par les enseignants et reprises ci-dessous en sont des illustrations :

- compréhension et respect des consignes : *le mot « cocher » n'est pas compris, « cocher » n'est pas « souligner », 3 éléments sont sélectionnés et pas un seul comme demandé ;*
- changement de vocabulaire entre les termes utilisés par les enseignants et les évaluations (de type externe) : *en se référant à leur programme, des enseignants parlent de « chaine (ou réseau) alimentaire » dans leur cours tandis que dans le CE1D, on utilise le terme « chaine d'énergie » ;*
- manque de culture générale ou pauvreté du vocabulaire : *une question du CE1D où l'élève devrait savoir que la terre cuite est poreuse pour pouvoir répondre à la question, difficulté de donner un synonyme.*

Les éléments suivants sont aussi relevés par les enseignants comme des aspects à prendre en compte dans la mise en place de pratiques différenciées :

- la motivation des élèves doit être améliorée : *« peu d'élèves apportent une araignée en classe quand on leur demande » ;*
- le vocabulaire disciplinaire n'est pas assez maîtrisé : *« paramètre, stimulus... » ;*
- des prérequis de l'enseignement primaire semblent insuffisamment maîtrisés ;
- il y a des difficultés de mémorisation à long terme (pour des matières vues plusieurs mois avant l'épreuve) ;
- l'hétérogénéité entre élèves est bien présente et semble s'accroître ;
- des différences dans les programmes entre les réseaux (notamment en termes de chronologie) peuvent biaiser les résultats dans les évaluations externes.
- plusieurs enseignants de sciences souhaitent travailler en interdisciplinarité : *croiser le CE1D de français et de sciences.*

De manière générale, notons qu'un diagnostic réalisé préalablement à la visite des chercheurs en école a pu servir de base à l'accompagnement, mais a aussi parfois ralenti l'approfondissement de ce travail. La plupart des équipes sont enthousiastes, ont envie de changer une situation qu'elles apprécient peu et semblent conscientes qu'un diagnostic doit être fait consciencieusement. Néanmoins, plusieurs ignorent la manière de le faire et doivent dès lors être accompagnées.

3) Phase d'implémentation

À ce stade de la recherche, nous proposons une vue synthétique des principaux outils en cours de développement ou de test. Ce tableau ne se veut pas exhaustif, d'autres outils sont en cours de réflexion ou de construction et seront exposés dans un prochain rapport.

Ecoles (n°)	Abstraction	Gaz / chgt d'états	Classement scientifique	Organisme humain	Modélisation appliquée	Nœud transversal ou méthodologique
16			Classification phylogénétique : à travers 8 activités RCD, se familiariser avec ce type de classement	Organes, sens et stimuli : outil de différenciation entre ces 3 concepts. Dossier et outil de manipulation.		
10			Classification phylogénétique : jeu de cartes où les animaux sont présentés selon 3 axes (description, anatomie et morphologie, reproduction)			
24				Outil de synthèse sur les systèmes du corps humain : un jeu (plateau et train) pour faire des liens entre les systèmes du corps humain		Activité sur le vocabulaire (Sc/F : outil pour travailler du vocabulaire spécifique (stimulus, paramètre, variable, hypothèse...))
9	Fiches-outils : sur savoir-faire et des questions de compétence (notamment le classement). Les fiches détaillent la procédure pour la réalisation d'une compétence					
17				Boite-synthèse sur la respiration : des objets à manipuler pour modéliser le concept		
	Pédagogie active (classe inversée) Rédaction par les élèves de fiches de synthèses					
28	Fiches-transferts		Fiches-transferts			Fiches-transferts
1					Escape game sur la masse volumique	
32	Fiches-outils					Fiches-outils
20						

Cette vue synthétique se base sur la liste des principaux obstacles rencontrés par les élèves, telle que précisée dans la circulaire 7046, à laquelle il a été proposé d'ajouter deux nœuds, comme détaillé dans le *Dossier d'information à l'attention des équipes de recherche*. Nous reprenons ces obstacles et faisons le choix de les illustrer par quelques outils disciplinaires sciences développés/testés dans le cadre de cette recherche (ils sont mis en gras dans le tableau).

Noeud « L'organisme humain : les relations et interactions entre systèmes »

- Jeu de synthèse sur les systèmes du corps humain (voyage du sang)

L'objectif de cet outil est de développer des liens entre les systèmes du corps humain et de comprendre le rôle clé de la circulation sanguine et de ses échanges (nutriments, O₂...) avec les autres systèmes. Il permet d'identifier l'organe en lien avec son système et de réaliser le trajet du sang. Par groupe de 4 élèves, sur un grand plateau de jeu, un « train » représente le déplacement du sang. À chaque « gare », l'élève associe le système et à chaque quai, l'organe d'échange. Le train doit s'arrêter à chaque gare et réaliser les échanges, c'est-à-dire charger ou décharger le train avec le(s) bon(s) élément(s). Après s'être exercé plusieurs fois, chaque groupe présente le trajet du sang et les échanges au professeur. Des aides sont possibles, si le groupe éprouve certaines difficultés via une fiche explicative. En termes de dépassement, si un groupe termine l'activité plus rapidement, des fiches anatomiques à compléter de chaque système sont proposées. Des questions vont être prévues pour le groupe, à chaque arrêt, par lancement de dés : questions savoirs (en lien avec le cours), de réflexion, de culture générale, de défis...

- Outil initié en atelier et repris par plusieurs écoles

Cet outil étant en cours d'implémentation, il n'est pas encore repris dans le tableau.

Des lettres (A, B...) sont écrites dans des couleurs différentes, selon la taille du groupe, et distribuées au hasard à tous les élèves.

La lettre détermine la tâche que l'élève doit effectuer hors de la classe, comme consulter une ressource particulière (vidéo ou article) et répondre aux questions qui y sont liées.

Ex : A) Conditions de vie d'un unicellaire comme l'amibe ou la paramécie, ou culture de cellules humaines de manière à mettre en évidence les échanges nécessaires entre la cellule et son environnement ;

B) L'éponge, animal simple pluricellaire, dépourvu de système respiratoire, digestif, excréteur et circulatoire...

De retour en classe, les élèves qui ont reçu la même lettre se regroupent. Ils confrontent et précisent leurs réponses aux questions. Lors de ce travail de correction par les pairs, l'enseignant devrait normalement intervenir peu. Les élèves rédigent ensemble un résumé de la ressource consultée (la capsule vidéo ou de l'article) à destination du reste de la classe.

Les élèves se regroupent ensuite en groupes de couleur. Chaque groupe de couleur réunit des élèves qui ont acquis, lors des 1^e et 2^e étapes, des connaissances différentes et complémentaires à celles des autres membres du groupe. Chacun est donc valorisé par son expertise et poussé à s'engager dans le travail du groupe afin d'en faire profiter les autres. Des questions sont posées :

Ex : Sur base des informations présentées dans les différentes ressources, expliquez le rôle du système circulatoire chez les animaux.

Comment expliquez-vous que certaines espèces animales soient dépourvues de système circulatoire ?

Modélisez le système circulatoire de l'homme et ses interactions avec les systèmes digestif, respiratoire, excréteur ainsi qu'avec tous les organes du corps. La modélisation proposée doit être dynamique et permettre à chaque élève d'y être actif.

Identifiez les limites du modèle proposé.

Pour la modélisation, on peut prévoir du matériel varié, tel que tuyau d'arrosage ou gaine isolante coupée en deux sur la longueur, pelote de laine rouge, petites briques de *Legó* de couleur, pinces à linge, carton, craies... ainsi que les schématisations des appareils digestif, respiratoire, excréteur, du cerveau et d'un muscle.

Nœud « La modélisation appliquée à différents domaines en physique »

- Escape game sur la masse volumique

La première étape de cet atelier permet aux élèves de trouver l'*endroit* dans le local où est caché le cadenas. Pour ce faire, par groupe de 4, ils doivent répondre à une série de questions en lien avec la matière dont les réponses (mots) sont disposées sous forme de mots croisés. Ensuite, des questions avec réponses chiffrées amènent l'élève à découvrir la combinaison permettant l'ouverture du cadenas. Cette activité se déroule avec 3 équipes (jaune, rouge, vert) en parallèle (avec des énigmes, des cadenas et des cachettes différentes) de manière à encourager l'émulation dans et entre équipes.

Nœud « transversal ou méthodologique »

- Fiches outils

Pour favoriser l'autonomie des élèves dans la résolution de tâches diverses, ces fiches décrivent les étapes à suivre pour les réaliser, par exemple pour effectuer un classement. Certains élèves les utilisent spontanément. Chaque élève a ces fiches et peut les utiliser à tout moment, y compris lors des évaluations. Plusieurs ont été créées par les enseignants : *Le vocabulaire de sciences, Le rapport de laboratoire, Les hypothèses, Le schéma, Trier – classer, Le tableau comparatif, Le graphique évolutif, Résoudre une question de compétences, Grandeurs et unités.*

- Classes inversées

Le principe de base de la classe inversée est que les élèves travaillent avec un *plan d'action* : ce qui est indiqué dans leur journal de bord (à faire dans l'ordre dans lequel indiqué).

En début de période, l'enseignant va auprès de chaque groupe pour fixer l'objectif du jour en fonction du plan d'action (qui est personnalisé, adapté, ajustable). Le groupe avance ensemble ou séparément (si en petits groupes). Les groupes sont parfois remaniés ou certains élèves sont en « roue libre » quand ils sont moins rapides ou tout simplement s'ils le souhaitent. Les enseignants attendent que tous les groupes aient fini un module pour réaliser l'évaluation. Afin d'éviter que les petites évaluations soient redondantes, elles sont devenues des « défis ».

En termes de matériel de classe, les tables sont réparties en îlots. Il y a des ballons, des chambres à air, des casques antibruit, un espace bibliothèque, des tables « mange-debout »...

Des « rituels » sont installés avec les élèves, par exemple quand le groupe a réalisé les exercices et qu'il est prêt à faire une synthèse des apprentissages, il se déplace vers une table « mange-debout ». L'enseignante va les écouter et vérifier avec eux la pertinence de leur travail. Si c'est le cas, ils ont accès à une farde de correction. Si l'élève n'atteint pas son objectif, il devra travailler à la maison. Peu d'élèves doivent le faire.

- Outils interdisciplinaires (Sc/Fr et Sc/LM)

Ces outils ont été proposés par les équipes de recherche en réponse à la demande des enseignants. Ils ont fait l'objet d'une communication spécifique et sont déposés sur les plateformes d'échanges. À ce stade de la recherche, notons qu'aucune équipe disciplinaire sciences n'a encore adapté ou testé ces outils interdisciplinaires.

- Pistes de réflexion (et ressources) spécifiques pour le cours de sciences en immersion ;
- Outils sur la lecture de consignes (proposés conjointement aux équipes disciplinaires sciences et français) ;
- Outil *Faire des sciences et renforcer la langue d'apprentissage*. Cet outil est issu d'un groupe de travail du réseau libre réunissant des professeurs de sciences enseignant en « classes DASPA », principalement au 1^{er} degré du secondaire. À l'origine, il est destiné à aider les enseignants s'adressant aux primo-arrivants, mais il peut aussi inspirer tous les enseignants confrontés à des publics de plus en plus hétérogènes, et plus particulièrement ceux éprouvant des difficultés langagières.

3.1.3. Langues modernes

Pour la discipline « Langues modernes », nous accompagnons sept équipes d'enseignants.

A ce stade, trois visites par école ont généralement été effectuées pour le travail sur l'axe 1.

Comme pour les autres disciplines, notre travail d'accompagnement s'organise selon deux modalités :

- des ateliers interécoles ;
- des rencontres en écoles qui permettent d'aborder le travail dans une phase diagnostique et une phase d'implémentation des outils de différenciation.

1) Ateliers interécoles

Jusqu'à présent, deux **ateliers interécoles** ont déjà eu lieu et un troisième est programmé.

- **Atelier 1 du 8/10/2019**
Prise de contact entre les différents acteurs, clarification des objectifs, attentes et questions, échanges sur l'oralité dans le cours de langues (le vécu par rapport aux nœuds/freins/difficultés pour l'expression orale des élèves), les objectifs de travail.
- **Atelier 2 du 15/01/2020** (matinée)
Présentation des premiers outils développés par chaque école, échanges concernant le développement des démarches de pratiques collaboratives, l'analyse des obstacles d'apprentissage, la coconstruction des outils les plus adaptés au public-cible, la réflexion sur l'autonomie de l'élève, le développement d'une pratique réflexive sur les pratiques mise en œuvre (décrire, analyser, réguler).
- **Atelier prévu le 29/04/2020 : Cet atelier sera inclus dans le rapport suivant.**

Chaque atelier est animé en tandem par la chercheuse-didacticienne et la responsable académique de la recherche en langues. Les psychopédagogues et la responsable institutionnelle du projet (Département Éducation et Technologie) sont également invitées. Un compte-rendu ainsi que les outils ou documents pertinents sont envoyés à toutes les équipes d'enseignants. Le deuxième atelier a fait l'objet d'une évaluation écrite par les participants. Celle-ci s'est relevée être positive et encourageante et les suggestions organisationnelles seront mises en œuvre dans la mesure du possible lors de l'atelier suivant.

2) Rencontres en école

Lors des **rencontres en écoles** avec les équipes d'enseignants de langues modernes (néerlandais et/ou anglais et/ou allemand), nous avons travaillé en quatre étapes.

Premièrement, nous avons pris connaissance des différentes réalités que vivent les enseignants dans leur école et pris note des conditions matérielles, relationnelles et environnementales qui sont les leurs.

Deuxièmement, nous avons répertorié les mesures, les initiatives, les pratiques ou les dispositifs qui avaient déjà été mis en place par chacune des équipes (axe 1 et 2) et qui avaient été jugés pertinents par les enseignants concernés.

Troisièmement, nous avons recueilli leurs besoins par rapport à la mise en place de la différenciation lors des périodes de RCD ou pendant les heures de cours régulières et ce en essayant de revenir chaque fois au nœud qui faisait l'objet de la recherche : « l'oralité dans le cours de langue moderne ».

Quatrièmement, nous avons accompagné les équipes d'enseignants dans la recherche, le développement ou l'adaptation d'outils et de pratiques de différenciation au cours de langues ou pendant les périodes de RCD.

Chaque rencontre a fait l'objet d'un rapport ou d'un suivi initié par l'équipe concernée, qui est géré et complété par la chercheuse-didacticienne.

Lors de ce travail en équipe, les enseignants d'une même école ont appris à mieux se connaître et donc à se faire confiance. Ceci a permis :

- plus d'échanges et d'entraide sur la façon d'aborder les contenus de cours et de résoudre des problèmes récurrents ;
- le partage de ressources et de pratiques de différenciation ;
- l'élaboration en équipe de nouveaux outils et dispositifs.

À une exception près, toutes les équipes soulignent l'amélioration des relations au sein de leur équipe : meilleures connaissances et appréciations mutuelles, plus de collaboration, plus d'échanges et de partages, plus de stimulation mutuelle et d'apprentissages les uns et des autres. Certains enseignants rapportent que cela a changé de manière positive la perception qu'ils ont de leur métier et de leur rôle.

Phase diagnostique

Certaines équipes que nous accompagnons se sont lancées dans une étape diagnostique avant la prise de contact avec l'équipe de recherche, parfois dès le mois de juin 2019. Cela a permis à ces équipes d'être opérationnelles dès le début de l'année scolaire, avec cependant une difficulté de remettre en question ou d'influencer encore sur les orientations prises. Cela avait également généré, chez certains enseignants, une confusion entre les deux axes qu'il a fallu clarifier à nouveau.

Dans cinq des sept écoles accompagnées en langues, les équipes se sont basées sur les résultats de l'épreuve de CE1D des années précédentes pour en tirer des conclusions globales au niveau des compétences et s'inquiétaient surtout des résultats au niveau de la compétence « écouter », qui se révélait être la moins bonne en termes de réussite et de points obtenus. Une équipe en particulier aurait souhaité une comparaison de résultats avec d'autres régions, plutôt que de se concentrer sur sa cohorte d'élèves.

À plusieurs reprises, il a fallu recentrer les équipes sur l'objet de la recherche, à savoir « les freins en lien avec l'oralité » au cours de langues. Il reste difficile pour certaines équipes de dépasser le constat empirique de l'enthousiasme (ou pas) des élèves. Pour certaines d'entre elles, c'est seulement au fil des rencontres avec l'équipe de recherche qu'une réflexion en termes de diagnostic pour l'oralité a fait progressivement son chemin.

Plusieurs enseignants restent convaincus que, tant qu'un élève n'étudie pas son vocabulaire et ne sait pas correctement appliquer les règles grammaticales, « il est illusoire de vouloir leur faire parler ou d'espérer qu'une quelconque interaction puisse avoir lieu ». Une autre observation qui nous paraît importante et qui nous semble être liée à une difficulté bien spécifique à la discipline des langues modernes est l'incohérence qui peut s'introduire dans le parcours d'apprentissage des élèves quand la langue choisie/imposée en 1C secondaire n'est plus celle qui était étudiée en primaire.

Différents éléments expliquent la diversité et l'incomplétude des diagnostics effectués en langues jusqu'à présent, mais la réflexion que nous menons avec les équipes tente de montrer également que cette phase est renouvelable et en quelque sorte toujours en cours ; qu'elle peut faire partie d'un processus d'autonomisation et de responsabilisation des élèves par rapport à leur processus d'apprentissage.

Phase d'implémentation

Toutes les équipes d'enseignants ont travaillé sur les mécanismes motivationnels, soit au niveau des attitudes face à la langue-cible (utilité, perception positive ou négative), soit au niveau des émotions liées à l'apprentissage de la langue (qui influencent positivement les expériences individuelles), soit au niveau du lien avec l'environnement ou la communauté d'apprentissage (apprendre en autonomie, en petits groupe, par les pairs), soit au niveau des stratégies d'apprentissage.

Le tableau ci-dessous reprend les outils développés par école :

Ecole n°	Axe « attitudes par rapport à la langue étudiée »	Axe « influencer les expériences individuelles »	Axe « autonomie et environnement d'apprentissage »
20	Un questionnaire à l'intention des élèves interroge dans quelle mesure la liberté du choix de la langue , les représentations de l'élève de la langue étudiée, l'environnement linguistique , ainsi que la relation au professeur ont un impact sur le blocage mental chez l'élève à parler la langue étudiée.		
28		Une séquence de jeu théâtral : augmenter le plaisir de communiquer dans la langue-cible et diminuer l'angoisse de s'exprimer.	Une séquence sur les stratégies d'apprentissage et de mémorisation du vocabulaire.

1		<p><u>Ateliers du « Grand 8 »</u></p> <p>De petits ateliers permettent de diminuer l'angoisse de parler : les élèves parlent, se corrigent mutuellement, osent parler davantage grâce à des exercices de jeux de rôle classiques.</p> <p>Création d'un BLOG sur lequel les élèves peuvent déposer des tutoriels pour les condisciples, mais où ils peuvent également consulter des tutoriels, ou répéter des auditions vues en classe ou pratiquer des exercices en consolidation ou en dépassement dans la langue étudiée (au choix).</p>	<p>Fiches d'autoévaluation afin</p> <p>1) de rendre visibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les comportements attendus ou souhaités pour améliorer l'oralité, - les stratégies d'oralité ; <p>2) d'introduire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la notion d'évolution dans l'oralité, le plaisir dans la communication, - la notion de « maîtrise » (empowerment) lors d'une situation de communication. <p>- Création d'un BLOG (Idem ci-contre)</p>
24	<p>Questionnaire diagnostique sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'histoire (le passé) linguistique de l'élève, - la continuité du choix de la L2 (primaire->secondaire), - le soutien familial au niveau de l'apprentissage et de la culture scolaire, - la maîtrise de la langue scolaire. 		
10		<p>Une séquence de jeu pour mémoriser le vocabulaire et l'utiliser en contexte à voix haute afin d'entraîner et d'ancrer les structures et les mots en contexte de façon ludique.</p>	<p>Déterminer son profil d'apprenant</p> <p>Via ce diagnostic, aider l'élève à étudier plus efficacement et rendre visibles les stratégies qui lui conviennent.</p> <p>Initiation à l'utilisation de mindmaps (cartes mentales) pour faciliter l'étude de vocabulaire.</p>
16		<p>Développement de jeux d'expression orale et de mémorisation (vocabulaire, syntaxe, conjugaison).</p>	

17		Création d'un BLOG : idem ci-contre	Création d'un BLOG : Les élèves peuvent y déposer des tutoriels pour les condisciples, mais peuvent également y consulter des tutoriels, ou répéter des auditions vues en classe ou pratiquer des exercices en consolidation ou en dépassement, ainsi que trouver des documents en langue-cible.
----	--	-------------------------------------	--

La liste ci-dessus reprend les **pratiques de différenciation** développées au sein des cours de langues modernes (axe 1) et au sein du dispositif spécifique R-C-D (axe 2).

La diversité et la complémentarité des outils repris illustrent la démarche *bottom-up*, qui a été privilégiée dans le projet UNamur-Henallux. Ici, ce sont les équipes d'enseignants qui développent des outils en fonction de leur(s) public(s) et de leurs besoins spécifiques et non un outil proposé par des académiques. Ce mode de travail a permis une prise de conscience importante par les enseignants du potentiel dont ils disposent eux-mêmes. Si cette démarche est plus difficilement quantifiable de manière scientifique en termes de bénéfices d'apprentissage, elle révèle un potentiel à long terme, car les enseignants se sentent désormais bien plus capables (empowerment) d'analyser, de réfléchir ensemble et de développer des outils et des pratiques nouvelles au sein d'une équipe pédagogique stimulante. A ce stade, des formations continues, un suivi et un soutien externe par l'équipe de recherche restent toutefois indispensables.

La diversité et la complémentarité des outils repris illustre la démarche *bottom-up* qui a été privilégiée dans le projet UNamur-Henallux. Ici, ce sont les équipes d'enseignants qui développent des outils en fonction de leur(s) public(s) et de leurs besoins spécifiques et non des académiques, ce qui a permis une prise de conscience importante des enseignants du potentiel dont ils disposent eux-mêmes. Si cette démarche est plus difficilement quantifiable de manière scientifique en termes de bénéfices d'apprentissage, elle révèle un potentiel à long terme, car les enseignants se sentent désormais bien plus capables (empowerment) d'analyser, de réfléchir ensemble et de développer des outils et pratiques nouvelles au sein d'une équipe pédagogique stimulante. A ce stade, des formations continues, un suivi et un soutien externe par l'équipe de recherche restent toutefois indispensables.

À titre d'exemple, voici la présentation de quelques outils qui sont joints à ce dossier (liste en annexe).

- École 20 : Le néerlandais/l'anglais et moi

Cet outil veut interroger dans quel mesure la liberté du choix de la langue, les représentations de la langue étudiée chez l'élève, l'environnement linguistique, ainsi que la relation au professeur ont un impact sur le blocage mental chez l'élève à parler et à étudier la Langue 2. L'outil se présente sous forme de questionnaire. Se trouvent des questions qui peuvent donner un indice sur le degré d'adaptation de l'élève à la culture scolaire. L'outil doit encore être amélioré, mais nous suivons la démarche « *bottom-up* » comme décrite ci-dessous avec toutes les équipes

- École 28 : pistes méthodologiques pour mémoriser le vocabulaire

Cette activité ambitionne de rendre visible des **stratégies** que les élèves utilisent déjà spontanément et de leur faire prendre conscience si ce qu'ils font déjà est « bon » ce qui les amène à une plus grande **confiance** en leurs capacités et leurs méthodes. Cette fiche veut également rendre visible quelles autres stratégies peuvent être utilisées, afin d'élargir les possibilités pour les élèves. La fiche permet aux élèves de déterminer leurs préférences d'apprentissage. L'échange avec d'autres élèves augmente la **métacognition** des stratégies d'apprentissage, de mémorisation et permet d'aborder les **stratégies compensatoires**. L'objectif finale est de donner à l'élève un plus grand sentiment de « **maîtrise** » de son processus d'apprentissage et une plus grande **autonomie**.

- École 1 : « s'auto-évaluer, une étape indispensable

Pour chaque compétence, des comportements sont conseillés sous forme interrogative, pour permettre aux élèves d'évaluer dans quelle mesure ils ont fait ou non ce qui est conseillé et ce à des moments différents : avant-pendant-après un contrôle. L'objectif est de rendre visible ce qui est attendu comme comportements pour améliorer l'oralité, de rendre visibles les stratégies d'oralité, mais aussi d'introduire la notion d'évolution dans l'oralité.

En interaction, les élèves bloquent souvent dès qu'il y a un mot qu'ils n'ont pas compris, ils n'ont pas toujours accès au vocabulaire appris, les stratégies et fiches d'autoévaluation veulent faire apparaître le lien entre la maîtrise des sous-compétences et l'aisance et le plaisir dans la communication. On veut également à travers cet outil introduire la notion de « maîtrise » (dans le sens d'empowerment) lors d'une situation de communication.

- École 28 : jeux de rôles

Après une séquence sur la mémorisation du vocabulaire, cette séquence a été créée pour permettre aux élèves d'exercer immédiatement certaines fonctions linguistiques, en partant de structures très simples qui peuvent évoluer vers des structures plus complexes, émanant de la vie quotidienne ou à partir de situations imaginées par les élèves, les professeurs ou les deux. Le but est de libérer les élèves graduellement de certains modèles vus au cours pour un parler plus authentique. Ils apprendront ainsi à exprimer des émotions en se mettant dans le personnage de quelqu'un dans des situations de jeux réalistes et/ou fictives dans lesquels la négociation et l'expression des intentions deviennent peu à peu plus importantes et ils apprennent à utiliser avec plus d'aisance des stratégies compensatoires. Pour chaque situation, une boîte avec des accessoires est prévue, afin de permettre aux élèves de plus facilement s'identifier au personnage et au rôle qu'il joue, se distanciant ainsi de son identité propre. Cela décomplexifie l'élève par rapport à sa maîtrise de la langue et il ose s'exprimer plus facilement.

- École 1 : blog de langues

Consultable sur ce site : <https://languesgermaniques.wixsite.com/website>

Afin de comprendre la teneur de l'outil, j'invite le lecteur à aller sur le site. On y trouve, par langue, des tutoriels, exercices de consolidation, des auditions, ... et ce selon le niveau des élèves. En dehors d'un usage en classe ou en RCD, les enseignants espèrent aider les parents à mieux suivre ce que leur enfant a appris au cours de langue. Ils espèrent ainsi que les enfants recevront un soutien renforcé à la maison.

3.2. LES ACTIONS MENÉES DANS L'AXE 2

Actuellement et de manière globale, trois rendez-vous par école ont été menés au niveau de l'axe 2. Une école a néanmoins bénéficié d'un accompagnement plus rapproché (7 visites) car elle doit faire face à de plus grandes difficultés, tant organisationnelles, pédagogiques que motivationnelles.

L'accompagnement pour l'axe 2 a pris trois formes différentes en fonction de l'état d'avancement des écoles dans le processus de mise en œuvre de leur dispositif RCD.

1) Accompagnement visant l'analyse et la régulation de dispositifs mis en œuvre

Parmi les dix écoles que nous accompagnons, certaines d'entre elles avaient déjà réfléchi à la mise en œuvre du RCD (dans une temporalité très variable avant le début de la recherche). Il s'agit donc d'écoles qui, dès septembre, avaient en place un dispositif plus ou moins rôdé au sein de leur établissement.

Pour ces établissements, nous avons mené avec les équipes des entretiens semi-directifs de recherche (en moyenne trois par établissements), qui avaient pour objectifs de permettre aux équipes de :

- ✓ Expliciter leur dispositif et ainsi les aider dans la formalisation de leurs pratiques ;
- ✓ Identifier ce qui constituait selon eux des points forts et des faiblesses de leur dispositif ;
- ✓ Identifier les actions à mettre en œuvre, pour pallier les faiblesses, afin de réguler le dispositif à court terme.

La technique de l'entretien nous semble appropriée au vu du type de données que nous espérons récolter. Par ailleurs, si l'on se réfère à Kauffman (1996), la méthode de l'entretien permet de faire surgir la complexité et la richesse du social. Plusieurs techniques d'entretien sont dès lors envisageables dans le cadre d'une recherche. Nous avons, pour notre part, choisi d'opter pour un entretien de type semi-directif (également intitulé dans la littérature entretien semi-structuré, entretien focalisé...) qui « permet d'obtenir un matériel discursif à la fois fiable, c'est-à-dire correspondant effectivement à ce que pense la personne interviewée et valide, c'est-à-dire conforme aux objectifs de la recherche » (Blanchet et al., 1985, p.51).

Nous avons également mené des temps d'observation des dispositifs mis en place, qui ont permis d'approfondir notre compréhension de ces différentes réalités.

A ce stade de la recherche, nous avons pu identifier avec les équipes de l'axe 2 les thématiques prioritaires qu'elles souhaitaient questionner (et qui sont donc spécifiques à leur établissement). Par exemple :

- *Comment permettre aux élèves d'avoir des temps où ils réfléchissent de manière plus approfondie à ce qu'ils ont appris. Comment ils apprennent ?*
- *Quelles traces garder ? Avec quels objectifs ? A l'intention de qui ?*
- *Comment rendre l'élève plus autonome ?*
- *Le co-enseignement interdisciplinaire : comment et pour quel(s) effet(s) ?*

Dans les prochains mois, nous mènerons au sein de ces établissements des temps de travail avec les équipes de l'axe 2 où nous alimenterons la réflexion par l'apport d'outils et de pratiques externes.

Par ailleurs, l'analyse des questionnaires soumis aux élèves permettra de rendre un feedback à l'équipe de l'axe 2 et permettra de croiser ces données avec les points forts et les faiblesses des dispositifs telles qu'ils sont perçues par les enseignants.

L'objectif étant que ces temps de travail permettent la régulation des dispositifs dès septembre 2020.

2) Accompagnement : élaboration et accompagnement dans la réalisation de dispositifs mis en œuvre

Parmi les dix écoles que nous accompagnons, certaines ont réfléchi au moment du lancement de la recherche à un dispositif à mettre en œuvre en fonction de leur contexte spécifique.

Nous avons mené avec ces établissements des entretiens d'accompagnement dans une perspective de travail collaboratif. Ces entretiens ont eu pour objectifs de :

- ✓ clarifier auprès des enseignants le cadre de la recherche et plus spécifiquement les objectifs visés dans l'axe 2 ;
- ✓ identifier le contexte de l'établissement : les contraintes organisationnelles, matérielles, les besoins ;
- ✓ relever les envies, les souhaits de l'équipe ;
- ✓ élaborer une réflexion quant à la mise en œuvre d'un dispositif ;
- ✓ réguler le dispositif après les premiers tests s'y rapportant.

Ces écoles, au vu de l'urgence, ont reçu un accompagnement plus soutenu pouvant aller jusqu'à 7 accompagnements au sein de l'établissement.

Les perspectives pour ces établissements seront d'entamer un processus de réflexion et de régulation comme celui évoqué pour les écoles susmentionnées, une fois que les équipes seront rassurées quant à la suite de l'année.

3) Accompagnement visant l'élaboration d'un dispositif

Enfin, nous avons également été confrontés à des écoles qui avaient mis en œuvre un dispositif dans le cadre de l'axe 2 qui ne correspond pas - ou peu - à l'esprit de ce qui est attendu.

Pour ces écoles, un travail d'accompagnement avec les équipes de professeurs et avec la direction est nécessaire pour poser les jalons de ce que pourrait devenir le dispositif RCD au sein de leur établissement en septembre 2020.

4. PREMIÈRES ANALYSES

Nos premières analyses montrent qu'implémenter un nouveau dispositif d'accompagnement personnalisé ainsi que des pratiques pédagogiques innovantes relève de facteurs multiples interdépendants : des facteurs organisationnels, humains, matériels, didactiques/pédagogiques, identitaires, temporels. (cf. 4.2. « Les leviers et les freins identifiés à ce stade »)

Sur base de ces différents facteurs, à ce stade de la recherche, nous pouvons classer les écoles accompagnées dans trois stades de développement selon leur évolution et l'état d'avancement dans le projet-pilote.

Ces trois stades font écho à ce que Huffman & Hipp (2003) ont nommé :

- **L'initiation** : les équipes prennent la décision de procéder à l'expérimentation du travail en communauté d'apprentissage, en instaurant des temps de travail pour leur permettre d'échanger sur des préoccupations concernant leurs élèves et de partager des stratégies efficaces.
- **L'implantation** : les enseignants commencent véritablement à travailler comme organisation apprenante. « *Au cours de cette phase, les tentatives peuvent s'avérer des expériences plus ou moins fructueuses (perte de temps, surcharge de travail, etc.)* ». Certains enseignants se posent des questions, souhaitent abandonner ou retourner à une situation plus « traditionnelle » ou se désintéressent du travail collaboratif. A l'inverse, d'autres, « *percevant certains avantages liés au travail en communauté d'apprentissage professionnelle, comme le partage de préoccupations face aux besoins des élèves et une harmonisation des pratiques pédagogiques* », veulent « *aller dans le sens du changement en s'affranchissant des obstacles qu'ils rencontrent sur leur route* ». (Leclerc et al., 2007, pp. 158-159)
- **L'institutionnalisation** : les équipes acquièrent de nouveaux comportements ou de nouvelles attitudes. « *Cette phase est critique car le travail en communauté d'apprentissage professionnelle ne sera durable que dans la mesure où la troisième phase sera réussie et intégrée. C'est durant cette phase que les enseignants considèrent la communauté d'apprentissage professionnelle comme une pratique incontournable et un phénomène tout à fait normal et bien en place qui leur permet de s'enrichir mutuellement, en collégialité, par des prises de décisions, une vision et des apprentissages partagés.* » (Leclerc et al., 2007, pp. 158-159)

Il est à noter que les mêmes écoles peuvent être à des stades différents selon qu'il s'agisse des activités disciplinaires de l'axe 1 ou de l'axe 2. Ce constat provient à nouveau de la combinaison des différents facteurs : répartition des moyens octroyés pour l'un ou l'autre axe, qualité du travail collaboratif des différentes équipes, implication de leurs membres dans le projet respectif, soutien de la direction... En outre, nos observations indiquent combien elles restent poreuses. Une école peut très bien initier un dispositif, se rendre compte qu'il est « imparfait », le remanier complètement et ainsi revenir à une étape d'initiation. Elles sont donc à envisager selon une approche cyclique.

4.1. IDENTIFICATION DE TROIS GROUPES D'ÉCOLES SELON LEUR ÉVOLUTION DANS LE PROJET AU NIVEAU DE L'AXE 2

1. Etape d'initiation

Deux écoles sont encore à l'étape d'initiation. Notre équipe de recherche les accompagne à la fois dans leur réflexion organisationnelle (*Quel type de dispositif ? A quel moment ? Pendant combien de temps ? Avec qui ?*), pédagogique (*Quels sont les objectifs ? Avec quelles méthodes et quels outils ? Quelles sont les étapes indispensables à travailler ?*) et surtout sur un changement de posture de la part des enseignants (*Qu'est-ce que la différenciation ? Comment je me positionne face à cela ? Comment je vis ma nouvelle posture ?...*).

Ces écoles semblent parfois encore attachées au principe de la remédiation « classique », soit parce que cela leur semble plus facile à organiser, soit/et parce que les acteurs ne perçoivent pas la plus-value d'un nouveau dispositif, soit/et parce que les enseignants ont un sentiment d'incompétence vis-à-vis des tâches qui leur sont demandées (manque de formation notamment), soit parce que la direction de l'établissement ne semble pas suffisamment présente dans le projet.

Dans ce type d'accompagnement, on remarque que les différents facteurs sont plus que jamais intimement liés.

2. Etape d'implantation

Quatre écoles sont à une étape supplémentaire : celle de l'implantation. Les équipes ont réfléchi et mis sur place un nouveau dispositif d'accompagnement personnalisé. Nous sommes ici dans une phase « transitoire ». Beaucoup de questionnements et d'incertitudes apparaissent. Notre équipe de recherche les aide dès lors à répondre à ces questions, à analyser et à évaluer la pertinence et l'efficacité du dispositif mis en place afin de pouvoir l'améliorer.

Après quelques mois d'expérimentations, ces écoles réfléchissent au maintien ou à l'élargissement des équipes pédagogiques en charge du projet et ce afin de pouvoir travailler avec des personnes motivées par ces heures d'accompagnement personnalisé, soucieuses d'apporter leur soutien et leur expertise au travail d'équipe.

3. Etape d'institutionnalisation

Quatre écoles ont pris plus d'avance que les autres, soit parce qu'elles n'ont pas attendu le projet-pilote pour réfléchir à ce type de dispositifs, soit parce qu'elles ont pu compter sur une combinaison positive des facteurs cités précédemment : une bonne organisation, des ressources au niveau humain et matériel, un travail collaboratif de qualité, une envie commune d'avancer et de changer de posture, un temps de concertation pour le faire, une direction soutenance.

Notre accompagnement cherche à aller encore plus loin avec elles et vise avant tout à développer davantage leurs compétences réflexives. A ce stade, la question d'un dispositif d'(auto-)évaluation est centrale : *Quelles traces écrites les élèves doivent-ils garder ? Comment peuvent-ils évaluer leur progression, leurs difficultés ? Comment peuvent-ils prendre conscience des apprentissages réalisés durant ces activités « hors programmes » ?* En effet, les enseignants remarquent que les élèves cloisonnent les apprentissages et peinent à réinvestir dans leurs cours ce qu'ils ont réussi à faire pendant ce temps d'accompagnement personnalisé.

4.2. LES LEVIERS ET LES FREINS IDENTIFIÉS À CE STADE

Les six mois d'accompagnement des dix écoles partenaires ont été alimentés par de nombreuses rencontres, échanges et observations qui sont collationnées par les chercheurs et les enseignants dans des rapports et/ou compte-rendu de visites. Une prise de recul analytique par rapport à ces informations nous permet déjà d'identifier des aspects que nous avons tenté d'organiser en freins et leviers potentiels à la mise en place d'un projet-pilote, destiné à soutenir un changement de pratique enseignante.

Dans cette analyse, nous proposons de partir d'un **niveau macro** comprenant les aspects institutionnels relatifs au décret différenciation (*la présence de périodes de concertation et d'accompagnement personnalisé, l'engagement des écoles dans un projet-pilote, la temporalité du projet*) pour aller à un **niveau méso** relatif au contexte spécifique des écoles dans lequel est mené le projet (*ses réalités, sa culture, son leadership*) et ensuite à un **niveau micro**, qui permet d'aborder les aspects relatifs aux pratiques pédagogiques (*les outils, les ressources et les croyances*).

1) Les aspects institutionnels

Le présent projet s'ancre dans les Décrets CODE et différenciation, qui annoncent le dégagement de périodes dédiées à l'accompagnement personnalisé et à la mise en place de projets-pilotes.

Le facteur « TEMPS » - une condition, un questionnement, une contrainte, une opportunité

- ✓ **La présence d'heures NTPP de concertation et le dégagement de périodes supplémentaires pour l'accompagnement personnalisé** a constitué un **levier capital**. Ce temps constitue une condition à la mise en place du projet, tant pour le travail avec les élèves, que la concertation entre enseignants ainsi que l'accompagnement par les équipes de recherche.
- ✓ Il reste que **le statut « pilote » du projet** interroge les équipes quant à la **pérennité** de ces mesures, car bon nombre de dispositifs (comme le co-enseignement par exemple) reposent sur la présence d'équipes renforcées.
- ✓ Néanmoins, **la temporalité du projet avec un démarrage en septembre pour les équipes de recherche est source de tensions et de contraintes**. Les écoles étant déjà en projet en amont, elles avaient organisé leur horaire en fonction du dispositif qu'elle souhaitait développer et sur la base de leur compréhension du cadre. Dans certains cas, cela a permis aux équipes d'aller vite (voire trop vite) dans le développement d'outils diagnostiques mais dans d'autres la rigidité des horaires établis et/ou des attributions a constitué un frein au développement du projet. D'une part, l'organisation horaire n'est pas toujours propice à la mise en place d'un dispositif RCD (exemple, dégagement des 2 dernières heures du vendredi). D'autre part, les enseignants détachés dans le cadre du projet-pilote ne s'y sont pas toujours engagés en connaissance de cause, ce qui semble avoir une incidence sur leur engagement.
- ✓ En outre, le **temps scolaire ne coïncide pas toujours avec celui de la mise en projet de recherche**. Implémenter des dispositifs de différenciation et un accompagnement personnalisé, en lien avec une pratique professionnelle totalement innovante pour certains enseignants, créer du lien dans les équipes, amorcer une dynamique et créer des habitudes de travail à plusieurs (entre enseignants et avec l'équipe de recherche) nécessite du temps : celui de la réflexion, de la maturation, de la mise en œuvre sur le terrain et de la rétroaction.

Prolonger la recherche d'une année supplémentaire nous semble être un levier important pour pouvoir pérenniser ce qui doit l'être, développer et formaliser les outils nécessaires.

Le facteur « ENGAGEMENT » - *clarification, articulation*

- ✓ Les **raisons** qui ont poussé les écoles à s'engager dans un projet-pilote sont variables. Certaines ont travaillé avec des équipes d'enseignants en ayant un projet très précis alors que pour d'autres, c'est la direction qui s'est inscrite seule sans réellement prendre la mesure des conditions relatives au cadre du projet. Cette variabilité constitue un frein dans la mise en place de l'accompagnement des équipes, les chercheurs devant à la fois clarifier les objectifs du projet et travailler à la mise en place des conditions organisationnelles suffisantes pour sa mise en œuvre.
- ✓ Par ailleurs, **les équipes de recherche se sont engagées dans le projet-pilote sur la base d'un projet de recherche spécifique**. Notre approche de recherche-accompagnement fondée sur une coconstruction des outils avec les enseignants dans une visée d'autonomisation prend appui sur les réalités des classes, mais nécessite un engagement de la part des enseignants, considérés comme des acteurs importants dans la démarche de coconstruction. Mais les attentes des enseignants ne sont pas nécessairement compatibles avec une telle approche. Un travail d'articulation entre les projets des écoles et de notre équipe de recherche est donc nécessaire et prend du temps. Sans oublier que les écoles doivent travailler avec plusieurs équipes de recherche.
- ✓ En outre, les équipes sont pour la première fois invitées à travailler avec des équipes de recherche. Un travail de **clarification des rôles de chaque partenaire** (enseignants-chercheurs) est nécessaire afin de mettre en confiance certaines équipes, qui nous percevaient a priori comme des « formateurs » et des « évaluateurs » plutôt que comme des chercheurs-accompagnateurs.

2) Les aspects relatifs au contexte des écoles dans lesquelles le projet est mis en place

Le facteur « OPTIONS » : *une habitude contraignante, une responsabilité*

- ✓ Plusieurs écoles semblent « survivre » grâce à des options très spécifiques (présentes aux 2^e et 3^e degrés) et cela se répercute au premier degré par le maintien des activités complémentaires en lien avec ces options, qui ont un coût en heures NTPP. Ces écoles peinent donc à trouver le **juste équilibre entre le maintien de ces activités complémentaires et l'implémentation des heures d'accompagnement personnalisé** avec les moyens humains et organisationnels suffisants.
- ✓ En outre, il semble compliqué de remplacer les activités complémentaires en première commune **sans toucher à l'emploi** – comme celui des enseignants de latin par exemple.

Le facteur « NOMBRE » : *risque et opportunité*

- ✓ Certains établissements ont un premier degré avec peu de classes. Il est dès lors difficile d'identifier des **équipes de trois enseignants disciplinaires comme cela est demandé** par la circulaire du projet-pilote. Cet état de fait a un impact sur le travail collaboratif au sein des

disciplines : ces enseignants habitués à travailler seuls entrent parfois plus difficilement dans la démarche d'échanges.

- ✓ Quelques écoles confrontées à **une diminution de leur public scolaire espèrent attirer de nouveaux élèves grâce au projet-pilote** et à l'implémentation de dispositifs pédagogiques innovants. Le fait d'avoir reçu des retours positifs de la part de certains parents, « heureux que le dépassement soit *enfin pris en compte* », les fortifie dans cette idée et les motive à poursuivre.

Le facteur « LEADERSHIP » : soutenant vs contraignant, coordination nécessaire

- ✓ Le **leadership de la direction influence considérablement la mise en place du projet pilote**. Là où la direction soutient le projet et ses équipes pédagogiques, l'engagement des enseignants semble plus prégnant. Ils ont le sentiment d'être valorisés et reconnus par leur hiérarchie. A contrario, certaines directions, qui peinent à répondre aux demandes de rendez-vous envoyées par mails ou restent injoignables par téléphone, donnent le sentiment aux équipes pédagogiques de ne pas être suffisamment soutenues alors qu'elles s'investissent dans le projet. Des études montrent, en effet, que la « satisfaction des enseignants à l'égard de leurs relations avec la direction d'école et vis-à-vis des ressources humaines et matérielles est liée positivement à deux pratiques pédagogiques réputées favoriser la réussite des élèves : l'enseignement des stratégies d'apprentissage et la pédagogie coopérative » (Labelle & Jacquin, 2018, p.4).
- ✓ Néanmoins, **certaines caractéristiques de leadership peuvent s'avérer contreproductives**. Ainsi quelques équipes ont fait part d'un sentiment d'ingérence de la part de leur hiérarchie, avec une obligation de rendre des comptes très régulièrement, ce qu'elles ressentent comme un manque de confiance.
- ✓ De manière générale, **la présence ou l'absence d'un coordinateur de projet** joue un rôle majeur dans la mise en œuvre d'un dispositif RCD. Les établissements scolaires qui peuvent compter sur une personne investie dans la gestion et la coordination de leur dispositif RCD montrent un état d'avancement plus élaboré par rapport à ceux qui n'en ont pas.

Le facteur « CULTURE COLLABORATIVE » : point d'appui, insécurité

- ✓ La présence, au sein de l'école, d'une « **culture** » **du travail collaboratif** constitue un véritable levier. Les enseignants, motivés et organisés pour travailler ensemble, échangent plus facilement des outils ou des nouvelles pratiques avec leurs collègues. Ce travail collaboratif se décline de différentes façons selon les équipes et selon le degré de coopération qui préexistait dans la culture de chaque école : cela va du niveau élémentaire (prise de connaissance mutuelle des contenus de cours, des exigences de chacun... en vue d'une harmonisation des pratiques) à un niveau de plus en plus élaboré (du partage de ressources existantes à la formalisation de pratiques de différenciation et à l'élaboration de nouveaux outils et dispositifs). Une dynamique de « désindividualisation » du métier de l'enseignant semble se développer timidement dans ces écoles.
- ✓ A contrario, dans les écoles où il n'y a pas de culture collaborative, le fait de devoir se concerter pour le projet crée chez les enseignants un **sentiment d'insécurité** qui les empêche de travailler sereinement (peur d'être jugé, sentiment d'incompétence).

Le facteur « PENURIE » : labilité des équipes

- ✓ L'avancée du projet est freinée par les **absences** maladies, les **remplacements**, parfois multiples, des **réaffectations** en cours d'année, ou par le manque d'enseignants au sein des équipes pédagogiques. Cette labilité des équipes procure du découragement et souvent une surcharge de travail chez les enseignants impliqués.

3) Les aspects propres à la pratique pédagogique et aux enseignants

Facteur « ACCOMPAGNEMENT-FORMATION » : motivation

- ✓ Plusieurs enseignants soulignent l'intérêt d'avoir bénéficié d'un **accompagnement par une équipe de recherche**. Les enseignants disent ne pas se sentir formés aux méthodes de différenciation. Malgré leur envie de faire « autrement », ils ont souvent l'impression de faire et refaire la même chose. Le fait d'être impliqués dans ce projet-pilote, d'échanger sur leur savoir-faire, les a « forcés » à se mettre au travail et à se remettre en question. Ils sont obligés de prendre du recul sur leur pratique et d'instaurer un travail métacognitif. Cela leur demande beaucoup d'énergie et peut générer de la fatigue et du stress face à l'ampleur de la tâche. Cependant, malgré ces contraintes, de nombreux enseignants disent, d'une part, souhaiter « poursuivre et pérenniser les outils coconstruits et le partage des ressources pédagogiques entre pairs », et, d'autre part, apprécient leur nouvelle posture vis-à-vis des élèves. Certains, à ce stade, disent se sentir « moins seuls », sont heureux de pratiquer le « co-enseignement » quand ils en ont l'occasion, « apprécient la dynamique créée au sein de leur équipe ».

Facteur « DYNAMIQUE D'ECHANGES » : motivation et enrichissement

- ✓ Pour ceux qui ont participé aux ateliers disciplinaires organisés par notre équipe de recherche, beaucoup apprécient la **communauté de pratiques** mise en place lors de ces échanges interécoles. Ces temps de partages professionnels sont, selon leurs dires, une autre source de motivation et d'enrichissement dans leur pratique professionnelle.

Facteur « HORAIRE » : périodes propices

- ✓ La majorité des écoles ont choisi de placer l'accompagnement personnalisé sur **deux périodes de cours consécutives**, ce qui laisse davantage de flexibilité aux enseignants dans l'organisation d'ateliers tournants par exemple. Les enseignants soulèvent également le fait que ces deux périodes sont plus propices aux apprentissages quand elles sont dispensées en milieu de semaine plutôt que le vendredi aux dernières heures.

Facteur « ESPACE » : conditions propices à la circulation

- ✓ Les **conditions matérielles** ont leur importance dans la mise en place des dispositifs RCD, tant pour la gestion des élèves et de leurs interactions que pour l'aspect pédagogique. Dans le cadre d'ateliers tournants notamment, il est préférable que les locaux soient proches les uns des autres. Cela évite une perte de temps et permet de garder un œil sur les allées et venues des élèves sans déranger les autres niveaux. Ils doivent être outillés (connexion Internet, ordinateurs, tables diverses...) et permettre de varier les espaces de travail (en îlots, debout...).

Facteur « ARTICULATION AXE 1 et AXE 2 » : se concerter, s'organiser, coconstruire, choisir

- ✓ Les équipes de l'axe 1 et celles de l'axe 2 sont parfois radicalement différentes. En effet, nous observons deux organisations : soit une partie seulement de l'équipe pédagogique fait partie des deux axes, soit il s'agit de deux équipes d'enseignants distinctes. Dans les deux cas, le fait de devoir dispenser des outils créés par d'autres est un frein pour l'appropriation et la mise en place de ces derniers. Il y a aussi une certaine frustration de la part de certains enseignants qui ont le sentiment de créer des cours pour les autres et de ne pas avoir le temps de se consacrer à leurs propres cours. Ceci dans les équipes qui sont encore dans une culture très individualiste du métier ("mes" cours). Le manque de temps de concertation entre les intervenants des axes 1 et 2 est un frein pour le développement d'une vision commune envers la réussite des élèves.
- ✓ Un enjeu majeur entre l'axe 1 et l'axe 2 consiste à créer des ponts entre les aspects didactiques et les pratiques pédagogiques de différenciation. Des allers et retours sont sans cesse attendus entre les axes. Or, certaines équipes se sont lancées dans la mise en place d'un dispositif RCD en négligeant le travail au sein des disciplines et vice-versa. Un rééquilibrage sera à mener afin de garantir les allers et retours qui constituent la plus-value du projet.
- ✓ Dans ce souci d'articulation entre l'axe 1 et l'axe 2, nous observons que le choix de certains nœuds de difficultés comme ceux portant sur des compétences complexes (lire / écrire) ne se prête pas facilement à une implémentation d'outils en RDC. En effet, le développement de ces compétences nécessite du temps et un travail inscrit dans une continuité. Or l'organisation du dispositif RCD dans la majorité des écoles que nous accompagnons ne se prête pas aux exigences qu'implique une maturation de ces compétences. Le **découpage-horaire** très strict (on assiste parfois à des ateliers tournants de 20 minutes maximum) induit une façon de travailler « à la séance », en contradiction avec une planification évolutive des compétences en lecture ou en écriture.

Facteur « DIAGNOSTIQUE » : prendre conscience et prendre le temps

- ✓ Le fait d'avoir été poussé par le biais du projet à mettre en place des outils diagnostiques a été bénéfique pour les équipes enseignantes. D'une part, elles ont pris conscience en la mettant en place que cette phase était capitale pour identifier les difficultés de leurs élèves et pour proposer des outils adaptés. D'autre part, la formalisation d'outils diagnostiques prend du temps, prend quasi toujours appui sur l'écrit et reste contextualisée. Un travail de développement, voire de validation des outils, pourrait être mené.
- ✓ Néanmoins, vu le timing de l'année et des attentes relatives au projet, bon nombre d'équipes **n'ont pas consacré suffisamment de temps à l'évaluation diagnostique**. Le risque est qu'elles en restent à une étape pas suffisamment articulée à la phase d'implémentation ou inutilisable car peu informative.
- ✓ A ce stade de la recherche, les enseignants commencent à s'interroger sur l'impact du dispositif sur les apprentissages de leurs élèves. C'est à la fois intéressant et complexe... d'une part, les enseignants identifient combien un pré et un post-diagnostique sont utiles et d'autre part, à ce stade les outils mis en place restent exploratoires. Nous avons besoin d'aller plus avant, de peaufiner les outils d'évaluation et de transfert des apprentissages, pour pouvoir récolter les données nécessaires pour répondre à cette question.

Facteur « PLACE DES ELEVES » : coopérer entre pairs, développer son autonomie

- ✓ Les dispositifs qui font participer tous les élèves en prenant appui sur le **travail coopératif entre les élèves semblent** montrer **davantage d'implication et d'engagement** de leur part. Les

premiers retours des élèves soulignent le fait qu'ils sont « contents de participer à cet accompagnement personnalisé », qu'ils « aiment pouvoir travailler en petits groupes » (surtout quand ils ont pu les choisir), qu'ils ont « moins peur de réaliser certaines tâches quand ils sont à plusieurs ou en groupes restreints », que l'aide apportée par leurs camarades est bénéfique. À l'inverse, les enseignants qui travaillent dans un dispositif « traditionnel » de « remédiations individuelles » disent des élèves « qu'ils ne sont pas ou peu impliqués dans leur travail ». A ce stade-ci, il nous faudra attendre l'analyse des résultats du questionnaire à destination des élèves pour aller plus avant.

- ✓ Il en est de même vis-à-vis de la place laissée à **l'autonomie des élèves**. Les dispositifs dans lesquels les élèves peuvent faire des choix (de groupes, d'activités, de rythme de travail, de supports pédagogiques...) montreraient également une plus grande implication de leur part. Les enseignants se disent « heureux de voir des changements d'attitude chez certains élèves dits « passifs » en classe. »

Facteur « CROYANCES ENSEIGNANTES » : à observer et à analyser

- ✓ Nous avons pu observer que les **croyances des enseignants** sur la « différenciation », l'accompagnement « personnalisé » ou des notions telles que le « renforcement », la « consolidation » et le « dépassement » pouvaient avoir un impact sur leur motivation à mettre en œuvre des nouveaux dispositifs pédagogiques, voire sur leur désengagement dans le projet. A titre d'exemple, une enseignante a demandé à ne plus être détachée quand elle a appris qu'elle allait devoir s'impliquer dans les heures d'accompagnement personnalisé et faire de la « remédiation », ce qui, à ses yeux, ne relevait pas de sa fonction.

Ces croyances englobent « à la fois des éléments personnels et des éléments partagés par l'ensemble de la communauté enseignante » (Verloop, Van Driel & Meijer, 2001). Ces représentations sont donc « des constructions à la fois cognitives et sociales » (Crahay et al., 2010, p.3). Elles peuvent être considérées « comme une forme de connaissance personnelle, composée de conjectures, le plus souvent implicites, concernant les élèves, l'apprentissage, la classe, le processus d'enseignement et les objets à enseigner. » (Kagan, 1992, cité par Crahay et al. 2010, p.3).

Ainsi, **les croyances et les connaissances des enseignants nourrissent l'agir et la réflexion professionnels et s'en alimentent**. Dans la suite de notre projet, il est prévu de questionner les enseignants plus systématiquement sur ces aspects-là, afin d'affiner notre perception des freins et des leviers à la mise en place de changements de pratique.

L'analyse proposée ci-dessus tente de mettre en avant quelques facteurs en jeu dans le changement de posture enseignante qui s'amorce.

Au-delà des leviers et des freins mis en évidence, nous relevons, au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle constituée par les enseignants participants au projet :

- une **volonté de travailler « autrement »**, à la fois entre collègues (sortir de la solitude de l'enseignant) et avec les élèves (**changer de posture** pour devenir un « accompagnant ») ;
- la **satisfaction de découvrir de nouvelles pratiques** d'enseignement (en dehors de la pression du programme) pour pouvoir répondre aux besoins des élèves quels qu'ils soient (et pas uniquement ceux en difficulté).

Les premiers retours réalisés à travers les grilles de reporting indiquent des effets positifs de ce changement de posture chez les enseignants : regain de motivation, meilleure relation avec les élèves, sentiment de compétence accru....

Néanmoins, si nous constatons dans les discours tenus par les enseignants une volonté très claire de faire évoluer leur posture, force est de constater que, sur le terrain, cette volonté ne se concrétise pas toujours facilement et que les **changements identitaires sont parfois lents et compliqués**. (exemple : difficulté à quitter une posture de contrôle total des apprentissages réalisés par les élèves, difficultés à collaborer, à partager ses ressources, à faire évoluer sa pratique d'évaluation, à se mettre en projet d'enseignant-chercheur...).

Ce sera à nous, chercheurs, de tenter d'aller plus loin dans la compréhension des freins et des leviers liés à ces changements identitaires afin de pouvoir les accompagner.

5. PERSPECTIVES

Le bilan des activités menées en écoles ainsi que leur analyse en termes de freins et de leviers nous permettent de baliser la suite de notre travail de recherche-accompagnement avec les écoles partenaires.⁶

5.1. PERSPECTIVES AU NIVEAU DE L'AXE 1

Quatre axes d'action ont d'ores et déjà été identifiés pour les trois équipes disciplinaires.

1. Formations de l'ensemble des équipes via les ateliers interécoles

La dynamique interécoles fonctionne. Nous continuerons à prendre appui sur ces rencontres pour réaliser des apports spécifiques au niveau de la didactique des disciplines, tout en veillant à proposer une méthodologie d'échanges de pratiques propices à l'instauration de communautés de pratiques.

En regard des besoins identifiés avec les enseignants, des apports spécifiques ont été pointés comme utiles pour soutenir leur progression.

Au niveau des équipes disciplinaires « français » : seront abordés les outils d'évaluation issus des études sur les pratiques efficaces d'évaluation au service des apprentissages, la démarche d'élaboration d'un curriculum de compétences en lecture et en écriture y compris la planification des apprentissages durant le tronc commun, les pratiques d'enseignement explicite et réciproque. A un niveau plus transversal et interdisciplinaire, la question de la compétence en lecture-écriture au sein des disciplines (sciences, éducation aux médias, etc) ainsi que l'usage du numérique dans les pratiques collaboratives et dans les apprentissages des élèves.

Au sein des équipes d'enseignants en sciences : les prochains ateliers soutiendront l'étape de formalisation des outils implémentés. L'objectif est d'alimenter la banque des outils à tester lors de la 2^e année de recherche, tant par un outil créé en interécoles et testés par tous que par des outils propres à certaines écoles qui pourraient être testés par un ou plusieurs école partenaire.

Pour les enseignants en **langues modernes** : l'accent sera mis sur la pratique évaluative via un apport sur l'Assessment (Bachman en Palmer, 2010). Selon cette approche, l'évaluation fait partie intégrante des pratiques de classe et est intégrée à l'apprentissage. Un enjeu sera d'impliquer les élèves et de mettre l'accent sur la construction de savoirs, plutôt que sur la reproduction de savoirs et ce dans des situations authentiques et réalistes. Un travail sera également mené sur la question « Comment créer un climat de classe qui favorise l'expression oral? », qui reste une préoccupation forte chez les enseignants partenaires.

2. Accompagnement individuel des équipes

Les accompagnements en écoles seront poursuivis par les trois équipes disciplinaires avec un accent sur la formalisation des outils développés et leur évaluation à la lumière de la dynamique du projet et de la pratique collaborative. Une attention sera portée sur l'articulation des actions et des outils entre les axes 1 et les axes 2 avec parfois un rééquilibrage.

⁶ Nous poursuivrons à la fois nos visites en école et les ateliers interécoles. Le planning des visites et des rencontres interécoles sera néanmoins adapté en regard des mesures liées à l'épidémie de coronavirus. A cet égard, les ateliers prévus en mars seront postposés

3. Création de banque d'outils

Les outils de différenciation formalisés en français (lecture, en écriture et en communication), en sciences et en langues modernes seront rassemblés dans les « drive » et outils partagés déjà en place. L'objectif sera qu'ils soient à la fois alimentés et utilisés par les enseignants.

4. Communication et diffusion de nos travaux.

Différents projets de rédaction d'articles et de participation à des rencontres didactiques et scientifiques sont prévues en 2020. Etant chacun impliqué comme formateur d'enseignants, nous répercuterons le travail mené au sein de nos cours.

5.2. PERSPECTIVES AU NIVEAU DE L'AXE 2

A ce stade de la recherche, nous nous trouvons dans une phase de transition entre l'étude de faisabilité des dispositifs cocréés et celle de l'évaluation de leurs effets sur la progression des élèves. Outre la mise en œuvre, l'évaluation ou le soutien au développement des dispositifs, plusieurs actions sont prévues.

1. Analyse de l'identité professionnelle enseignante en lien avec le changement de posture

Nos observations en écoles ainsi que les échanges avec les enseignants laissent penser que l'identité professionnelle des enseignants est interrogée par la mise en place de pratiques différenciées et collaboratives. Un questionnaire écrit et individuel sera prochainement soumis aux enseignants impliqués dans le projet afin de recueillir des données de type représentationnel sur les dimensions en lien avec leur identité professionnelle. Le but de l'analyse des réponses sera d'identifier les leviers et les freins du changement de posture demandé et ainsi déterminer les conditions qui seraient profitables au développement d'une nouvelle professionnalité enseignante et en définitive, à l'apprentissage des élèves.

2. Analyse du dispositif RCD auprès des élèves

Les élèves du 1^{er} degré constituent le public cible de la mise en place de dispositifs de type RCD. Un questionnaire est actuellement lancé auprès des participants aux dispositifs développés dans les écoles dans le cadre des 2 périodes dédiées à l'accompagnement personnalisé. L'analyse des résultats obtenus par la passation des questionnaires par les élèves permettra de dégager des indications quant aux effets des différents dispositifs mis en œuvre dans le cadre de l'axe 2. Nous sommes conscients que, si cette démarche présente l'intérêt de recueillir des données auprès d'un grand nombre de sujets, il sera peut-être nécessaire d'approfondir l'analyse par la mise en œuvre de focus groups (également appelé « groupes focalisés ») avec les élèves.

Ainsi nous espérons être en mesure de décrire le regard porté par les élèves sur les dix dispositifs étudiés avec une attention portée sur leur engagement dans l'apprentissage, les dynamiques relationnelles encourue et l'évolution de leur rapport à l'apprentissage. Une analyse des leviers et freins perçus par les élèves par rapport à ces dispositifs soutiendra tant des adaptations que des développements, voire un effet de contagion.

3. Poursuite des accompagnements en écoles

En plus de ces recueils et analyses de données, notre équipe de recherche continue à accompagner chacune des écoles au plus près de ses besoins et selon son stade de développement dans ce projet-pilote.

Les prochaines réunions en écoles auront pour but de formaliser les objectifs pédagogiques, les méthodes didactiques appropriées, de (re)voir la constitution des équipes et les conditions organisationnelles et matérielles indispensables, en vue de pouvoir démarrer, dès la rentrée scolaire prochaine, un dispositif d'accompagnement personnalisé (plus) cohérent, qui suscite l'adhésion et l'engagement de tous les acteurs impliqués.

6. BIBLIOGRAPHIE

- Adams, G., Davister, J. & Denyer, M. (1998). *Lisons futé. Stratégies de lecture. Guide pédagogique*. Bruxelles : Duculot.
- Alkhaldeh, S. A. (2007). Facilitating conceptual change in ninth grade students' understanding of human circulatory system concepts. *Research in Science & Technological Education*, 25(3), 371-385. <https://doi.org/10.1080/02635140701535331>
- Bautier, E. & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Education et didactique*.
Web site : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1721>
- Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. (automne, 2007). L'analyse de construits, une co-construction de groupe, *Education et francophonie*, vol. 35.
- Boyer, J.-Y. (1993). Didactique du français et intégration des matières ». *Québec français*, 51. Web site : www.erudit.org
- Camp, C., & Clement, J. J. (1994). *Preconceptions in mechanics : Lessons dealing with students' conceptual difficulties*. Kendall/Hunt Publishing Company.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*, Montréal : Chenelière/Didactique
- Charlier, E., & Biemar, S. (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the cross-fire*, 86-111. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2007). *Literacy, technology, and diversity: teaching for success in changing times*. Boston: Pearson.
- Delarue-Breton, C. & Bautier, E. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciées, *La Français aujourd'hui* (190) Web site : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-3-page-51.htm>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 23, n°2.
- Dufour, H. (2014). La classe inversée. *Revue technologie*, 193, 44-47.
- Dumais, Ch. & Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33, 2, 285-302.
- Eustache, F., & Guillery-Girard, B. (2016). *La neuroéducation : La mémoire au coeur des apprentissages*. Odile Jacob.
- Evans, J. (1989). *Bias in human reasoning : Causes and consequences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fagnant, A., & Flammang, C. (2004). Le système digestif : Étude des représentations des élèves de fin d'enseignement primaire et de début d'enseignement secondaire : Synthèse de la recherche en pédagogie 38/02. *Informations Pédagogiques*, 55, 29-39.

- Faulx, D., & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Louvain-la-neuve : De Boeck.
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. 3^e édition. Bruxelles : De Boeck.
- Giordan, A. (2007). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Belin.
- Gohier, Ch., & Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°1.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*, Paris : Les Arènes.
- Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau : De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Mardaga.
- Houdé, O., & Borst, G. (2018). *Le cerveau et les apprentissages*. Nathan.
- Houdé, O., & Changeux, J.-P. (2019). *L'intelligence humaine n'est pas un algorithme*. Odile Jacob. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1721>
- Joubaire, C. (2018). (Ré)écrire à l'école pour penser et apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 123. Lyon : ENS de Lyon
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Upper Sadle River : Prentice Hall.
- Labelle, J. & Jacquin, Ph. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel*, Vol. 46, N°1, 4.
- Lafontaine, L. & Pharand, J. (2013). *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Montréal : PUQ
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 55-64.
- Lebrun, M. (2017). Les classes inversées sont-elles au service ou au détriment de la différenciation pédagogique? *Conférence de consensus*, 97.
- Leclercq, M., & Moreau, A., Leclerc-Morin, M. (2007). Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : la dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse. *Education et francophonie*, Vol. 35, n° 2.
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, Vol. 27, n°1, 40-59.
- Loiselle, J. & Harvey, S. (2009). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, Vol. 29, 95-117.
- Lucchini, S. & Maravelaki, A. (2015). *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*, EME éditions.

- Magogeat, Q., & Bouchetal, T. (2019). Enseigner comme maître supplémentaire : motifs d'engagement et retours d'expériences. Quelles conséquences sur les trajectoires professionnelles ? *L'Orientation Scolaire Professionnelle*, vol. 48, n°4, 33.
- Maravelaki, A. (2012). *La littérature de jeunesse, un tremplin pour l'apprentissage du français scolaire*. Bouge, Belgique : Editions Erasme
- Mauffray, A. & Cohen, I. (1995). *Lecture. Éléments pour une pédagogie différenciée*, Paris: Armand Colin
- Morin, M.-F. (2007). *Les orthographes approchées*. Montréal : Chenelière éducation
- Núñez, F., & Banet, E. (1997). Students' conceptual patterns of human nutrition. *International Journal of Science Education*, 19(5), 509-526. <https://doi.org/10.1080/0950069970190502>
- OCDE (2016). *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*. Editions OCDE
- Paccard, M. (1991). Les conceptions comme levier d'apprentissage du concept de respiration. *Aster*, 13. <https://doi.org/10.4267/2042/9096>
- Pierre, R. (1994). De l'alphabétisation à la littératie : le défi du XXI^e siècle. Conférence d'ouverture. *Actes du colloque Citoyens de demain : Quelle éducation ?* Paris, UNESCO, 37-51
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception : Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227. <https://doi.org/10.1002/sci.3730660207>
- Potvin, P. (2019). *Faire apprendre les sciences et la technologie à l'école : Épistémologie, didactique, sciences cognitives et neurosciences au service de l'enseignant*. Hermann.
- Sauvageot-Skibine, M. (1993). De la représentation en tuyaux au concept de milieu intérieur. *Aster*, 17. <https://doi.org/10.4267/2042/8592>
- Sungur, S., Tekkaya, C., & Geban, Ö. (2001). The Contribution of Conceptual Change Texts Accompanied by Concept Mapping to Students' Understanding of the Human Circulatory System. *School Science and Mathematics*, 101(2), 91-101. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2001.tb18010.x>
- UNESCO (2017). *Rendre des comptes en matière d'éducation. Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en éducation*. Bruxelles : de Boeck.
- Willame, B. (2017). *Construction d'outils didactiques pour remédier aux difficultés d'apprentissage du concept de concentration en chimie dans le secondaire supérieur—Appui sur les neurosciences cognitives*. <https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/35494384>
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). « Justifiez, expliquez... » *Pratiques* (111/112), pp. 179-188.

7. Listes des ANNEXES – documents joints

7.1. LES GRILLES DE REPORTING

ECOLES	AXE 1			AXE 2
	Français	Sciences	Langues	
1	1	1	1	1
7	7			7
9		9		9
10	10	10	10	10
16	16	16	16	16
17	17	17	17	17
20	20	20	20	20
24	24	24	24	24
28	28	28		28
32	32	32	32	32

7.2. EXEMPLES D'OUTILS FORMALISÉS

7.2.1. En français

- FR_1_ Questionnaire diagnostique.pdf
- FR_2_ Résultats diagnostique.pdf
- FR_3_ Négociation orthographique.pdf
- FR_4_ Pistes méthodologiques et testing.pdf
- FR_5_ Mon guide de lecture.pdf
- FR_6_ MAF.pdf
- FR_7_ Henallux_Atelier.pdf
- FR_8_ Henallux_Atelier.pdf

7.2.2. En Sciences

- SC_1_ Dossier de diagnostic.pdf
- SC_2_ Diagnostic respiration.pdf
- SC_3_ Les organes, les sens et les stimuli.pdf
- SC_4_ La classification phylogénétique.pdf
- SC_5_ Escape game.pdf
- SC_6_ Fiches outils.pdf

7.2.3. Langues modernes

- LM_1_ Le néerlandais/anglais et moi
- LM_2_ Pistes méthodologiques pour mémoriser le vocabulaire
- LM_3_ S'auto-évaluer
- LM_4_ Module expression orale pour pièce de théâtre
- LM_5_ Mémorisation de vocabulaire