

Rapport final de la première année
Consortium « Français et Latin » _ C2 _ Décembre 2017

Séverine De Croix, Patricia Schillings, Marielle Wyns, Alain Meurant (coordination)

Valérie Bluge, Graziella Deleuze, Anouk Dumont, Jean Kattus, Audrey Kumps,
Dominique Ledur, Marie-Bernadette Mars, Paul Pietquin, Nathalie Van Pelt

Sommaire

1. Rappel du cahier des charges
2. Composition du groupe
3. Planning des réunions et activités scientifiques du groupe
4. Dispositifs et outils didactiques relatifs à la discipline « Français »
 1. Méthodologie de travail du groupe
 2. Les principes didactiques adoptés par le consortium pour évaluer les outils et dispositifs étudiés
 3. Liste des outils numériques et non numériques étudiés et validés à cette date
 4. Liste des outils numériques et non numériques dont l'étude et la validation sont prévues lors de la deuxième année de travail
 5. Description des projets de validation complémentaire de certains dispositifs et outils étudiés
 6. Description des projets de développement de nouveaux outils
5. Dispositifs et outils didactiques relatifs à la discipline « Latin »
 1. Méthodologie de travail du groupe
 2. Les principes didactiques adoptés par le consortium pour évaluer les outils et dispositifs étudiés
 3. Liste des outils numériques et non numériques étudiés et validés à cette date
 4. Liste des outils numériques et non numériques dont l'étude et la validation sont prévues lors de la deuxième année de travail
 5. Description des projets de validation complémentaire de certains dispositifs et outils étudiés
 6. Description des projets de développement de nouveaux outils
6. Bibliographie
7. Annexes
 - a. Annexe n°1. Les principes didactiques relatifs au développement des compétences de littératie (traduction du document de l'EEC)
 - b. Annexe n°2. Liste des outils numériques et non numériques retenus pour le domaine « Latin »
 - c. Annexe n°3. Les procès verbaux des réunions du Consortium
 - d. Annexe n°4. Les fiches correspondant aux dispositifs et outils étudiés

1. Rappel du cahier des charges

Les travaux initiés dans le cadre des Consortiums visent l'élaboration d'outils destinés aux enseignants et à leurs élèves dans le cadre de la mise en place du nouveau tronc commun renforcé. La mission confiée à ceux-ci consiste d'abord à dresser l'inventaire des recherches et des outils didactiques susceptibles de guider les enseignants dans la mise en œuvre du tronc commun. Une attention particulière doit être portée aux dispositifs et outils qui permettent la différenciation des apprentissages, notamment en prenant appui sur les potentialités offertes par le format numérique, et qui favorisent la remédiation immédiate. C'est à cette première mission que s'est attelé le Consortium Français et Latin (C2) du mois de février au mois de décembre 2017. L'inventaire est toutefois loin d'être achevé à l'heure où le groupe rédige ce rapport final de la première année. Des perspectives pour la suite du travail sont formulées dans les pages qui suivent.

Dans un deuxième temps, le Consortium est amené à mener de nouveaux travaux afin de valider scientifiquement certains des dispositifs et outils étudiés (appropriation par les enseignants, efficacité en termes d'apprentissages pour les élèves...) et/ou de développer de nouveaux dispositifs/outils correspondant à des besoins actuellement peu rencontrés dans la littérature professionnelle et scientifique. Relativement à cette deuxième mission, le Consortium Français et Latin a posé les balises du travail qui débutera en janvier 2018 (choix des outils à valider, modes de validation et design méthodologique correspondant, constitution de l'échantillon...).

2. Composition du groupe

Conformément au cahier des charges, le groupe de travail nommé Consortium « Français » (C2) est composé de 10 membres jusqu'au mois de septembre 2017 : les professeures Séverine De Croix (HE Léonard de Vinci), Marielle Wyns (UCL) et Patricia Schillings (ULg) qui en assurent la coordination ; les enseignants-chercheurs Dominique Ledur (HE Galilée), Jean Kattus (HELMo) et Graziella Deleuze (HE2B); les chercheuses à temps partiel rattachées à la HE Léonard de Vinci (Séverine De Croix), à l'UCL (Anouk Dumont et Nathalie Van Pelt) et à l'ULG (Valérie Bluge). Le Consortium « Français » accueille par ailleurs Audrey Kumps, membre du Consortium « Éducation par le numérique » pour son aide et son expertise dans le domaine du numérique.

En septembre 2017, la composition du groupe se trouve quelque peu modifiée. Marielle Wyns (UCL) est amenée à renoncer à assurer la coordination du groupe à partir du 15 septembre 2017. À partir du 29 septembre 2017, les professeurs Alain Meurant (UCL) et Paul Pietquin (ULg) ainsi que Marie-Bernadette Mars (ancienne formatrice IFC) rejoignent, pour la partie « Latin », le groupe constitué en janvier.

L'implication des didacticiens du latin dans le processus date ainsi de la fin du mois de septembre 2017. La difficulté résultant de cette situation était double : d'une part, intégrer un groupe déjà bien articulé, investi dans sa mission depuis le mois de janvier 2017 et qui avait adopté ses propres habitudes de travail et fixé un calendrier ; d'autre part, prendre connaissance des directives à suivre, se les approprier en un laps de temps très court (en fonction des dates établies) et cerner ce qu'était leur objectif précis tout comme le contenu du cadre de travail (ces deux opérations impliquant une lecture approfondie des référentiels de travail ainsi que des rapports déjà produits par le C2). Confrontés à ces urgences, il leur a fallu définir une méthode de travail qui tenait compte du cadre où elle s'insérait, fixer leurs propres échéances et produire les premiers résultats de leurs recherches, soit faire en six semaines ce que le reste du C2 avait réalisé en six mois. Le lecteur de ces pages voudra donc bien tenir compte de ce contexte au moment d'en apprécier le contenu.

3. Planning des réunions et activités scientifiques du groupe

Au cours des dix mois de travail effectif, le groupe a tenu onze réunions impliquant l'ensemble des membres. Les thèmes et objets de travail abordés au cours de chacune d'elles sont repris dans le tableau suivant (tableau

n°1). Les rapports de ces réunions, validés en bonne et due forme par l'ensemble des membres, se trouvent en annexe du présent rapport (annexe n°1).

Date	Thèmes, objets de travail
3 février 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Missions du C2-Français • Champ de recherche, centres d'intérêts et expertises des différents membres • Modalités de travail
16 février 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Examen de quelques plateformes de communication <i>Evidence Based</i> (WWC, EEF, BEE, TIER) • Discussion à propos de ces plateformes • Questions à communiquer au Comité d'accompagnement
17 mars 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Retour du Comité d'accompagnement • Présentation du canevas de fiche pour l'analyse des dispositifs et outils didactiques • Découpage provisoire du champ et répartition des domaines à couvrir
26 avril 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Retour de la réunion des coordinateurs des Consortiums • Inventaire des principes validés par la recherche dans le domaine des premiers apprentissages de l'écrit, de la lecture (identification des mots, compréhension...) et de l'écriture (maîtrise de la langue...) • Inventaire des dispositifs/outils potentiels (qui bénéficient déjà d'une forme de validation scientifique ou paraissent prometteurs) • Démarche de rédaction des fiches (mode opératoire commun, procédure de relecture par d'autres membres, utilisation de la plateforme Mega comme espace numérique de travail) • Contenu du futur rapport intermédiaire
16 juin 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Examen du projet de rapport intermédiaire : discussion sur la structure et le contenu • Fiches en cours de travail : questions à clarifier, discussion • Perspectives pour le C2-Français : nouveaux dispositifs et outils à intégrer dans l'inventaire ; recherches futures à mener pour valider ou développer de nouveaux dispositifs/outils
29 septembre 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Retour du comité d'accompagnement des consortiums (réunion du 7 septembre 2017) • Accueil des nouveaux membres du C2 (didacticiens du latin) • Perspectives pour la suite des travaux : nouveaux dispositifs et outils à analyser, premiers échanges relatifs aux validations complémentaires ainsi qu'aux nouveaux outils dont nous envisageons le développement
16 octobre 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Séminaire d'accompagnement des consortiums
27 octobre 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur le séminaire d'accompagnement des consortiums (16 octobre 2017) • Validation collective des fiches consacrées à des dispositifs et outils dans le domaine de la lecture • Présentation de quelques-uns des outils numériques étudiés par Audrey Kumps ; échange et discussion à leur propos (validation, ajustement...) • Réflexion autour du design de la recherche (méthodologie) envisagée dans le domaine de la production écrite en 3^e maternelle, 1^e et 2^e années primaires. • Mise à jour de la liste des dispositifs et outils à analyser ; répartition du travail entre les membres du groupe

17 novembre 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation, par les didacticiens du latin, des premiers outils étudiés (4 fiches) ; échange et discussion à leur propos • Présentation de quelques-uns des outils numériques étudiés par Audrey Kumps ; échange et discussion à leur propos (validation, ajustement...) • Décisions relatives au design de la recherche (méthodologie) envisagée dans le domaine de la production écrite en 3^e maternelle, 1^e et 2^e années primaires. Première réflexion à propos de l'échantillon (écoles et enseignants partenaires).
24 novembre 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de quelques-uns des outils numériques étudiés par Audrey Kumps ; échange et discussion à leur propos (validation, ajustement...) • Les principes didactiques, validés par la recherche, relatifs à l'écriture : présentation et ajustement • Validation collective des fiches consacrées à des dispositifs et outils dans le domaine de l'écriture • Les principes didactiques, validés par la recherche, relatifs à l'oral : présentation et ajustement • Validation collective des fiches consacrées à des dispositifs et outils dans le domaine de l'oral
8 décembre 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Examen du projet de rapport final du consortium C2 • Finalisation de la lettre à adresser aux enseignants intéressés par la mise à l'essai de deux dispositifs relatifs à la production écrite au début du primaire (recherche proposée en guise de validation complémentaire).

Tableau n°1

Par ailleurs, afin de nourrir les échanges et réflexions de notre groupe de travail, plusieurs membres de notre Consortium ont participé aux activités scientifiques ci-dessous :

- Conférence de Consensus organisée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (France) et diffusée gratuitement en ligne, *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?*, Lyon, les 7 et 8 mars 2017 (CNESECO).
- Journée d'étude *Lirécrire pour apprendre. Les outils didactiques et leur appropriation*, Bruxelles, le 28 avril 2017 (Chaire Lirécrire, UCL & Haute École Léonard de Vinci).
- Journée d'étude *Enjeux et perspectives pour les acteurs de l'école*, Bruxelles, le 2 mai 2017, (ISPG & UCL).
- Conférence de Roland Goigoux, *Les recherches en didactique et en pédagogie : quelles priorités et quels effets sur le terrain ?*, Louvain-la-Neuve, le 22 mai 2017 (journée d'étude UCL, HELHa, ISPG & HE Vinci).
- Conférence de Robert Slavin, *L'éducation basée sur des preuves en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Liège, le 24 mai 2017 (ULg).

Au cours des deux mois et demi de travail effectif, le sous-groupe « Latin » a tenu sept réunions impliquant ses trois membres. Les thèmes et objets de travail abordés au cours de chacune d'elles sont repris dans le tableau suivant (tableau n°2).

Date	Thèmes, objets de travail
29 septembre 2017	<p>La première rencontre des didacticiens du latin avec le C2, programmée le vendredi 29 septembre 2017 à Louvain-la-Neuve, permet de faire connaissance avec les membres du C2 français et de se familiariser avec leurs objectifs et leurs méthodes de travail. Elle permet également de définir la place qu'occuperont les didacticiens du latin au sein de ce groupe déjà constitué et d'établir un calendrier de travail. Elle permet enfin de mesurer l'ampleur des tâches déjà accomplies par les membres du C2 depuis le mois de janvier. C'est aussi l'occasion de prendre connaissance, sur un mode matériel, des fiches à compléter pour valider les outils qui seront sélectionnés et mieux définir les contours de ceux-ci. Les membres du groupe « latin » découvrent de même qu'un membre du C8, spécialement dédié à l'usage de nouvelles technologies, accompagne le C2, ce qui ne manque pas d'intérêt dans la perspective ci-dessous définie (5.1.1.).</p>
4 octobre 2017	<p>Le groupe latin définit une stratégie de travail pour établir l'inventaire des outils à analyser :</p> <ul style="list-style-type: none"> ° choix d'une méthodologie : chaque didacticien établira une liste d'outils à valider en privilégiant leurs aspects innovants et leur utilisation des nouvelles technologies. Il partira des données déjà rassemblées pour ses cours. Celles-ci seront enrichies par des supports venus des ressources électroniques qui seront passées en revue à la recherche de ressources encore inédites ; ° normes de présentation : on décide de retenir les normes habituellement utilisées par les comités de rédaction des revues scientifiques, l'objectif étant de fusionner les listes de chaque didacticien en un seul document de référence ; ° type d'outils à sélectionner : les choix à opérer tiendront évidemment compte de la nouvelle composition des élèves appelés à fréquenter le futur tronc commun. On tiendra aussi compte de ce qu'un référentiel nouveau est appelé à voir le jour, ce qui implique de ne pas trop se baser sur les outils, programmes ou référentiels didactiques actuellement en usage dans les différents réseaux ; ° échéances : un calendrier de travail est établi pour l'échange des listes et la confection du document fusionné ; ° répartition des tâches ; ° choix de deux fiches à réaliser par didacticien.
17 octobre 2017	<p>Le groupe confronte les listes d'outils à analyser – listes réalisées par chacun des membres – et en réalise la synthèse. De cette liste sont extraits six outils qui paraissent devoir faire prioritairement l'objet de l'expertise, chaque didacticien étant chargé d'en traiter deux. De ces six outils ont été délibérément exclus les manuels existants, en raison du fait qu'ils ont été construits et développés à partir de documents de référence prochainement déclassés : préférence a donc été accordée à des outils bénéficiant d'un ancrage numérisé tout en privilégiant l'implication personnelle de l'élève dans la construction de ses démarches et son initiation à l'autonomie.</p> <p>Pour visualiser concrètement ce que signifie et représente le travail demandé, le groupe réalise une fiche témoin, ce qui permet de mieux identifier certaines difficultés et d'établir des stratégies qui permettront de les lever. Lors de cette opération, diverses questions surgissent par rapport à la notion d'évaluation : quelle réalité ce terme recouvre-t-il ? quels sont les critères précis à mobiliser dans le cadre de cette opération ? quelle procédure mettre en œuvre pour atteindre l'objectif visé et comment s'assurer de la probité des résultats dégagés ou établis, etc.</p>

24 octobre 2017	Le groupe passe en revue et valide le contenu de quatre fiches. Il discute aussi des projets à venir et d'éventuels outils à construire : certaines suggestions sont émises, mais toutes ne font pas l'unanimité. Sont également étudiées les modalités de validation sur le terrain de ce nouveau matériel. Il est proposé de passer par les maîtres de stage pour organiser une validation dans leurs classes, dans le cadre d'une expérimentation sur le terrain, avec des élèves. Cette procédure permettrait de concerner un nombre important de personnes, ce qui amènerait des expérimentations plus nombreuses, avec à la clé des retours qui le seront aussi : leur teneur amènera les concepteurs de ces nouveaux outils à en affiner le contenu, à en développer certains aspects et à en réduire, voire à en supprimer d'autres. Il n'est pas non plus impossible que cette expérimentation d'envergure ramène un faisceau de suggestions opportunes à développer.
27 octobre 2017	Une réunion a lieu à Liège le 27 octobre, avec l'ensemble du C2, où sont passées en revue et validées les fiches de la partie française du consortium. Cette opération permet aux membres de groupe latin d'apprécier plus concrètement ce que doit être le contenu de ces fiches et plus précisément les éléments qui méritent d'être développés et ceux susceptibles de se contenter d'une présentation plus succincte. On assiste aussi à une présentation d'une partie des ressources numériques sélectionnées par la représentante du C8 et à une explication de leur utilisation. On constate alors que nombre de ressources dont dispose déjà la didactique du latin entre adéquatement dans les demandes et les orientations de ce créneau particulier.
14 novembre 2017	La réunion suivante se passe à Louvain-la-Neuve, le 14 novembre 2017. Elle démarre par une réflexion sur l'opportunité de rédiger un document sur la place et les objectifs de l'enseignement du latin au sein du tronc commun. Cette démarche semble pertinente, notamment pour l'évaluation postérieure des outils. Une attention particulière semble devoir être accordée au changement de public, nouvelle donne dont devront impérativement tenir compte les rédacteurs du prochain référentiel et des programmes qui en découleront. Lors de cette discussion, quelques nouvelles pistes apparaissent, qui semblent importantes pour la suite. Sont aussi évoqués des cadres théoriques, sur lesquels pourraient être calquées les futures pratiques et la future didactique du latin au sein du tronc commun, et six ouvrages théoriques sont mis en évidence, susceptibles de nourrir les nouvelles pratiques : cf. bibliographie. Le groupe complète et valide une cinquième fiche et décide d'en confectionner trois autres, une par didacticien, pour début décembre. La rédaction du présent rapport est entamée à cette occasion.
17 novembre 2017	Le 17 novembre a lieu une réunion du C2 à Bruxelles. Le travail se poursuit le passage en revue des fiches, de latin notamment : quelques éléments d'amélioration sont suggérés, ce qui permet aux fiches « latin » de bien s'aligner sur le contenu des fiches « français » de manière à assurer la cohérence de cette partie du travail. On achève ensuite la présentation des ressources numériques sélectionnées par la représentante du C8 : s'ensuit une explication critique de leur contenu et de leur utilisation.
28 novembre 2017	Le groupe de latin se réunit pour passer en revue et valider les dernières fiches réalisées
5 décembre 2017	Rédaction d'une première mouture du présent rapport envoyée à la partie "français" pour intégration.
8 décembre 2017	Présentation, examen critique et sélection des modalités visant l'intégration des parties "français" et "latin" que doit comporter la présentation. Après examen, il est établi de ne présenter qu'un seul document pourvu d'une introduction commune suivie de deux parties spécifiques. Examen et adoption des dispositions à prendre pour introduire la procédure de validation des nouveaux outils sur le terrain.

Tableau n°2

En plus de ces réunions, les trois membres du groupe « latin » participent à la journée de travail destinée à l'ensemble des Consortiums au Ministère de l'Éducation, le 16 octobre 2017 à Bruxelles. Le résultat de ce travail a fait l'objet d'une mise en commun qui a permis d'affiner l'orientation des différentes démarches programmées et des résultats qu'elles ont déjà engendrés, d'assurer le toilettage des textes, de croiser les points de vue et de valider le travail entrepris par les collègues : au sortir de cet exercice, quatre fiches de lecture ont reçu un visa définitif (on les trouvera annexées à ce rapport). Mais l'intérêt majeur de cette journée résulte dans une meilleure visualisation du concept de « validation », suite à l'exposé de V. Dupriez : les explications proposées permettent désormais de distinguer plus clairement – à partir de la typologie simplifiée établie par V. Dupriez, A. Baye et D. Dachet – les validations par des experts (avec ou sans corroboration), par une étude de cas (données qualitatives et/ou quantitatives), une étude corrélacionnelle ou des études quasi-expérimentales ou expérimentales. Entretemps, le rapport intermédiaire est rédigé et, par échange de courriels, validé par les membres du C2 partie « latin ».

4. Dispositifs et outils relatifs à la discipline « Français »

4.1. Méthodologie de travail du groupe

4.1.1. Réflexion et principes qui ont guidé la sélection des outils repris dans l'inventaire

Afin de dégager des outils dont l'efficacité a pu être validée, le Consortium Français a fait le choix de consulter différents types de recherche présentant différents niveaux de preuve. S'il apparaît en effet essentiel de prendre en compte les recommandations issues des études scientifiques intégrant une mesure de l'évolution des élèves soumis aux dispositifs étudiés, il nous apparaît tout aussi essentiel d'intégrer dans l'inventaire des outils et des dispositifs dont l'efficacité repose sur un niveau de preuve émanant des acteurs de terrain et des savoirs d'expérience développés par les acteurs de terrain souvent en collaboration avec des chercheurs. De ce fait, l'inventaire établi à ce stade combine des recommandations dégagées de la consultation de portails numériques (principalement anglophones) dédiés à la diffusion de dispositifs fondés sur des preuves de niveau élevé, et des outils émanant de recherches-actions, d'expériences pilotes, de pratiques innovantes ou encore de pratiques effectives largement répandues. Il est important de souligner que cette hiérarchisation ne doit être interprétée ni comme une volonté de diminuer la valeur ou la portée des outils ou dispositifs émanant du terrain ou de recherches qualitatives ni comme une soumission aveugle aux résultats issus de la recherche scientifique. Il serait en effet naïf de croire que la simple transposition de résultats de recherches expérimentales dans le contexte de la FW-B pourrait produire de manière automatique des effets sans un travail d'accompagnement et d'étude fine des gestes professionnels requis lors de la mise en œuvre de ces dispositifs efficaces.

En appliquant ce large spectre, la volonté du Consortium est double. Il s'agit de donner une meilleure visibilité à des principes pédagogiques et didactiques qui, bien qu'ayant montré de longue date des effets sur les résultats des élèves, sont encore peu présents dans les recommandations officielles des dernières décennies et à fortiori dans les pratiques de classe du monde francophone. Il s'agit également de recenser parmi le foisonnement d'outils et de dispositifs mis à la disposition des enseignants des pistes d'action susceptibles de favoriser la mise en œuvre de ces recommandations.

4.1.1.1. Un premier niveau de preuve

Forts de l'expertise de chacun, de nombreux outils et dispositifs ont été proposés à l'examen des membres de notre Consortium. Afin de préciser le degré de confiance dont jouissent les outils proposés, nous exposons dans cette partie les choix méthodologiques que nous avons opérés pour réaliser cette sélection, en concordance avec les recommandations de Baye & Bluge (2016) ainsi que de Enthoven & Dupriez (2016). L'éducation fondée sur les preuves, selon Baye & Bluge (2016), ou l'approche basée sur des interventions éducatives dont l'efficacité a été prouvée, est un processus de changement qui se base sur des recherches scientifiques rigoureuses afin d'orienter les politiques et les pratiques éducatives. Elles permettent d'échapper aux réformes guidées par l'influence des groupes de pression mus par des intérêts économiques ou idéologiques ou aux réformes éducatives guidées par des phénomènes de mode dénoncées par Slavin (2008, 2013 et 2015). Selon cette approche de l'éducation fondée sur les preuves, les améliorations des pratiques éducatives ne seront significatives que si et seulement si *a)* les équipes éducatives et les décideurs ont à leur disposition une palette de dispositifs ou de pratiques pour lesquels on dispose de solides preuves d'efficacité ; *b)* les politiques publiques soutiennent l'utilisation de dispositifs qui ont fait leurs preuves, ainsi que le développement et l'évaluation de projets innovants prometteurs (Baye & Bluge, 2016).

Les politiques éducatives basées sur des preuves se sont largement développées depuis les années 1990 dans les pays anglo-saxons ou aux Pays-Bas. Pour commencer notre inventaire des outils et pratiques efficaces, nous avons dès lors comparé les portails numériques dédiés à la diffusion des dispositifs fondés sur des preuves auprès des enseignants et professionnels de l'enseignement dans plusieurs pays, à savoir :

- Education Endowment Foundation (EEF)¹ en Angleterre ;
- What Works Clearinghouse (WWC)² et Best Evidence Encyclopedia (BEE)³ aux USA ;
- Top Institute for evidence-based Education Research (TIER)⁴ aux Pays-Bas.

4.1.1.2. D'autres niveaux de preuve à prendre en compte

Cependant, les membres de notre consortium conviennent que si nous ne retenons que des dispositifs fondés sur des données probantes, de nombreux outils présentant une efficacité dans les pratiques de classe ou encore une efficacité démontrée par des recherches qui ne sont pas expérimentales ou quasi-expérimentales, seraient mis de côté. En effet, nous pensons, comme l'affirment Saussez & Lessard (2009), que les preuves produites par la recherche devraient trouver leur place aux côtés d'autres types de preuves dans tout projet de transformer les politiques et pratiques éducatives ou encore que les savoirs issus de la recherche doivent trouver leur place aux côtés d'autres formes de savoirs dans le raisonnement professionnel. Pour Dupriez & Chapelle (2007), la pédagogie ne peut ni se réduire à un discours théorique, ni mettre de côté les recherches qui visent à comprendre le travail pédagogique dans les classes ou ailleurs, à identifier les significations, les obstacles et les succès.

Nous reconnaissons donc qu'il existe d'autres preuves que les méta-analyses, études expérimentales ou quasi-expérimentales. Néanmoins, les recherches expérimentales et celles qui sont issues de pratiques du terrain apportent aux professionnels de l'enseignement des informations de types différents. Il est donc éclairant de les classer en fonction du type de preuves qu'elles apportent. Reprenant ces différents types de preuves, Baye, Dupriez & Dachet (2017) proposent une typologie de classement des dispositifs synthétisée dans le tableau ci-après (tableau n°3).

Types de validation	Descriptif des études et des preuves en découlant
Validation par un/des expert(s) en précisant leur(s) fonction(s) ainsi que les éventuelles corroborations	Validation fondée sur une analyse de l'outil, de ses principes, de sa pertinence, ... en dehors d'une récolte et d'une analyse systématique de données, mais en ayant recours à : <ol style="list-style-type: none"> 1. Une expertise individuelle. 2. Un panel d'experts portant un jugement collectif et consensuel. ✓ Des corroborations via des données issues de recherches empiriques ou via des théories psychopédagogiques.
Validation par une (ou des) étude(s) de cas fondée(s) sur des données qualitatives et/ou quantitatives	Validation regroupant toutes les études systématiques d'un outil, de ses caractéristiques, de son utilisation, de son impact, dans laquelle nous intégrons : <ol style="list-style-type: none"> 1. Les études de cas décrivant un (ou plusieurs) cas via des méthodes qualitatives et/ou quantitatives telles que l'entrevue, l'observation, l'analyse du contenu. 2. Les études transversales décrivant une population de manière ponctuelle et à un moment donné via des méthodes quantitatives.
Validation par une (ou des) études corrélationnelles ou par une étude longitudinale	Validation regroupant différents types d'études statistiques : <ol style="list-style-type: none"> 1. Les études corrélationnelles modélisant des relations entre des variables. 2. Les études longitudinales utilisant des designs « prétest-posttest » afin de mesurer dans le temps l'effet de différents traitements ou de différentes conditions. 3. Les études (rétrospectives) de cas-témoins comparant des groupes « problématiques » à des groupes témoins – non créés artificiellement – afin d'investiguer le passé des sujets des différents groupes et de définir les facteurs menant à la situation « problématique ». 4. Les études (prospectives) de cohortes décrivant le suivi de groupes de sujets exposés à des facteurs de risque jusqu'à l'apparition de l'issue de recherche et ce sans intervention extérieure vis-à-vis de ces facteurs. Le recours à un (ou des) groupes témoins à des fins comparatives est également envisageable. <p>Pour les études 3 & 4, si les données les données recueillies sont ponctuelles et/ou de nature qualitative, nous préférons parler d'une validation par « étude de cas ».</p>
Validation par une (ou des) étude(s) expérimentale(s) et quasi-expérimentale(s)	Validation fondée sur le recours à un design quantitatif et comparatif entre un (ou des) groupe contrôle et un (ou des) groupe expérimental afin de mesurer l'impact réel d'un traitement expérimental (outil pédagogique, dispositif, programme éducatif, ...). <ol style="list-style-type: none"> 1. Les études quasi-expérimentales au sein desquels les sujets de chaque groupe (contrôle et expérimental) sont appariés, typiquement sur base d'un prétest et de variables sociodémographiques. 2. Les essais contrôlés randomisés (études expérimentales) au sein desquels les sujets sont répartis aléatoirement dans chaque groupe. 3. Les méta-analyses synthétisant les résultats de différentes études expérimentales et quasi-expérimentales afin de quantifier l'effet global et moyen de l'ensemble des études considérées. 4. Les revues systématiques de la littérature synthétisant les résultats de différentes études expérimentales et quasi-expérimentales afin de quantifier l'effet global et moyen de l'ensemble des études considérées en utilisant des critères d'inclusion/d'exclusion stricts pour ces études.

Tableau n°3

- 1 <https://educationendowmentfoundation.org.uk/>
- 2 <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- 3 <http://www.bestevidence.org/>
- 4 <http://www.tierweb.nl/bee/tier-bee.html>

Ainsi, dans ce tableau, sont repris d'autres modes de validation que les études expérimentales ou quasi-expérimentales, à savoir :

- la validation par les experts avec corroboration éventuelle ;
- la validation par une étude de cas fondée sur des données qualitatives ou quantitatives ;
- la validation par une ou des études corrélacionnelle(s) ou longitudinale(s).

Les membres de notre Consortium C2 se sont accordés pour retenir les outils et dispositifs relevant de cette typologie et ainsi poser le choix de valider ceux dont la légitimité est justifiée. Cette volonté nous a amenés à revoir tous les outils et dispositifs antérieurement retenus. Une étape de validation collective a donc été ajoutée au programme de nos discussions afin de rendre explicites les fondements scientifiques ainsi que le type de validation, tout en continuant l'examen et la sélection de nouveaux outils et dispositifs. Le tableau n°4 reprend les outils et dispositifs qui ont été validés collectivement par les membres du Consortium C2 ainsi que le type de validation dont ils relèvent. Pour l'établir, nous avons repris la proposition de classement réalisée par Baye & Datchet (2017) et l'avons portée à la connaissance de chacun. Lorsque cela s'avérait nécessaire pour donner une légitimité accrue aux outils retenus, nous avons été amenés à apporter des précisions ou à justifier les principes et fondements théoriques sur lesquels reposent les dispositifs et outils étudiés, nous écartant alors de la proposition de classement originale des auteurs.

Outils langue française	Type de validation accordée collectivement
PARLER	Étude expérimentale
Anagraph	Panel d'experts avec corroboration
Cercle de lecture	Panel d'experts avec corroboration
Mise en réseaux de textes littéraires	Panel d'experts avec corroboration
Lectorino & Lectorinette	Étude de cas
Lector & Lectrix	Étude de cas
Favoriser la réussite en lecture : les Maclé	Panel d'experts avec corroboration
Nouvelles lectures en jeux	Étude de cas avec corroboration
Lirécrire pour apprendre	Étude expérimentale
MOOC « Il était une fois la littérature de jeunesse »	Panel d'experts sans corroboration
Atelier de négociation graphique	Étude de cas
Chantier d'écriture	Panel d'experts avec corroboration
Dictées innovantes	Étude quasi-expérimentale
Guide pour l'enseignement du vocabulaire à l'école élémentaire	Panels d'experts avec corroboration
Guide pour l'enseignement du vocabulaire à l'école maternelle	Panels d'experts avec corroboration
Outils langue latine	Type de validation accordée collectivement
ROMAMOR	Panel d'experts sans corroboration
Thonon	Panel d'experts sans corroboration
Itinera Vicina	Panel d'experts sans corroboration
Artiflex	Panel d'experts avec corroboration
Outils numériques	Type de validation accordée collectivement ⁵
Enregistrement d'un livre numérique sonore	Panel d'experts avec corroboration
Lecture d'un livre numérique sur tablette	Panel d'experts avec corroboration
Étude d'une œuvre littéraire avec les réseaux sociaux	Panel d'experts avec corroboration
Utiliser la tablette pour évaluer la fluidité de la lecture	Panel d'experts avec corroboration
Correspondance scolaire avec Twitter	Panel d'experts avec corroboration
Twictée	Étude de cas
Écriture collaborative sur un iPad	Panel d'experts avec corroboration
Apprendre à rédiger un texte argumentatif avec un tableur	Panel d'experts avec corroboration
Produire un écrit réflexif sur ses apprentissages et bénéficier d'un retour grâce au mode révision	Panel d'experts avec corroboration
Organiser une notion avec une carte conceptuelle	Panel d'experts avec corroboration
Écrire un album-écho en utilisant le traitement de texte	Panel d'experts avec corroboration
Apprentissage autonome d'une poésie en utilisant l'outil numérique pour s'enregistrer	Panel d'experts avec corroboration
Présenter son autoportrait avec un logiciel interactif	Panel d'experts avec corroboration
Enregistrer des audioguides (baladodiffusion)	Panel d'experts avec corroboration

Tableau n°4

⁵ Les membres du Consortium C2 Français ont marqué leur accord pour intégrer ces outils et dispositifs proposés par le Consortium C8 Numérique et intégrer la validation qui leur avait été accordée au sein du Consortium C8.

4.1.2. Modalités de travail

La méthode de travail adoptée par le Consortium Français se résume en sept grandes étapes, parfois simultanées :

- la définition de **critères de sélection** des dispositifs et des outils à retenir et analyser ;
- l'établissement d'un **inventaire évolutif des principes** validés par la recherche dans les domaines qui structurent le champ de la didactique du français (lecture, écriture et oral) ;
- l'établissement d'un **inventaire évolutif des dispositifs** et des outils à analyser ;
- la **rédaction** progressive des fiches ;
- la **relecture** de chaque fiche par deux membres du groupe de travail avant la finalisation de celle-ci ;
- la **validation collective de toutes les fiches** à l'occasion des réunions de l'ensemble des membres du groupe fixées entre le 1^{er} septembre et le 15 décembre 2017 ;
- la relecture de l'ensemble des fiches pour **harmonisation** avant l'encodage en ligne.

Un espace numérique partagé (site « Mega »), structuré par rubriques, a été créé, où les membres qui le souhaitent ont pu déposer tout document qu'ils jugeaient utile pour le groupe. Cet espace reprend actuellement tous les documents officiels liés au travail du Consortium (cahier des charges, rapports des réunions du comité d'accompagnement des Consortiums et des réunions des coordinateurs des Consortiums), mais également les articles et ressources communiqués par plusieurs membres, les rapports des réunions du groupe de travail et les fiches d'analyse des dispositifs et outils (en distinguant les fiches en cours de travail, les fiches en cours de relecture et les fiches finalisées). Figurait en outre sur la plateforme l'inventaire évolutif des principes didactiques validés par la recherche, ainsi que l'inventaire évolutif des dispositifs/outils à analyser.

4.2. Les principes didactiques adoptés par le Consortium C2 pour évaluer les dispositifs et outils étudiés

4.2.1. Des niveaux et points de vue en emboîtement

Comme le montre la figure n°1 ci-après, six points de vue s'emboîtent les uns dans les autres : les valeurs de l'enseignant guident les principes pédagogiques auxquels il se réfère. Ceux-ci englobent eux-mêmes les principes didactiques qu'il suit, lesquels génèrent des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage recourant à des outils concrets, dont la mise en œuvre donne l'occasion de poser des gestes professionnels.

Ces différents plans sont traversés par les préoccupations prioritaires du tronc commun du Pacte d'excellence : continuité des apprentissages, attention particulière portée aux moments de transition et différenciation pédagogique (au sein de la classe).

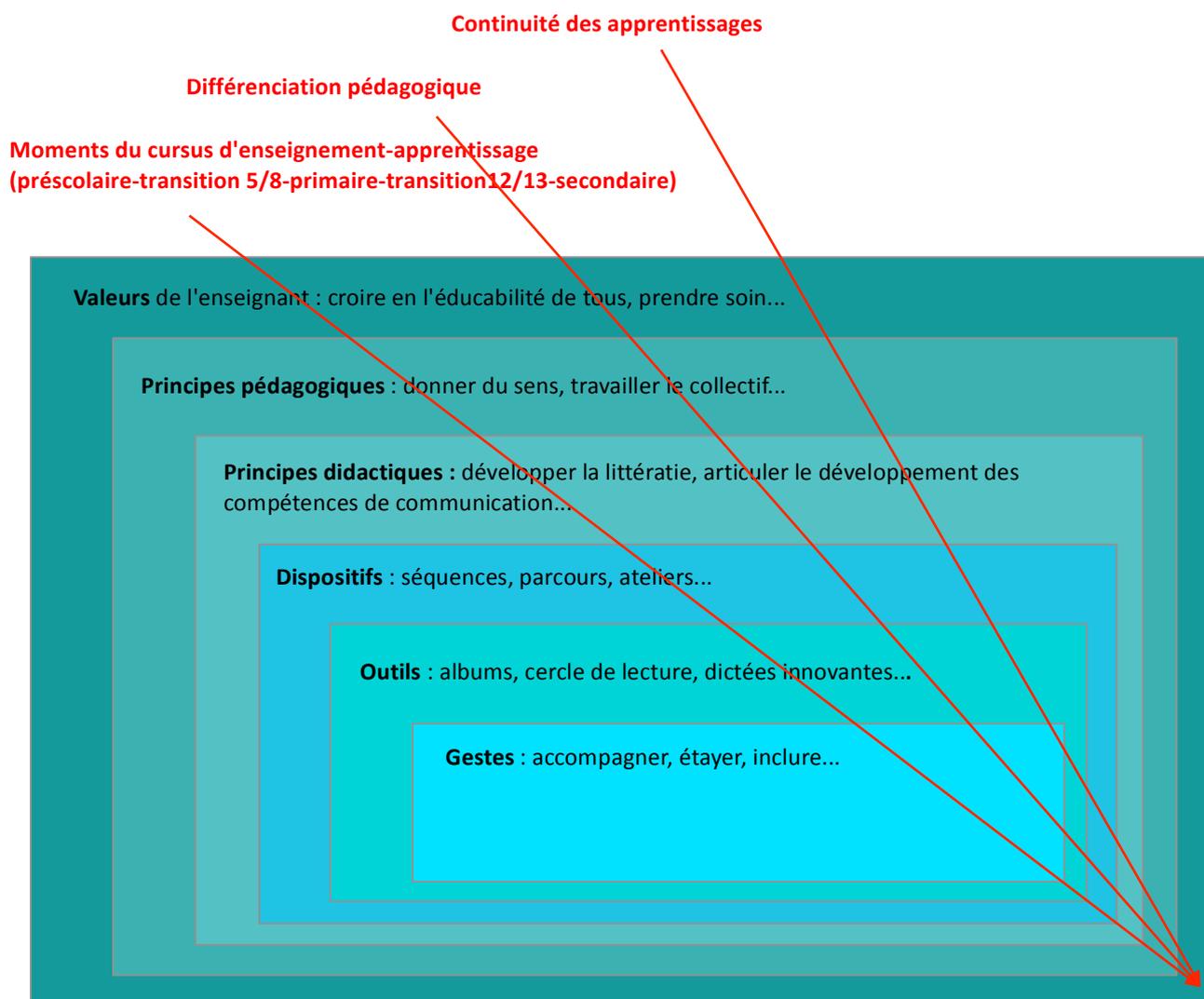


Figure n°1

4.2.2. Les principes didactiques relatifs au développement des compétences de littératie (langage oral, lecture et écriture)

Afin de garantir une meilleure articulation des différentes compétences liées au français, nous avons consulté un document de référence intitulé *Améliorer les compétences de littératie à l'étape 1 (5-7 ans)*⁶ qui propose une vision fonctionnelle du concept de littératie. Ce rapport constitue l'une des multiples ressources pédagogiques produites par la plateforme numérique *Education Endowment Foundation*. Produit par des experts scientifiques du domaine (Higgins, Henderson, Martell, Sharples and Waugh), ce document synthétise les résultats de recherche les plus fiables afin d'aider les enseignants à rompre le déterminisme social qui affecte les premiers apprentissages langagiers des élèves.

Il se compose de huit recommandations pratiques fondées sur des études scientifiques ayant fourni des preuves de leur efficacité. La littératie y est présentée comme un concept opératoire envisageant le développement conjoint du langage oral, de la lecture et de l'écriture. Les recommandations s'appliquent à tous les élèves et, en particulier, à ceux qui éprouvent des difficultés dans le domaine de la littératie. Elles constituent le pilier d'une large campagne d'action (*North East Primary Literacy Campaign*⁷) qui a touché 880

⁶ Education Endowment Foundation (2016). *Improving Literacy in Key Stage One*. London : Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Campaigns/Literacy/KS1_Literacy_Guidance.pdf.

⁷ Cette campagne a été financée à raison de 10 millions de Livres Sterling.

établissements scolaires. Accompagnés par des intervenants locaux, les enseignants de ces établissements ont été invités à prendre appui sur ces recommandations pour analyser leurs pratiques en matière de littératie.

Nous proposons en annexe n°2 une traduction du tableau figurant aux pages 6 et 7 du document *Education Endowment Foundation. Improving Literacy in Key Stage One*. Celui-ci énonce huit recommandations pour développer les compétences de littératie des enfants âgés de 5 à 7 ans :

- développer les compétences de langage oral et de compréhension de la langue ;
- mettre en place une démarche d'enseignement de la lecture équilibrée et motivante, qui conjugue apprentissage du décodage et des habiletés de compréhension ;
- mettre en place de manière efficace une démarche d'enseignement systématique des correspondances grapho-phonétiques ;
- enseigner aux élèves l'utilisation de stratégies leur permettant de planifier et de réguler leurs écrits ;
- assurer la fluidité des compétences d'encodage de l'écrit par une pratique régulière et un enseignement explicite de l'orthographe ;
- calibrer l'enseignement dispensé en fonction des besoins des élèves en prenant appui sur des informations diagnostiques de qualité ;
- aider les élèves en difficulté en recourant à des dispositifs structurés de qualité.

4.2.3. Les principes didactiques relatifs l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture

4.2.3.1. Selon What Works Clearinghouse

Le Guide Pratique publié sur la plateforme américaine *What Works Clearinghouse* (Shanahan et al., 2010), sous l'intitulé « Améliorer la compréhension à la lecture de la maternelle jusqu'au grade 3 », reprend cinq recommandations issues de recherches qui reposent sur des données probantes. En d'autres termes, les pratiques fondées sur ces recommandations se révèlent efficaces sur les apprentissages des enfants de l'enseignement maternel et primaire. Cette efficacité est démontrée selon différents niveaux de preuve : preuve minimale, preuve modérée et preuve forte.

Recommandations	Niveaux de preuve		
	Preuve minimale	Preuve modérée	Preuve forte
1. Enseigner aux élèves comment utiliser des stratégies de compréhension en lecture. - Enseigner des stratégies de compréhension ciblées ou en interaction - Diminuer graduellement l'aide apportée			◆
2. Enseigner aux élèves comment identifier la structure des textes et comment prendre appui sur celle-ci pour comprendre, apprendre et mémoriser le contenu. - Aider les élèves à identifier et faire des liens entre différentes parties d'un récit - Enseigner les structures de textes informatifs		◆	
3. Guider les élèves moyennant une discussion ciblée et de haute qualité sur la signification du texte. - Structurer les échanges (localiser, intégrer, critiquer) - Amener des questions induisant une réflexion approfondie à propos du texte - Amener des questions d'approfondissement	◆		

- « Dévoluer » : amener les élèves à problématiser leur compréhension (discussion en groupes autonomes)			
4. Sélectionner les textes adéquatement (regard professionnel) pour soutenir le développement de la compréhension. - Varier les genres textuels utilisés en support de l'enseignement de la compréhension - Choisir des textes de qualité, d'envergure (profondeur et richesse des idées et des informations) - Ajuster la difficulté des textes au niveau des élèves (lexique et compréhension)	◆		
5. Établir un contexte attrayant et motivant pour enseigner la compréhension de la lecture. - Aider les élèves à saisir les enjeux et fonctions de la lecture - Créer des activités qui permettent de renforcer l'image de soi des lecteurs - Donner aux élèves des opportunités de choisir leurs lectures. - Donner aux élèves des opportunités d'apprentissages collaboratifs		◆	

4.2.3.2. Selon l'étude corrélationnelle dirigée par R. Goigoux, « Lire et écrire au CP »

Dans le domaine des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture, l'étude corrélationnelle « Lire et écrire au CP » (Goigoux, 2016) livre également des résultats fiables, issus d'une étude écologique sur un échantillon de grande taille. Nous en avons extrait quelques recommandations relatives à l'apprentissage initial de la lecture, au début de l'enseignement primaire.

1. Allonger le temps consacré, en présence de l'enseignant, à l'étude de la langue (via une « transmission réflexive des savoirs ») et à la compréhension.
2. Exercer la compréhension, d'une part, sur des textes lus par l'adulte et, d'autre part, sur des textes que les enfants apprennent à découvrir en autonomie (au moins 57% de graphèmes déchiffrables).
3. Recourir de façon constante aux tâches orales et collectives de compréhension.
4. Faire écrire sous la dictée (à raison de maximum 39 minutes par semaine) et faire écrire de vrais textes en 1^{re} primaire, sans attendre que les enfants maîtrisent les accords ou possèdent le code dans son intégralité.
5. Articuler acculturation aux pratiques sociales de l'écrit et pratiques didactiques du lire-écrire.
6. Ne différencier que les aides apportées spécifiquement aux élèves, et non les tâches confiées.
7. Recourir régulièrement à des explicitations lors des activités d'écriture.

4.2.3.3. Selon les recommandations du jury de la Conférence de Consensus de mars 2016 en France

Enfin, dans le domaine de la compréhension en lecture, les recommandations issues de la Conférence de Consensus « Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement des compétences en lecture ? » (Conférence de consensus, 2016) rejoignent et prolongent les recommandations issues des deux sources précédentes. Nous les avons donc intégrées dans les principes didactiques relatifs à l'enseignement de la lecture susceptibles de nous aider à sélectionner les dispositifs et les outils les plus efficaces.

1. Dès l'école maternelle, l'apprentissage de la lecture doit être préparé ou amorcé dans ses différentes dimensions : identification des mots, compréhension, utilité de l'écrit, plaisir de lire.

2. Les supports et types de tâches autour de l'écrit doivent être choisis en fonction de l'objectif poursuivi.
3. Afin de compenser les inégalités socio-économiques, il faut impliquer, soutenir, accompagner les parents pour favoriser une interaction autour de l'écrit dans le milieu de vie des enfants.
4. Dès la grande section de l'école maternelle, il faut enseigner aux élèves le principe alphabétique et leur faire acquérir la capacité d'analyser les mots oraux pour en identifier les composants phonologiques (syllabes, puis phonèmes).
5. L'étude des correspondances graphèmes/phonèmes doit commencer dès le début du CP.
6. Dès le CP, il faut régulièrement faire lire les élèves à voix haute.
7. Le vocabulaire et la compréhension orale doivent être développés dès l'école maternelle.
8. Il faut enseigner aux élèves à comprendre les textes lus à voix haute par l'adulte.
9. Un enseignement structuré, systématique et explicite de la compréhension est nécessaire pour tous les élèves et doit être prolongé aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles afin d'en faire des lecteurs autonomes.
10. La classe de lecture et de littérature doit être un espace de partage et de construction commune.
11. Les enseignants doivent reconnaître et prendre en compte les pratiques de lecture non scolaires des élèves et les inciter à réfléchir sur ces pratiques.
12. La lecture d'ensembles composites de textes documentaires doit être amorcée dès l'école maternelle.
13. Un temps d'apprentissage spécifique doit être consacré à la lecture des textes dans chaque discipline.

4.2.4. Le principes didactiques relatifs l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture

Le Guide Pratique publié sur la plateforme américaine *What Works Clearinghouse* (Graham, 2012), sous l'intitulé « Qu'enseigner aux élèves de l'école primaire pour les amener à devenir des scripteurs efficaces et comment le faire ? », reprend quatre recommandations issues de recherches qui reposent sur des données probantes. En d'autres termes, les pratiques fondées sur ces recommandations se révèlent efficaces sur les apprentissages des enfants de l'enseignement primaire. Comme pour la lecture, cette efficacité est démontrée selon différents niveaux de preuve : preuve minimale, preuve modérée et preuve forte.

Recommandations	Niveaux de preuve		
	Preuve minimale	Preuve modérée	Preuve forte
1. Allouer un temps d'écriture quotidien.	◆		
2. Enseigner des processus d'écriture à mettre en œuvre pour poursuivre une variété d'intentions. 2a. Enseigner les processus d'écriture. 2a1 Enseigner des stratégies correspondant aux différentes composantes de l'acte d'écriture. 2a2 Diminuer graduellement l'aide fournie en donnant progressivement davantage d'autonomie aux élèves. 2a3 Guider les élèves dans le choix et la mise en œuvre des stratégies enseignées. 2a4 Encourager les élèves à développer un usage flexible des différentes composantes de l'acte d'écriture. 2b. Enseigner comment écrire pour mettre en œuvre une variété d'intentions. 2b1 Aider les élèves à percevoir les différentes intentions d'écriture. 2b2 Enseigner le concept de destinataire.			◆

2b3 Enseigner en les étudiant avec les élèves les procédés utilisés par les auteurs. 2b4 Enseigner des techniques pour écrire efficacement en variant les intentions.			
3. Enseigner comment automatiser progressivement l'écriture manuscrite, l'orthographe des mots fréquents, la construction de phrases, l'utilisation du clavier et l'usage de logiciels de traitement de texte. 3.1 Enseigner aux jeunes élèves comment tenir correctement un crayon et comment former des lettres de manière fluide et efficace . 3.2 Enseigner l'orthographe des mots fréquents. 3.3 Enseigner comment prendre en compte la cohérence, la signification et les caractéristiques stylistiques. 3.4 Enseigner l'usage du clavier et des traitements de textes.		◆	
4. Créer une communauté d'auteurs engagés. 4.1 Prendre part en tant qu'enseignant à la communauté d'auteurs de la classe en produisant et en partageant des textes avec les élèves. 4.2 Permettre aux élèves d'opérer des choix en matière de tâches d'écriture. 4.3 Encourager les élèves à collaborer dans des tâches de production écrite. 4.4 Fournir aux élèves des occasions de donner et de recevoir des feed-backs au fil des différentes étapes de la tâche d'écriture. 4.5 Éditer, publier des écrits d'élèves et étendre la communauté d'auteurs au-delà de la classe.	◆		

4.2.5. Les principes didactiques relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral

4.2.5.1. Selon What works clearinghouse

Les cinq recommandations issues de recherches qui reposent sur des données probantes dans le domaine de la langue orale proviennent de deux publications reprises sur la plateforme américaine *What Works Clearinghouse* (Gersten, 2007 et 2014). Nous avons également intégré les résultats publiés sur la plateforme anglaise *Education Endowment Foundation* à propos des interventions dans le domaine du langage oral (<https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/oral-language-interventions>) ainsi que sur le site de la Faculté d'Éducation de l'Université de Cambridge, à propos de deux programmes de recherche « *Oracy Assessment Toolkit* » (<http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/oracytoolkit>) et « *Thinking together* » (<https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk>).

Recommandations	Niveaux de preuve		
	Preuve minimale	Preuve modérée	Preuve forte
1. Adopter, en tant qu'enseignant, une manière de parler exigeante sur le plan qualitatif dans les interactions avec la classe et avec les enfants : l'utilisation du langage par l'enseignant influence le développement langagier des enfants ; la médiation entre l'adulte et l'enfant est l'un des facteurs de l'évolution cognitivo-langagière de l'enfant.	◆		
2. Établir des liens entre l'oral et l'écrit : <ul style="list-style-type: none"> – faire parler les élèves de textes lus ou entendus, par paires et en petits groupes notamment ; – pratiquer le « dialogic reading » – l'enfant raconte un album à l'adulte, avec l'aide de celui-ci – ; – recourir à l'écrit en tant qu'étayage pour la prise de parole ; – etc. S'appuyer d'autant plus sur l'oral au préscolaire que celui-ci constitue le socle de l'apprentissage de la lecture et l'écriture. Compréhension orale et compréhension écrite sont en effet particulièrement corrélées chez l'enfant. Le travail sur l'oral (manipulation des sons, des rythmes, des intonations, des structures langagières) et la prise en compte de l'organisation syntaxique et morphologique favorisent un apprentissage ultérieur de l'écrit.		◆	
3. Proposer des occasions quotidiennes (ou régulières) de : <ul style="list-style-type: none"> – parler en petits groupes à propos des contenus étudiés, des démarches ; – de « penser ensemble » (dans une approche métacognitive). 		◆	
4. Prévoir des occasions régulières d'étayage par les pairs et, à destination des élèves les plus fragiles (notamment dans le domaine de la littérature), des interventions en petits groupes.		◆	
5. Proposer un enseignement intensif du vocabulaire, à travers des activités quotidiennes variées : constituer un capital mots, recourir pour ce faire à des activités variées (découvrir, apprendre, retrouver les mots à un autre moment de la journée, les intégrer dans un énoncé, développer le bagage lexical en intégrant les différents contextes socio-culturels...).			◆

4.2.5.2. À partir d'une revue de la littérature scientifique récente

Plusieurs articles et ouvrages scientifiques permettent de compléter les recommandations énoncées ci-dessus. Les principes didactiques que nous reprenons dans les lignes suivantes font l'objet d'un assez large consensus au sein de la communauté des chercheurs, même s'ils n'ont pas fait l'objet d'une validation par des recherches expérimentales ou des études corrélationnelles à large échelle. Les chercheurs s'accordent ainsi à promouvoir, relativement à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral, les principes suivants.

1. Développer un enseignement de la compréhension de l'oral, l'écoute étant à la fois une condition préalable à tout travail sur l'oral et un des objectifs de ce travail (Garcia-Debanc & Plane, 2004 ; Bianco, 2015 ; Allen, 2016, Gaussel, 2017).
2. Intégrer, notamment dans les supports destinés aux enfants, les variétés langagières (sociales, situationnelles, régionales...) en adoptant une position équilibrée (ni relativisme ni sur-norme).
3. Prendre en compte les différentes composantes de l'oral (dimension locutoire, phonétique, syntaxique, lexicale, discursive, interactionnelle et pragmatique) (Garcia-Debanc & Plane, 2004).
4. Prendre en compte, en classe, à la fois l'oral pour apprendre et l'oral à apprendre ; en d'autres termes, faire place à la fois à l'oral « moyen de » (s'exprimer, enseigner, apprendre et interagir) et à l'oral « objet d'enseignement et d'apprentissage » (Garcia-Debanc & Plane, 2004).
5. Pour faire de l'oral un objet d'enseignement et d'apprentissage :
 - a. adopter une approche générique – le genre permet de faire de l'oral un objet enseignable (les dimensions vocales, paraverbales, verbales font sens dans un contexte de communication précis) ; la structuration de l'enseignement de l'oral par les genres peut se faire autant par la séquence didactique (mise en situation, production initiale, modules de structuration portant sur les dimensions de l'objet retenues, production finale) que par le recours à l'opposition entre un contre-exemple et un modèle pour construire des connaissances en amont des premières tentatives, dans une démarche d'enseignement explicite (Dolz & Schnewly, 1998 ; Dumais, 2016; Lafontaine ; Dumais & Pharand, 2016) ;
 - b. enseigner les conduites langagières orales, les conduites discursives (justifier, débattre, raconter, décrire...) (Forget & Gauvin, 2017 ; Grandaty, 2002)
6. Faire de l'oral un levier de la réflexion (« oral réflexif ») : utiliser les interactions verbales pour favoriser l'appropriation par les élèves des savoirs disciplinaires et des pratiques langagières qui y sont liées (Jaubert & Rebière, 2011).
7. Garder trace des prestations orales (films, enregistrements) afin de pouvoir y revenir et les analyser notamment dans un but métacognitif.
8. Diversifier les interactions :
 - a. des interactions « adulte – enfant » (faire de l'oral à tout moment ; pratiquer l'oral en dehors des activités dites langagières, en continuum des domaines d'apprentissage proposés) ;
 - b. des interactions entre les enfants : le modèle « dialogal adulte-centré » privilégie les interactions enseignant - élèves et défavorise les élèves les moins performants ou les moins cultivés (peu de prise de parole, parole réduite à quelques mots) (Péroz, 2016).
9. Créer des situations d'apprentissage pour aborder les objets constitutifs de l'oral et s'appuyer sur ces situations pour organiser l'évaluation des apprentissages des enfants. Prélever, de manière souple, dans la durée, des indices de compétences à partir d'indicateurs de progrès durant la tâche réalisée réellement par les élèves (Lafontaine, Dumais & Pharand, 2016 ; Garcia-Debanc & Plane, 2004 ; Véga, 2015).

4.3. Liste des outils numériques et non numériques étudiés à cette date

Notre consortium a étudié de outils numériques et non numériques relevant de plusieurs domaines. Afin d'en proposer une vue globale, les dispositifs et outils ont été repris dans le tableau ci-après et répertoriés par domaines :

- premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture (entrée dans l'écrit) ;
- lecture : identification des mots, compréhension, fluence, acculturation ;
- lexique ;
- orthographe ;
- écriture ;
- oral : compréhension orale ; genres écrits et/ou oraux ;
- oral et écrit pour apprendre dans les disciplines ;
- littérature de jeunesse.

Ces domaines ont été établis dans un souci de commodité ; il ne s'agit nullement d'un découpage exhaustif ou définitif du champ de la didactique du français. Plusieurs domaines, tels que le français langue étrangère ou seconde, le français de scolarisation, la littérature numérique... ne figurent pour l'instant pas en tant que tels dans l'inventaire (même si plusieurs dispositifs ou outils analysés relèvent en partie de ces domaines). Au sein d'un même domaine, les dispositifs/outils sont ordonnés en fonction des publics scolaires concernés (des élèves les plus jeunes vers les élèves les plus âgés). Pour chacun d'eux sont indiqués en outre les principaux objectifs visés ainsi que les 5 mots clés repris dans les fiches d'analyse.

Domaines	Dispositifs ou outils	Publics scolaires	Principaux objectifs didactiques visés	Mots-clés
<i>Premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture</i>	Le programme « Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir », dirigé par M. Zorman et édité par les Éditions La Cigale http://std.editions-cigale.com/programme-parler	3 ^e maternelle – 2 ^e primaire	<ul style="list-style-type: none"> — Développer les habiletés langagières nécessaires à la maîtrise de l'écrit grâce à un enseignement explicite — Développer le langage à l'école maternelle : comprendre et parler (du monde, de la fiction, des apprentissages...) ; acquérir une conscience phonologique et commencer à réfléchir sur la langue ; développer la compréhension orale ; découvrir les fonctions de l'écrit ; commencer à produire de l'écrit ; découvrir le principe alphabétique... — Enseigner explicitement la phonologie, notamment en ateliers, entraîner au décodage (lire) et à l'encodage (écrire) de mots... dans une approche flexible — Pratiquer la lecture à voix haute répétée en alternance avec la lecture silencieuse — Enseigner le vocabulaire, enrichir les démarches de catégorisations 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences langagières • Lecture • Milieu défavorisé • Apprentissage explicite • Compréhension orale
<i>Premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture</i>	Enregistrement d'un livre numérique sonore	1 ^{re} – 3 ^e maternelle	Raconter oralement une histoire. Se repérer dans la chronologie du récit, mobiliser le vocabulaire du récit	<ul style="list-style-type: none"> • Autoévaluation • Numérique • Projet • Book Creator • Essai-erreur
<i>Premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture</i>	Les orthographes approchées	1 ^{re} – 3 ^e maternelle	Savoir écrire, entrer dans l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographes approchées • Métalangage • Écriture • Entrée dans l'écrit • Norme orthographique • Écriture inventée

<i>Premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture</i>	La dictée à l'adulte	1 ^{re} – 3 ^e maternelle	Produire des écrits, entrer dans le monde de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Entrée dans l'écrit • Production écrite • Conversion oral/écrit • Interactions adulte/enfant • Enseignement explicite des stratégies de production écrite
<i>Premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture</i>	Ch. Caffieaux, S. Lecoux et S. Van lint, sous la direction du professeur B. Rey. (2007). Service général du pilotage du système éducatif, Ministère de la Communauté française.	3 ^e maternelle – 1 ^{re} primaire	Développer les habiletés qui favorisent l'apprentissage de la lecture Mettre les élèves en contact avec le monde du langage écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Ateliers langage • Conscience métalinguistique • Représentations • Principe alphabétique
<i>Premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture</i>	P. Schillings, <i>Compréhension d'une histoire racontée</i> , Projet Décolâge, Kit pédagogique	1 ^{re} – 3 ^e maternelle	Aider les élèves à construire le sens global du récit	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture partagée • Entretiens individuels • Diagnostic positif • Album jeunesse • Transaction
<i>Premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture</i>	Le sac à histoires et le rappel de récit	1 ^{re} – 3 ^e maternelle	Raconter une histoire écoutée et travaillée à l'école à la maison, après avoir mémorisé chaque étape de celle-ci	<ul style="list-style-type: none"> • Littérature de jeunesse • Schéma narratif • Relations causales • Raconter une histoire • Lien famille-école • Verbalisation orale
<i>Premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture</i>	Ph. Boisseau & C. Tartare-Serrat, <i>Les albums-échos</i> , Paris, Retz, 2010.	1 ^{re} – 3 ^e maternelle	Faire parler l'élève sur la base de photographies de situations vécues en groupe-classe Aider les enfants à construire leur langage oral, à communiquer Permettre à l'élève de communiquer avec une syntaxe orale de qualité	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback • Verbalisation • Vocabulaire • Culture de l'oral • Reformulation.
<i>Lecture : identification des mots</i>	Plateforme Anagraph http://anagraph.ens-lyon.fr/	1 ^{re} – 2 ^e primaire	Apprendre à lire seul sur des textes déchiffrables	<ul style="list-style-type: none"> • Graphème • Apprentissage de la lecture • Étude du code • Déchiffrage • Numérique

Lecture : compréhension	R. Goigoux & S. Cèbe, <i>Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs</i> , Paris, Retz, 2013.	2 ^e – 3 ^e primaire	Apprendre à comprendre les textes narratifs : lire entre les lignes (inférer, notamment s'interroger sur les pensées des personnages), construire une représentation mentale, reformuler/raconter, raisonner, se servir de ses connaissances, répondre à des questions/expliquer ses réponses, donner du sens aux mots inconnus en utilisant le contexte et développer ses connaissances lexicales	<ul style="list-style-type: none"> • Décodage • Lexique • Compréhension • Enseignement explicite des stratégies de lecture • Textes narratifs • Autorégulation
Lecture : compréhension	Le cercle de lecture	3 ^e – 6 ^e primaire, 1 ^{re} – 3 ^e secondaire	Lire, comprendre et interpréter l'album et, plus généralement, les textes littéraires	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture-découverte • Interprétation coopérative • Récit de fiction • Interprétation du texte narratif • Inférence
Lecture : compréhension	La mise en réseau de textes littéraires	3 ^e – 6 ^e primaire, 1 ^{re} – 3 ^e secondaire	Lire, comprendre et interpréter l'album et, plus généralement, les textes littéraires	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture • Mise en résonance • Comparaison • Appréciation • Récit de fiction
Lecture : compréhension	J.-B. Schneider. <i>Défi lire : 10 parcours à travers la littérature de jeunesse</i> . Schiltigheim, Accès Editions, 2012.	1 ^{re} – 3 ^e primaire	Découverte de la littérature de jeunesse et de l'album en tant qu'« objet », pratique de la lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Littérature de jeunesse • Album de jeunesse • Lecture • Mise en réseau • Contes
Lecture : compréhension	J.-B. Schneider. <i>Projet lecteur : 11 parcours à travers la littérature de jeunesse</i> . Schiltigheim, Accès Editions, 2008.	3 ^e – 6 ^e primaire	Découverte de la littérature de jeunesse et de l'album/roman en tant qu'« objet », exploitation de la lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Littérature de jeunesse • Album et roman • Lecture • Mise en réseau • Rapport texte-image.
Lecture : compréhension	S. Cèbe & R. Goigoux, <i>Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs</i> , Paris, Retz, 2009.	4 ^e primaire – 1 ^{re} secondaire (orientation « élèves dits en difficulté »)	Apprendre à comprendre les textes narratifs : construire une représentation mentale, reformuler, répondre à des questions, justifier ses réponses, lire entre les lignes (inférer)	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture compréhension • Enseignement explicite • Stratégies de lecture • Textes narratifs • Autorégulation

Lecture : compréhension	Lecture d'un livre numérique sur tablette	Primaire	Comprendre un texte narratif et descriptif afin de dégager les caractéristiques d'un pays pour produire un écrit publié sur le site internet de l'école Apporter un support qui va permettre la différenciation des procédures de lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Différenciation • Lecture • Compréhension de texte • Livre numérique • Projet
Lecture : compréhension	Étude d'une œuvre littéraire avec les réseaux sociaux	Secondaire	Comprendre et s'approprier une œuvre littéraire en exploitant l'engouement des élèves pour les réseaux sociaux	<ul style="list-style-type: none"> • Œuvre littéraire • Numérique • Réseaux sociaux • Jeu de rôles • Collaboration
Lecture : compréhension	S. Cèbe, R. Goigoux, M. Perez-Bacqué, Ch. Raguideau, <i>Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes.</i> Collège, Paris, Retz, 2012.	1 ^{re} – 2 ^e secondaire	Apprendre à comprendre les textes (narratifs) : construire une représentation mentale, reformuler, résumer, répondre à des questions, justifier ses réponses, lire entre les lignes (inférer, notamment s'interroger sur les pensées des personnages), réorganiser les événements relatés et développer les connaissances lexicales	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture compréhension • Enseignement explicite • Stratégies de lecture • Textes narratifs, poétiques, informatifs • Autorégulation
Lecture : identification des mots, fluence, compréhension	Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1 ^{re} et 2 ^e années primaires	1 ^{re} – 2 ^e primaire	Aider les enseignants à identifier les difficultés de lecture des élèves, ce qui fait obstacle à leur apprentissage à la lecture Proposer aux enseignants des activités de remédiation	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés en lecture • Diagnostic • Remédiation • Stratégies explicites
Lecture : identification des mots, fluence, compréhension	Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3 ^e et 4 ^e années primaires	3 ^e – 4 ^e primaire	Aider les enseignants à identifier ce qui fait obstacle au développement de la compréhension en lecture en évaluant trois de ses composantes: la fluidité, la compréhension, les attitudes et les buts de lecture Proposer aux enseignants des pistes de remédiation	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés en lecture • Diagnostic • Remédiation • Portfolio
Lecture : identification des mots, fluence, compréhension	André Ouzoulias, <i>Favoriser la réussite en lecture : les maclé (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Écriture)</i> , Retz – CRDP de l'Académie de Versailles, 2004.	3 ^e maternelle – 1 ^{re} secondaire	Apprendre à comprendre les textes (narratifs) grâce à un enseignement structuré en groupes de besoin	<ul style="list-style-type: none"> • Lire-écrire • Maclé • Groupe de besoin • Module intensif • Lecteur faible

Lecture : acculturation, fluence, compréhension	S. De Croix & D. Ledur, <i>Nouvelles Lectures en Jeux. Comprendre les difficultés de lecture et accompagner les adolescents</i> , Bruxelles, FESeC – Fonds social européen, 2016.	1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e secondaire (orientation « élèves dits en difficulté)	Favoriser l'entrée et la prise de repères dans l'écrit ; soutenir le travail d'identification des mots et développer la rapidité et la fluence ; apprendre à construire du sens et développer la métacognition en lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés de lecture • Compréhension • Acculturation • Métacognition • Textes narratifs • Enseignement explicite des stratégies de lecture
Lecture : acculturation, fluence, compréhension	Utiliser la tablette pour évaluer la fluidité de lecture	Primaire	Déchiffrer un texte à haute voix. Améliorer la compréhension de texte lu.	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Déchiffrage oral • Évaluation formative • Feedback • Numérique
Lecture : compréhension Écrit pour apprendre dans les disciplines	S. De Croix, S., J. Penneman, M. Wyns, <i>Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs</i> , PUL, 2018.	1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e secondaire	Lire et comprendre les textes informatifs afin d'apprendre à partir d'eux : se percevoir comme sujet lecteur/scripteur ; se familiariser avec les écrits informatifs ; sélectionner des informations dans une double page documentaire / dans un dossier de documents et les lier entre elles ; rappeler et reformuler un texte pour le comprendre ; résumer un texte pour faire part de sa compréhension ; répondre à un questionnaire de lecture et justifier ses réponses.	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés de lecture • Compréhension • Métacognition • Textes informatifs • Enseignement explicite des stratégies de lecture
Oral et lecture compréhension	Inspection de l'enseignement fondamental, <i>Apprendre à lire : lecture à voix haute et compréhension</i> . Fédération Wallonie-Bruxelles, Enseignement et recherche scientifique, 2008.	3 ^e maternelle – 6 ^e primaire	Pratiquer la lecture à voix haute	<ul style="list-style-type: none"> • Oralisation • Lecture à voix haute • Conscience phonologique • Compréhension de texte • Distinction réel-imaginaire.
Lexique	M. Cellier (dir.), <i>Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle</i> , Paris, Retz, 2015.	1 ^{re} – 3 ^e maternelle	Enseigner de façon explicite et en contexte, notamment par le recours à l'oral, les mots les plus fréquents et les plus polysémiques, les expressions...	<ul style="list-style-type: none"> • Maternelle • Vocabulaire • Lexique • Enseignement explicite • Sémantique • Morphologie
Lexique	M. Cellier (dir.), <i>Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire</i> , Paris, Retz, 2015.	1 ^{re} – 6 ^e primaire	Enseigner de façon explicite et en contexte les mots les plus fréquents Lier vocabulaire et syntaxe Développer la réflexivité	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire • Lexique • Enseignement explicite • Sémantique • Morphologie

Lexique	T. Escoyez, <i>Mécamots</i> , Éditions Accès, 2016.	1 ^{re} – 6 ^e primaire ; 1 ^{re} -3 ^e secondaire	Enseigner le vocabulaire (par le recours à un ordinateur – logiciels informatiques d'apprentissage – ; lors de lectures collectives ; avant de lire un texte ; par l'exposition répétée et par des activités de recomposition...)	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire • Orthographe lexicale • Dérivation • Morphologie • Jeux et manipulation de mots
Orthographe	Orthographe illustrée	2 ^e primaire – 1 ^{re} secondaire	Apprendre à copier et à orthographier (mémoriser l'orthographe lexicale) : « copie différée guidée », mémorisation des régularités de la langue écrite française, orthographe illustrée, connaissance étymologique, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographe lexicale • Irrégularités orthographiques • Difficultés orthographiques • Méthode visuosémantique • Imagerie mentale
Orthographe	C. Martinet, S. Cèbe & Gr. Pelgrims, <i>Scriptum. Apprendre à écrire : copier et orthographier</i> , Paris, Retz, 2016.	2 ^e primaire – 1 ^{re} secondaire	Apprendre à copier et à orthographier (mémoriser l'orthographe lexicale) : « copie différée guidée », mémorisation des régularités de la langue écrite française, orthographe illustrée, connaissance étymologique, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies orthographiques • Stratégies de mémorisation de l'orthographe • Copie • Orthographe lexicale • Enseignement explicite et stratégique
Orthographe	Les dictées innovantes, réflexives (cf. notamment D. Cogis & C. Brissaud, <i>Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?</i> , Paris, Hatier, 2011).	3 ^e primaire – 6 ^e primaire 1 ^{re} – 3 ^e secondaire	Apprendre à orthographier, en réfléchissant collectivement sur les relations entre les mots dans un texte bref, à la portée des enfants	<ul style="list-style-type: none"> • Dictée 0 faute • Dictée négociée • Dictée interactive • Conscience métalangagière • Doute orthographique
Orthographe	Les activités de négociation graphique (ANG)	3 ^e primaire – 3 ^e secondaire	Développer un rapport réflexif à l'écriture, apprendre à orthographier, en réfléchissant en petits groupes sur les démarches de raisonnement mises en œuvre en situation de dictées	<ul style="list-style-type: none"> • Métalangage • Atelier • Négociation • Orthographe • Réflexion sur la langue
Écriture, orthographe	P. Maillot (dir.), <i>Rédiger en orthographiant</i> , Lille, Canopé – CRDP de Lille, 2014 + site Internet	3 ^e – 6 ^e primaire 1 ^{re} – 3 ^e secondaire	Apprendre à orthographier en rédigeant des textes : mobiliser les connaissances orthographiques en situation d'écriture	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographe • Rédaction • Révision • Réinvestir ses connaissances • Numérique

Écriture, orthographe	Correspondance scolaire avec Twitter	Primaire	Communiquer avec d'autres classes autour d'un projet commun Utilisation de Twitter	<ul style="list-style-type: none"> • Pluridisciplinaire • Numérique • Twitter • Correspondance scolaire • Projet
Écriture, orthographe	Twictée	Primaire/début secondaire	Développer la vigilance orthographique des élèves, leur capacité à corriger leurs écrits et plus largement leurs stratégies d'écriture	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration • Numérique • Évaluation formative • Dictée • Twitter
Écriture	Écrire un album-écho en utilisant le traitement de texte	Maternelle	À partir de photos prises lors d'une séance de gymnastique, imaginer les dialogues ou les pensées des personnages et les écrire dans des bulles en utilisant un traitement de texte	<ul style="list-style-type: none"> • Numérique • Réflexivité • Production d'écrit • Traitement de texte • Verbalisation
Écriture	L. Calkins, A. Oxenhorn Smith, R. Rothman, <i>Écrire des récits inspirés de nos petits moments. Module 1 : textes narratifs</i> , Montréal, Chenelière Éducation, 2016.	1 ^{re} primaire	Enseigner les stratégies cognitives en jeu dans la production d'écrits comme la planification, l'enrichissement du texte ou encore la révision.	<ul style="list-style-type: none"> • Écriture • Stratégies • Mini-leçons • Individualisation • Procédés littéraires
Écriture	D. Bucheton, Y. Soulé, <i>L'atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves</i> , Paris, Delagrave, 2009.	1 ^{re} primaire – 3 ^e secondaire	Organiser un apprentissage articulé du lire /écrire Produire des écrits authentiques Installer chez les élèves une relation réflexive à l'écrit dans toutes ses dimensions	<ul style="list-style-type: none"> • Atelier • Écriture • Explicitation • Collaboration • Différenciation
Écriture	J.-B. Schneider. <i>Défi écrire : 12 dossiers autonomes pour donner les moyens d'écrire aux enfants de 7 à 9 ans</i> . Schiltigheim, Accès Editions, 2015.	2e – 4e primaire	Écrire des textes de types et genres différents	<ul style="list-style-type: none"> • Types et genres de textes • Rédaction • Planification de l'écrit • Production écrite
Écriture	J.-B. Schneider. <i>Projet écrire : 15 dossiers autonomes pour donner les moyens d'écrire aux enfants de 9 à 13 ans</i> . Schiltigheim, Accès Editions, 2011.	4e primaire – 1 ^{re} secondaire	Écrire des textes de types et genres différents	<ul style="list-style-type: none"> • Types et genres de textes • Rédaction • Planification de l'écrit • Production écrite
Écriture	Les chantiers d'écriture (groupe de recherche d'Écouen)	3 ^e – 6 ^e primaire 1 ^{re} – 3 ^e secondaire	Apprendre à écrire des textes à partir d'une situation de communication ou d'un projet donné	<ul style="list-style-type: none"> • Communication • Écriture • Lecture • Comparaison • Réécriture

Écriture	Écrire un texte collaboratif sur un Pad	Secondaire	Écrire un récit avec un pair Améliorer sa maîtrise de la langue française Être autonome dans son travail : savoir l'organiser, le planifier, l'anticiper, rechercher et sélectionner des informations utiles S'intégrer et coopérer dans un projet collectif	<ul style="list-style-type: none"> Étayage Numérique Collaboration Projet Texte narratif
Écriture	Apprendre à rédiger un texte argumentatif avec un tableur	Secondaire	Élaborer des arguments et des contre-arguments sur un sujet donné.	<ul style="list-style-type: none"> Numérique Texte argumentatif Evaluation formative Rétroaction Individualisation
Écriture	Produire un écrit réflexif sur ses apprentissages et bénéficier d'un retour grâce au mode révision	Secondaire	Rédiger un texte réflexif adressé à l'enseignant en mettant en avant ses efforts ou les difficultés rencontrées pendant le semestre	<ul style="list-style-type: none"> Numérique Métacognition Auto-évaluation Rétroaction Individualisation
Écriture	Organiser une notion avec une carte conceptuelle	Primaire et secondaire	Structurer, organiser et résumer un contenu, ses idées, etc.	<ul style="list-style-type: none"> Mind Mapping Numérique Carte conceptuelle Synthétiser Enseignement explicite
Genres écrits et oraux	Présenter son autoportrait avec un logiciel interactif	Primaire	Se présenter oralement et de manière audible aux autres élèves de la classe. Rédaction et présentation d'un texte descriptif Enregistrements audio ou vidéo pour analyser et améliorer les prestations orales	<ul style="list-style-type: none"> Numérique Réflexivité Autoportrait Présentation orale Texte descriptif
Genres écrits et oraux	Enregistrer des audioguides (baladodiffusion)	Primaire	Rédiger une description Parler de manière audible Entrainement individuel et collectif aux compétences orales grâce aux outils numériques Utilisation d'enregistrements numériques, de logiciels dédiés pour travailler sur le son, entendre et réentendre un propos, une lecture, une émission Enregistrements audio ou vidéo pour analyser et améliorer les prestations	<ul style="list-style-type: none"> Compétences orales Projet Numérique Baladodiffusion Autoévaluation
Genres oraux	Apprentissage autonome d'une poésie en utilisant l'outil numérique pour s'enregistrer	Primaire	Mémoriser, mettre en voix et réciter des textes de poésie en utilisant des outils numériques pour s'enregistrer	<ul style="list-style-type: none"> Oral Poésie Autonomie Numérique Auto-évaluation

Genres oraux	J. Dolz et B. Schneuwly, <i>Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école</i> . Coll. Pédagogies, ESF, 1998 (1 ^{re} édition), 2016 (6 ^e édition).	1 ^{re} primaire – 3 ^e secondaire	Maitriser les genres oraux grâce à un travail en ateliers de structuration progressifs. Mobiliser ses compétences en situation de communication.	<ul style="list-style-type: none"> • Oral • Interview • Exposé • Débat • Lecture à voix haute
Genres écrits et oraux	Séquences didactiques structurées pour développer la maîtrise de genres oraux et écrits. Collection dirigée par J. Dolz, M. Noverraz & B. Schneuwly, <i>S'exprimer en français</i> , Bruxelles, De Boeck & Corome, 2001.	1 ^{re} primaire – 3 ^e secondaire	Maitriser les genres oraux et écrits grâce à un travail en ateliers de structuration progressifs. Mobiliser ses compétences en situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> • Séquence didactique • Genre de texte • Expression orale et écrite • Module • Projet
Oral et écrit pour apprendre dans les disciplines	Le journal des apprentissages	1 ^{re} – 6 ^e primaire	Écrire pour expliciter ses apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion • Métacognition • Production d'écrit • Journal des apprentissages
Oral et écrit pour apprendre dans les disciplines	L'arbre des connaissances ou marché des connaissances	De la maternelle aux trois premières années du secondaire	Pratique d'un échange organisé de connaissances (scolaires ou non scolaires)	<ul style="list-style-type: none"> • Réseau d'échange de connaissances • Partage au sein d'une communauté • Exposé oral
Littérature de jeunesse (autoformation de l'enseignant)	MOOC « Il était une fois la littérature pour la jeunesse » https://www.fun-mooc.fr	Enseignants	Dispositif d'autoformation des enseignants dans le domaine de la littérature jeunesse : prendre ses repères dans la production jeunesse, apprendre à sélectionner des textes à proposer en lecture ; analyser des textes...	<ul style="list-style-type: none"> • Formation continue • Littérature de jeunesse • Album • Livres numériques • Fictions

4.4. Liste des outils numériques et non numériques dont l'étude et la validation sont prévues lors de la deuxième année de travail

Dans la continuité des travaux réalisés, le groupe de travail a d'ores et déjà identifié plusieurs dispositifs et outils complémentaires, qu'il envisage d'étudier lors de la deuxième année travail, en complément des opérations de validation complémentaire de certains dispositifs retenus et de développement de nouveaux outils. Les principaux d'entre eux sont listés ci-après :

- l'ouvrage *Langage et école maternelle* (M. Brigaudiot) ;
- *Linum*, plateforme numérique pour lire, dire, écrire avec la littérature de jeunesse ;
- les outils de révision des écrits (S. Chartand) ;
- l'ouvrage *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter* (S. Cèbe, R. Goigoux)
- le texte libre / l'autoprescription de consignes ;
- le chantier d'écriture et la métacognition (la collection « En pistes », dirigée par St. Colognési et C. Deschepper) ;
- l'enseignement des stratégies d'écriture au secondaire (ouvrages de M. Cavanagh) ;

- l’outil *Le petit laboratoire de grammaire : réfléchir sur le fonctionnement de la langue, lire, écrire à l’école primaire* (Br. Mahillon) ;
- l’ouvrage *Le sens grammatical : référentiel à l’usage des enseignants* (D. Van Raemdonck, M. Detaille, L. Meinerthazen) ;
- l’outil *Mot à mot* (apprentissage de la langue de scolarisation en maternelle, matériel conçu par les Éditions Averbode) ;
- le dispositif *Comparons nos langues. Démarche d’apprentissage du français auprès d’enfants nouvellement arrivés* (N. Auger) ;
- l’écriture de portraits d’auteurs animés (numérique) ;
- le journal d’école (numérique) ;
- le sentier poétique (numérique) ;
- l’utilisation d’un correcteur orthographique (numérique) ;
- l’application *Swaptales Léon* (numérique) ;
- la modélisation des stratégies de lecture (numérique) ;
- des outils pour garder une trace de sa lecture (numérique) ;
- le rallye-lecture (numérique) ;
- l’*E-magier* (numérique) ;
- la publication de commentaires (numérique) ;
- le tournage d’un LIPDUB (numérique) ;
- la *fan-fiction* (numérique) ;
- la réalisation d’un livre numérique en *stop motion* (numérique).

4.5. Description des projets de validation complémentaire de certains dispositifs et outils étudiés

4.5.1. Mise à l’essai de deux dispositifs de production écrite en 1P-2P

Les deux dispositifs choisis revêtent un caractère relativement innovant par rapport aux pratiques ordinaires. S’ils n’ont pas encore fait l’objet de vastes opérations de validation scientifique, ils reposent toutefois sur des principes didactiques validés par diverses recherches relatives à la production écrite (cf., par exemple, le rapport « Teaching Elementary School Students to be Effective Writers », publié par *What Works Clearinghouse*, <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/17>). En outre, moyennant des adaptations, ces dispositifs de travail peuvent être intégrés aux différentes étapes du tronc commun, de la maternelle au début du secondaire.

4.5.1.1. Description des dispositifs retenus

La démarche proposée par Lucy Calkins et al. dans les ateliers d’écriture (2016, 2017) vise à enseigner les stratégies cognitives en jeu dans la production d’écrits comme la planification, l’enrichissement du texte ou encore la révision. L’enseignement explicite de stratégies d’écriture se trouve conjugué à des principes issus du courant didactique des ateliers d’écriture centrés sur le plaisir, l’émotion, le développement d’une posture d’auteur et le partage des textes au sein de la classe (ou en dehors). Le matériel élaboré par Calkins, traduit et adapté par Y. Nadon aux éditions La Chenelière, se caractérise ainsi par une intégration harmonieuse de l’enseignement explicite et de l’approche naturelle, authentique de la production écrite au quotidien. Le développement d’une voix d’auteur ou d’une posture d’auteur est encouragé via une pratique quotidienne d’écriture, guidée et soutenue notamment par des échanges individualisés avec l’enseignant et par des échanges entre élèves à propos des écrits produits. Les enfants produisent des écrits personnels et signifiants, et disposent de liberté quant au choix des sujets abordés dans les écrits (qui peuvent s’appuyer sur leur vécu). Au début du primaire, les enfants apprennent ainsi à planifier avant d’écrire, à se servir de dessins pour enrichir leur texte, à « étirer » les syllabes des mots pour mieux épeler, à écrire en collaboration, à donner vie à des personnages, à étudier les procédés utilisés par les auteurs pour captiver leurs lecteurs, à utiliser les connaissances acquises pour réviser un texte, à corriger à l’aide d’une liste de vérification.

L'atelier dirigé d'écriture proposé par Yves Soulé et Dominique Bucheton (2009, 2014) vise quant à lui à relier l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le dispositif conçoit l'écriture comme une activité de résolution de problèmes qui se trouvent explicités collectivement et conduisent à la mise en œuvre de démarches d'analyse du code et à l'identification des règles de l'écrit. Le tâtonnement expérimental cher à Célestin Freinet est combiné à l'observation, à l'explicitation et à la démonstration des démarches d'écriture. L'atelier est conçu comme un « moment de langage socialisé » où se répondent ce qui est lu, ce qui est écrit et ce qui est « parlé » (Bucheton & Soulé, 2009 : 155). L'atelier dirigé d'écriture s'inscrit donc dans une pédagogie et une didactique « visibles » propres à limiter les inégalités sociolinguistiques. Dès le début de l'enseignement primaire, les élèves, répartis en groupes hétérogènes, produisent à raison d'une fois par semaine, sous la guidance de l'enseignant, un texte authentique (activité d'écriture collective, mais production personnelle de chaque enfant). Il s'agit de « réaliser, à plusieurs et avec l'accompagnement proche de l'enseignant, une tâche dont l'enjeu est élevé et que les élèves ne peuvent réaliser seuls ou simplement à plusieurs en travail de groupe » (Bucheton, 2014 : 229). Le double pilotage – du petit groupe de scripteurs et du reste des élèves laissés en autonomie – est favorisé par une gestion de l'espace spécifique et routinisée. Dès les premiers ateliers, l'écrit est travaillé dans toute sa complexité : les élèves mènent de front les opérations textuelles (planification, mise en mots, révision) et les opérations orthographiques (encodage, début du travail de morphologie et de syntaxe). Ils sont également confrontés dès le départ aux enjeux pragmatiques de l'écriture (s'adresser à un destinataire absent, s'impliquer affectivement...).

4.5.1.2. Description de la validation complémentaire envisagée

Nous envisageons de suivre et d'accompagner des enseignants dans la mise en œuvre des ateliers d'écriture de Lucy Calkins (AE) ou de l'atelier dirigé d'écriture de Bucheton et Soulé (ADE). Cette recherche relèverait de l'étude de cas et s'appuierait sur des données quantitatives et qualitatives pour évaluer à la fois les effets du dispositif sur les apprentissages des élèves et l'appropriation du dispositif par les enseignants (formes et degré d'implémentation, difficultés rencontrées...). Nous prévoyons d'organiser une formation des enseignants aux deux dispositifs et de leur laisser le choix du dispositif à mettre à l'essai dans leur classe. La mise en œuvre débiterait au plus tôt en janvier 2018 et s'étendrait sur plusieurs mois (avant la fin de l'année scolaire). Les membres du consortium impliqués dans le projet observeraient la mise en œuvre de l'outil à plusieurs occasions (espacées dans le temps), notamment afin de recueillir des traces des apprentissages des élèves – productions écrites, enregistrements des séances – et des informations à propos de l'appropriation du dispositif par les enseignants – entretiens pré- et post-, enregistrement des séances...

4.5.1.3. Méthodologie de l'étude de cas envisagée par le C2 à propos de la production écrite en 3^e maternelle, 1^{re} et 2^e primaires

1. Échantillon

L'étude de cas envisagée impliquera une trentaine de classes (de 3^e maternelle, 1^{re} et 2^e primaires) et d'enseignants, à la fois débutants et expérimentés, entrés dans la recherche de façon volontaire. Il sera possible de travailler tant avec plusieurs enseignants d'une même école ou qu'avec un enseignant « isolé ». Les premiers contacts avec quelques enseignants susceptibles de prendre part à la recherche ont été pris à l'occasion des semaines qui précèdent la rédaction de ce rapport. À ce jour, l'échantillon d'écoles et d'enseignants pressentis est constitué de la façon suivante.

Nom de l'établissement	Lieu	Nombre d'enseignants qui ont manifesté un intérêt à l'égard de la recherche
Notre Dame de Lourdes	Liège	1 enseignant
École Communale de Corroy-le-Grand	Corroy-le-Grand	5 enseignants
École communale n°12 d'Ixelles-Jardin d'Elise	Bruxelles	4 enseignants
École Saint Jean	Genappe	2 enseignants
École Saint-François Xavier	Bruxelles	1 enseignant
ISV	Bruxelles	3 enseignants
Saint-Vincent	Bruxelles	1 enseignant
École primaire libre de Chênée	Chênée	4 enseignants
École fondamentale Sainte-Julienne	Fléron	1 enseignant
St-Joseph des Bruyères	Liège	1 enseignant
École fondamentale St-Joseph	Dolembreux	2 enseignants
Saint-Barthélemy	Liège	1 enseignant
École Hamaide	Bruxelles	2 enseignants
École de la Perche	Bruxelles	1 enseignant

2. Objectifs de la recherche

- Mettre à l'épreuve du terrain, de façon simultanée (sans pour autant entrer dans une comparaison) deux dispositifs didactiques arrimés à la recherche (qui s'appuient sur des principes validés par la recherche)
- Décrire l'évolution des enfants, leur progression, leur développement au fil des quelques mois de la mise à l'essai
- Décrire la « réception » de ces dispositifs par des enseignants accompagnés dans leur mise en œuvre sur un moyen terme : vérifier le caractère utile, utilisable et acceptable des dispositifs (valeurs, sens de l'apprentissage, praticabilité, rapport coût/bénéfice...)
- Décrire l'appropriation de ces dispositifs par des enseignants accompagnés dans leur mise en œuvre sur un moyen terme, en tenant compte des particularités des contextes (profil de l'enseignant et profils des élèves, caractéristiques de l'école, pratiques antérieures, représentation de l'écriture et de son enseignement) : choix opérés, difficultés rencontrées, ajustements éventuels...
- Ajuster les dispositifs expérimentés afin d'accroître les chances d'une intégration aux pratiques des enseignants
- Intégrer des témoignages d'enseignants, des illustrations de séance ou de gestes professionnels spécifiques dans la présentation des dispositifs sur la plateforme numérique de ressources éducatives
- Bâtir un éventuel dispositif de formation ultérieure des enseignants

3. Étapes prévues

- 1) Présentation des dispositifs aux enseignants le mercredi 24 janvier 2018 en plusieurs lieux simultanés (Liège, Bruxelles et Louvain-la-Neuve)
- 2) Choix du dispositif par chaque enseignant ; « contrat » de collaboration avec un chercheur-accompagnateur
- 3) Entretien pré- avec l'enseignant
- 4) Entretien pré- avec 6 enfants (identifiés par l'enseignant à partir de profils que nous lui communiquerions) ou observation de ces enfants ou de productions initiales de ces enfants
- 5) Accompagnement en début de mise en œuvre : aide à la conception des premières séances...

- 6) Observation de 2 (ou de 3) séances différentes, espacées dans le temps. Pour chaque séance, recueil de la préparation complète de l'enseignant ; récolte des traces des productions des enfants (différents états d'un texte) ; film de la séance
- 7) Récolte de l'évaluation finale des quelques enfants suivis de façon approfondie (bilan de l'enseignant en fin d'année, éventuelles évaluations réalisées...)
- 8) Entretien post- avec l'enseignant
- 9) Entretien post- avec les quelques enfants suivis
- 10) Traitement et analyse des données
- 11) Rédaction des résultats de l'étude de cas

4.5.2. Mise à l'essai ponctuelle d'autres dispositifs et outils

Sans statuer à ce jour sur la sélection des outils et des lieux d'expérimentation, le Consortium C2 envisage également des mises à l'essai plus ponctuelles, destinées à documenter les pratiques par des témoignages, des traces de productions d'élèves... :

- mise à l'essai de plusieurs outils destinés aux classes de maternelle, dans le domaine de l'écrit et du langage (par exemple, les classes « développement du langage » à partir des travaux de M. Brigaudiot ; les orthographes approchées ; l'écriture inventée...); ces outils d'apprentissage viendraient compléter les outils de diagnostic positif intégrés dans le kit pédagogique *Décolâge* ;
- mise à l'essai d'outils destinés aux classes du primaire et du secondaire, dans le but de recueillir des témoignages et des traces des productions des élèves (par exemple, les ateliers de négociation graphique, l'enseignement des genres oraux, les Maclé, les outils numériques validés par le consortium...).

4.6. Description des nouveaux outils à développer

4.6.1. Conception d'un nouvel outil de développement professionnel en didactique du français à l'attention des enseignants qui interviennent dans le cadre du tronc commun (2,5 – 15 ans)

Pour orienter la sélection des dispositifs et des outils relatifs au français et au latin, les membres du Consortium C2 ont jugé bon d'inventorier les principes didactiques issus de la recherche dans le domaine de la lecture, de l'écriture et de l'oral. Ces principes correspondent, pour partie, aux recommandations issues des recherches « *evidence based* », mais ils sont aussi issus de méta-analyses ou de travaux de synthèse qui font l'objet d'un certain consensus au sein de la communauté des didacticiens. Les différents outils inventoriés se réfèrent ainsi peu ou prou à ces principes qu'ils concrétisent dans des scénarii didactiques, des instruments, des démarches... Dans une perspective de développement professionnel, nous jugeons pertinent d'explicitier ces principes à l'attention des enseignants afin de les aider choisir, à adapter, à concevoir leurs outils d'enseignement. Nous envisageons donc de rédiger de courts textes de présentation, consistants mais accessibles, à propos de ces différents principes et de leur concrétisation dans certains des outils inventoriés. Ces courts textes, qui pourraient à terme être accompagnés de capsules vidéos, pourraient figurer sur la future plateforme de ressources éducatives. Des entretiens filmés avec des enseignants et des chercheurs à propos de certains concepts (littératie, lecture numérique, production d'un texte...) nous paraîtraient également bienvenus. Nous pensons également profiter de nos passages dans les classes pour réaliser de petits films qui illustreraient certaines pratiques et montreraient en actes certains gestes professionnels (notamment les gestes d'accompagnement).

4.6.2. Développement d'un module consacré à la lecture du texte informatif au primaire

Suite aux résultats alarmants obtenus en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'enquête Pirls 2016 par les élèves de quatrième année primaire, il nous paraît essentiel de développer des outils ciblés sur la compréhension de textes informatifs en 3^e et 4^e primaires. Deux outils sont envisagés par la Consortium C2.

1. Le développement d'un outil de sensibilisation à l'évaluation diagnostique de la compréhension de textes informatifs

Étant donné le caractère résistant des textes de l'épreuve Pirls, il paraît important d'assurer une meilleure diffusion, au sein des classes, des textes et questionnaires de l'épreuve à présent rendus publics. Ce travail de diffusion a été amorcé via la réalisation de capsules vidéo⁸ ciblées sur les processus de compréhension mis en jeu dans des textes narratifs et informatifs. La réalisation d'une série de brèves capsules vidéo basées sur l'unité de test « Le grand voyage de la tortue verte »⁹ pourrait viser les objectifs suivants :

- mettre en avant le caractère diagnostique de l'instrument ;
- clarifier les processus de compréhension évalués par chaque question du questionnaire ;
- analyser les difficultés et les erreurs produites par les élèves aux questions ouvertes ciblées sur les processus de compréhension les plus experts.

Des outils de diagnostic pourraient également être proposés sur d'autres textes documentaires, par exemple en prenant appui sur les outils d'évaluation conçus dans le cadre de la recherche expérimentale *Lirécrire pour apprendre* (UCL). Une adaptation de *l'Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés de lecture en 3e et 4e primaires* aux réalités de la lecture numérique pourrait également être développée.

2. Le développement d'un module consacré à la lecture du texte informatif au primaire (2018-2019)

L'objectif de ce module serait d'aider les enseignants du primaire à développer la capacité de leurs élèves à mieux lire et écrire pour acquérir des connaissances dans les disciplines. Le dispositif de l'enseignement réciproque (lecture coopérative d'un texte documentaire basée sur la mobilisation des stratégies de prédiction, clarification, résumé et d'auto-questionnement) pourrait être illustré dans les différentes disciplines du primaire (éveil, philo, citoyenneté). Les stratégies de lecture survol et de lecture repérage pourraient être entraînées sur des textes documentaires isolés ou sur des dossiers documentaires. La capacité à sélectionner des informations, à reformuler oralement et à résumer un texte informatif pourrait également faire l'objet d'un entraînement systématique.

Ainsi, le module développé accorderait une attention particulière aux processus « évaluer et réfléchir » ciblés dans l'étude PISA 2018 :

- évaluer la qualité et la crédibilité des sources ;
- réfléchir sur le contenu et la forme ;
- détecter et gérer les contradictions.

⁸ <http://www.enseignement.be/index.php?page=27909>.

⁹ Extrait de « Voyages de tortues » de Gary Miller.

5. Dispositifs et outils relatifs à la discipline « Latin »

5.1. Méthodologie de travail du groupe

5.1.1. Réflexion et principes qui ont guidé la sélection des outils repris dans l'inventaire

Lors de la première approche du travail à réaliser, il a été décidé de mettre plus directement l'accent sur les outils ou les dispositifs pédagogiques qui faisaient largement appel aux ressources multimédias. Ce choix ne devait rien au hasard dans la mesure où, depuis de très nombreuses années, la pédagogie et la didactique des langues anciennes font appel aux possibilités offertes par les outils informatiques pour dynamiser leur enseignement (*Itinera Electronica* : <http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/itinera/>, *Helios* : <http://helios.fltr.ucl.ac.be/>, *Arrête ton char. Langues et cultures de l'antiquité* : <https://www.arretetonchar.fr/>, *Eulexisweb* : <http://outils.biblissima.fr/fr/eulexis-web/>) : il existe ainsi différents sites ou portails d'importance, très riches, dotés en supports électroniques très variés, permettant aisément à l'apprenant comme au professeur de s'inscrire, selon les besoins, dans des démarches liées à la remédiation, à la consolidation ou au dépassement (RCD). Ces ressources permettent également de faciliter l'apprentissage de l'autonomie par les élèves et de les faire progresser à leur propre rythme dans la découverte ou l'exploitation d'une matière, tout en ayant à disposition une palette d'outils bien adaptés pour surmonter d'éventuelles difficultés.

5.1.1.1. Les multiples valeurs transversales du latin

Le choix des outils sélectionnés comme des nouveaux outils à créer a été dicté par une idée-force : la prochaine et profonde modification des publics auquel s'adressera le cours de latin dans le cadre du tronc commun. Jusqu'ici, il s'agissait exclusivement d'élèves de l'enseignement général de transition. Ceux-ci seront rejoints, dans le cadre de la nouvelle structure par ceux des sections (alors devenues « anciennes ») techniques et professionnelles. Raison pour laquelle, l'introduction au latin par les NTIC a été privilégiée. Raison pour laquelle aussi ont été soulignés les liens que le latin entretient avec les langues modernes. Un exemple servira d'illustration ; le verbe latin *sternere, o, strāuī, strātum* (« niveler, égaliser, aplatir ») a donné le néerlandais *straat*, l'anglais *street* et l'allemand *straße*. Cette démarche permettra aux élèves de comprendre que les mots étrangers possèdent eux aussi une étymologie qui rend possible d'en éclairer le sens. Par ailleurs, le recours aux intelligences multiples de Gardner permet d'identifier des liens entre les raisonnements qui sous-tendent l'articulation de la langue latine et ceux qui président à la conduite des démarches mathématiques et scientifiques. Sans parler de l'éclairage que permet la langue latine sur le vocabulaire de ces deux disciplines : « translation » devient ainsi plus compréhensible quand on sait qu'il vient de *trānsferre, o, trānstulī, trānslātum* qui veut dire « transporter ». On voit donc que le latin possède de multiples ressorts qui autorisent autant de transferts dans les disciplines socles du tronc commun. C'est dans cette direction qu'il faut orienter son apprentissage, sur la base d'une approche de la langue orientée et nourrie par cet objectif.

5.1.1.2. Le latin vecteur d'intégration sociale

Par ailleurs, on constate une paupérisation matérielle et culturelle croissante d'une importante partie des élèves. Les priver de latin reviendrait à leur imposer une double peine : celle d'appartenir à des classes sociales défavorisées serait démultipliée par un manque d'accès aux sphères culturelles auxquelles ouvre l'apprentissage du latin. On sait en effet que ce n'est pas à partir de l'encadrement familial que les enfants situés dans ces situations précaires s'ouvriront naturellement à la curiosité intellectuelle. D'autant que le latin, par le biais des monuments que sa civilisation a semés sur les bordures de la Méditerranée, offre de nombreux points de contact entre tous les élèves, y compris ceux que les récents événements géopolitiques font venir de multiples horizons.

5.1.2. Modalités de travail

La méthode de travail adoptée par le groupe « latin » se résume en six grandes étapes, parfois simultanées :

- la définition de **critères de sélection** des dispositifs et des outils à retenir et analyser ;
- l'établissement d'un **inventaire évolutif des principes** validés par la recherche dans les domaines qui structurent le champ de la didactique du latin (approche langagière : vocabulaire + étymologie, données grammaticales sur base des statistiques établies par le LASLA [ULiège) méthode de traduction et encadrement culturel) ;
- la **rédaction** progressive des fiches ;
- la **relecture** de chaque fiche par les trois membres du groupe de travail avant la finalisation de celle-ci ;
- la **validation collective de toutes les fiches** à l'occasion des réunions du groupe entre le 2 novembre et le 15 décembre 2017 ;
- la relecture de l'ensemble des fiches pour **harmonisation** avant l'encodage en ligne.

Un espace numérique partagé (site « Mega »), structuré par rubriques, a été créé, où les membres qui le souhaitent ont pu déposer tout document qu'ils jugeaient utile pour le groupe. Cet espace reprend actuellement tous les documents officiels liés au travail du Consortium (cahier des charges, rapports des réunions du comité d'accompagnement des Consortiums et des réunions des coordinateurs des Consortiums), mais également les articles et ressources communiqués par plusieurs membres, les rapports des réunions du groupe de travail et les fiches d'analyse des dispositifs et outils (en distinguant les fiches en cours de travail, les fiches en cours de relecture et les fiches finalisées). Figurait en outre sur la plateforme l'inventaire évolutif des principes didactiques validés par la recherche, ainsi que l'inventaire évolutif des dispositifs/outils à analyser.

5.3. Liste des outils numériques et non numériques étudiés à cette date

Les dispositifs et outils repris dans le tableau ci-après sont répertoriés par domaines :

- découverte du mécanisme flexionnel de la langue latine ;
- apprentissage des rudiments de la langue latine au départ de supports culturels (philatélie, BD, données muséales, peintures, sculptures, etc.) ;
- approche et apprentissages des structures de base de la langue latine au départ de cadres culturels ou d'éléments de proximité ;
- large ouverture culturelle ;
- liens avec les langues modernes ;
- apprentissage par l'oral (méthode Ørberg) ;
- construction de séquences d'apprentissage riches en ressources culturelles ou en matériel multimédia ;
- prise en compte systématique du RCD ;
- initiation à certains outils numériques dont l'apport pourra être transféré dans d'autres disciplines.

Ces domaines ont été retenus en visant systématiquement les tremplins culturels tout comme les ressources numériques susceptibles d'accompagner au mieux la découverte de la langue.

Sur ces bases, huit fiches ont vu le jour : quatre ont été validées par l'ensemble du groupe « latin » et l'ensemble des membres du Consortium C2 ; deux ont été validées par les membres du groupe « latin », une doit encore l'être, la dernière est attendue.

Domaines	Dispositifs ou outils	Publics scolaires	Principaux objectifs didactiques visés	Mots-clés
<i>Découverte du mécanisme flexionnel de la langue latine</i>	<i>ROMAMOЯ</i> Fonctionnement général du latin https://www.youtube.com/watch?v=PENEOLVYybo	1 ^{re} secondaire	<ul style="list-style-type: none"> — Observer et comprendre le fonctionnement différent des langues. — Découvrir le mécanisme flexionnel qui sous-tend le fonctionnement de la langue latine (et d'autres langues modernes, comme l'allemand, etc.) — Mettre en évidence la place des mots dans la structuration de la phrase française. — Découvrir le rôle des variantes dans l'identification des désinences latines. — Appliquer des principes découverts dans des phrases simples, très abordables par des débutants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Langue latine • Mécanismes de base • Syntaxe • Vidéo • Désinences
<i>Utilisation des médias dans un cours de langues anciennes</i>	http://caf-langues-anciennes.weebly.com	1 ^{re} – 3 ^e secondaire	<ul style="list-style-type: none"> — Élargir les perspectives, s'approprier les messages de l'Antiquité et les réinventer avec des valeurs d'aujourd'hui. 	<ul style="list-style-type: none"> • Langue latine • Médias • Compétences • Évaluation • Créativité
<i>Construire des séquences d'apprentissage</i>	<i>Itinera uicina</i> http://admin.segec.be/documents/6951.pdf https://dl.dropbox.com/u/36108376/modulec.pdf	1 ^{ère} et 2 ^e secondaire	<ul style="list-style-type: none"> — Découvrir la langue latine et ses mécanismes de base. — (Re)donner du plaisir à apprendre. — Appréhender la multiplicité des intelligences et des publics où celle-ci se manifeste. — Ouvrir l'esprit de l'élève sur un monde et un environnement différents de son quotidien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Langue et culture latines • Intelligences multiples • Taxonomie de Bloom • Hétérogénéité (activités + publics) • Approches ludiques • Multimédias
<i>Construire des séquences d'apprentissage</i>	<i>Artifex</i> http://www.langues-anciennes.be/Outils/Artifex	1 ^{re} – 3 ^e secondaire	<ul style="list-style-type: none"> — Découvrir la langue latine et ses mécanismes de base. — Activer des pédagogies différenciées. — Permettre aux élèves d'acquérir une vision globale et cohérente des attentes énoncées à leur encontre. — Ouvrir à la thématique sociale de l'Euroméditerranée. — Initier à l'outil muséographique et à l'approche cinématographique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseigner le latin • Hétérogénéité (activités + publics) • Muséographie • Euro-méditerranées • Multimédias

<p><i>Découvrir le latin au départ de supports culturels</i></p>	<p>Découvrir le latin par la philatélie et la bande dessinée</p>	<p>1^{re} – 2^e secondaire</p>	<p>Par le biais de petites phrases latines reprises au domaine de la philatélie et de la bande dessinée :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Maitriser l'opposition nominatif – accusatif et présent – parfait. — Développer et maitriser le processus de traduction. — Appréhender le contexte culturel des premiers siècles a.C.n. et p.C.n. et son prolongement dans l'environnement culturel contemporain. — Montrer les ressemblances de vocabulaire entre différentes langues (espagnol, italien, anglais...) et susciter l'envie d'approfondir cette piste. 	<ul style="list-style-type: none"> • Langue et cultures latines actualisées • Diaporama • Traduction • Philatélie • Bande dessinée
<p><i>Découvertes de la langue latine</i></p>	<p>Latin LOLCats http://goproverbs.blogspot.be/search/label/Sou+rc+e%3A%20Latin</p>	<p>1^{re} – 2^e secondaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Maitriser la signification et le fonctionnement linguistique de courtes phrases latines, parfois utilisées sous forme de proverbes. — Apprendre à distinguer et identifier les catégories morphosyntaxiques des différents mots latins et les premiers principes de déclinaison. — Favoriser la découverte et l'exploitation du potentiel d'une langue ancienne en l'intégrant dans un environnement visuel familier propice à susciter à l'adhésion. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proverbes latins • Photos • Humour • Découverte de la langue latine • Multimédias

Doit encore être validée par les membres du groupe « latin » : *Latinum electronicum* et finalisée *La méthode Ørberg*.

5.4. Liste des outils numériques et non numériques dont l'étude et la validation sont prévues lors de la deuxième année de travail

Le groupe de travail a d'ores et déjà identifié plusieurs dispositifs et outils complémentaires, qu'il envisage d'étudier lors de la deuxième année travail, en complément des opérations de validation complémentaire de certains dispositifs retenus et de développement de nouveaux outils. On trouvera la déclinaison dans la liste (non exhaustive) fournie en annexe n°3.

5.5. Description des projets de validation complémentaire de certains dispositifs et outils étudiés : mise à l'essai de deux dispositifs d'apprentissage de la langue latine (de la 1^{re} à la 3^e année)

Parallèlement à ce travail, a aussi été définie la stratégie à suivre pour réaliser sur le terrain la validation des outils qu'il serait souhaitable de confronter à la réalité dans un avenir proche. Le meilleur canal pour mobiliser les enseignant(e)s et les écoles, comme pour les sensibiliser à l'intérêt de cette démarche, semble – comme indiqué *supra* – le recours aux maîtres de stages et aux professeurs impliqués dans les groupes à tâches chargés, dans les différents réseaux, de rédiger les outils pédagogiques appelés à compléter, illustrer ou enrichir le contenu des programmes. Une première réflexion a déjà permis de poser quelques jalons dans cette direction, mais l'ensemble du dispositif doit être davantage développé avant que nous puissions travailler sur la validation demandée pour les outils à concevoir. L'objectif est de passer au filtre de l'expérience concrète deux outils (différents par définition de ceux passés par le crible des fiches d'évaluation), dont le contenu semble

pertinent pour l'introduction de pratiques enseignantes innovantes dans le cadre de l'enseignement du latin dans le tronc commun, parce que notamment nourries par une utilisation intelligente et adéquate du haut potentiel offert par les ressources informatiques. En d'autres termes, il s'agira de procéder à des études de cas réalisées dans les classes où enseignent les professeurs mobilisés. Un questionnaire standardisé pourrait leur être soumis à diverses étapes de la mise en œuvre. On pourrait également programmer individuellement avec eux des entretiens dirigés.

Le premier de ces outils, au contenu essentiel pour une approche, une compréhension correcte et une fixation des mécanismes de base du système flexionnel inhérent au fonctionnement de la langue latine, vise la maîtrise du lien qui associe les cas latins aux fonctions grammaticales de la langue française. Cet outil devrait être imaginé et mis au point prochainement. Il s'agirait d'une séquence de cours qui, de manière assez ludique et visuelle, ferait travailler les élèves sur les indicateurs de fonctions, différents en français et en latin. Il pourrait être utilisé au moment où la langue latine est appréhendée par les élèves, ou en remédiation. Le moment idéal pour le tester serait donc le début de l'année scolaire 2018-2019.

Le deuxième outil, dont l'utilisation se profile dans le prolongement des résultats engrangés par le précédent, entend aider l'élève à identifier les mécanismes, attitudes et réflexes qui lui permettront d'aborder avec aisance l'exercice de la traduction.

La concrétisation de ces deux dispositifs, tant sur le plan de leur matérialisation que sur celui de leur validation par le terrain, constitue les deux prochaines étapes du travail en dehors de celles que pourraient définir l'ensemble du C2 ou d'autres instances.

5.5.1. Description de la validation complémentaire envisagée

Nous envisageons de suivre et d'accompagner des enseignants et de futurs enseignants dans la mise en œuvre des deux dispositifs précités. Pareille recherche relèverait de l'étude de cas et s'appuierait sur des données quantitatives et qualitatives pour évaluer à la fois les effets du dispositif sur les apprentissages des élèves et l'appropriation du dispositif par les enseignants (difficultés rencontrées, suggestions...). Nous prévoyons de rencontrer les enseignants concernés pour leur exposer le but de leur collaboration et leur permettre de choisir entre les deux dispositifs proposés. La mise en œuvre débiterait à la mi-janvier 2018 pour se clôturer à la fin du mois de mai de la même année. Il s'agira durant ce laps de temps de recueillir le jugement des enseignants comme le sentiment des élèves. Plus précisément de jauger ce qui a bien fonctionné et de déterminer ce qui mérite d'être amélioré tout en pointant les éléments qui permettront d'atteindre cet objectif.

5.5.2. Méthodologie de l'étude de cas envisagée

5.5.2.1. Échantillon

Potentiellement une trentaine d'enseignants, à la fois débutants et expérimentés, entrés dans la recherche de façon volontaire, que ceux-ci travaillent en équipes ou soient isolés dans leur école.

5.5.2.2. Objectifs de la recherche

- Mettre à l'épreuve du terrain, de façon simultanée (sans pour autant entrer dans une comparaison) deux dispositifs didactiques arrimés à la recherche (qui s'appuient sur des principes validés par la recherche)
- Décrire l'évolution des enfants, leur progression, leur développement au fil des quelques mois de la mise à l'essai
- Décrire la « réception » de ces dispositifs par des enseignants accompagnés dans leur mise en œuvre sur un moyen terme : vérifier le caractère utile, utilisable et acceptable des dispositifs (valeurs, sens de l'apprentissage, praticabilité, rapport cout/bénéfice...)

- Décrire l'appropriation de ces dispositifs par des enseignants accompagnés dans leur mise en œuvre sur un moyen terme, en tenant compte des particularités des contextes (profil de l'enseignant et profils des élèves, caractéristiques de l'école, pratiques antérieures : choix opérés, difficultés rencontrées, ajustements éventuels...)
- Ajuster les dispositifs expérimentés afin d'accroître les chances d'une intégration aux pratiques des enseignants
- Intégrer de témoignages d'enseignants, d'illustrations de séance ou de gestes professionnels spécifiques dans la présentation des dispositifs sur la plateforme numérique de ressources éducatives
- Bâtir un éventuel dispositif de formation ultérieure des enseignants

5.6. Description des nouveaux outils à développer

Pour orienter la sélection des dispositifs et des outils relatifs au latin, les membres du Consortium C2 ont jugé bon d'inventorier les principes didactiques issus de la recherche dans le domaine de la découverte du latin et de ses grands principes comme de l'apprentissage de la traduction alimenté par un contexte culturel richement constitué. Ces principes correspondent, pour partie, aux recommandations issues des recherches « *evidence based* » tout en étant issus de méta-analyses ou de travaux de synthèse qui font l'objet d'un certain consensus au sein de la communauté des didacticiens. Les différents outils inventoriés se réfèrent ainsi peu ou prou à ces principes qu'ils concrétisent dans des scénarii didactiques, des instruments, des démarches...

Dans une perspective de développement professionnel, nous jugeons pertinent d'explicitier ces principes à l'attention des enseignants afin de les aider choisir, à adapter, à concevoir leurs outils d'enseignement. Nous envisageons donc de rédiger de courts textes de présentation, consistants mais accessibles, à propos de ces différents principes et de leur concrétisation dans certains des outils inventoriés. Ces courts textes, qui pourraient à terme être accompagnés de capsules vidéos, pourraient figurer sur la future plateforme de ressources éducatives. Des entretiens filmés avec des enseignants et des chercheurs à propos de certaines démarches illustrées par le contenu des fiches nous paraîtraient également bienvenus.

6. Bibliographie

- Allen, N. (2016). La prise de notes : une stratégie répandue en situation pédagogique de compréhension orale. *Repères*, 54, 39-60.
- APA DIVISION 15. (2013, août, 20). *Robert Slavin - Evidence-Based reform in education (2013 APA Convention)* [Fichier vidéo]. Repéré à <https://youtu.be/peiZVIJOGaw>.
- Baye, A, Bluge, V. (2016). L'éducation fondée sur des preuves Rapport du groupe d'expertise mandaté dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Liège : AIDE (ULg).
- Baye, A., Bluge V. (2017). *Éducation fondée sur des preuves : Standards techniques*. Rapport réalisé dans le cadre du Pacte d'excellence. Liège : AIDE (ULg).
- Bianco, M. (2015). *Du langage à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : PUG.
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz & CRDP de Versailles.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Calkins, L. (et al). (2016). *Écrire des récits inspirés de nos petits moments. Module 1 : textes narratifs*, Montréal : La Chenelière Éducation.
- Couturier, Y. & Carrier, S. (2003). Pratiques fondées sur les données probantes en travail social : un débat émergent. *Nouvelles pratiques sociales*, 162(2), 68-79.
- Delvenne, C. (2009). Définition des principaux types d'études. Repéré à http://www.ebm.lib.ulg.ac.be/prostate/typ_etud.htm.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 37-56.
- Dupriez, V., Chapelle, V. (2007). *Enseigner : la recherche scientifique peut-elle aider la pratique pédagogique*. Paris : PUF.
- Enthoven, S., & Dupriez, V. (2016). *Les politiques d'éducation prioritaire en Belgique francophone. Note présentant les « Orientations et pistes prioritaires »*. Louvain-la-Neuve : GIRSEF (UCL).
- Forget, M.-H. & Gauvin, I. (2017). La conduite de justification orale dans et pour l'apprentissage de la grammaire en classe de langue au primaire québécois. In J.-Fr. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : PUF, 43-66.
- Garcia-Debanc, Cl. & Plane, S. (2004) (coord.). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.
- Gaussel, M. (2017). *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral*. Dossier de veille de l'IFÉ, 117. Lyon : ENS de Lyon.
- Gersten, R., Baker S. K., Shanahan, T., Linan-Thomson, S., Collins P. & Scarcella R. (2007). *Effective Literacy and English Language Instruction for English Learners in the Elementary Grades : A practice guide* (NCEE 2007-4011). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/20074011.pdf>.
- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi M., Haymond, K., Newman-Gonchar R. (2014). *Teaching Academic Content and Literacy to English Learners in Elementary and Middle School : A practice guide* (NCEE 2014-4012). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/english_learners_pg_040114.pdf.
- Goigoux, R. (2016) (dir.). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche « Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages »*, Ifé, ENS de Lyon & Université de Lyon. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport>.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers : A practice guide* (NCEE 2012- 4058). Washington,

- DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/17>.
- Grandaty, M. (2002). *En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ?*, Colloque « Didactiques de l'oral », Université de Montpellier.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques*, 149-150, 112-128.
- Lafontaine, L., Dumais, C. & Pharand, J. (2016). L'oral au 1er cycle de l'école primaire québécoise : assises théoriques et démarches d'enseignement et d'évaluation. *Repères*, 54, 101-120.
- Larose, F. et al. (2011). Entre discipline et profession : la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (evidence based practice) en formation à l'enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44 (2), 31-48.
- Nowak, E., Oger, E., Mottier, D. (2008). Études d'observation : cas-témoins et cohorte. *Médecine thérapeutique*, 14(1), 37-46.
- Péroz, P. (2016). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. *Pratiques*, 169-170.
- Saussez, F. (2016). *Les données probantes en éducation : questions pour un débat*. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Québec, Canada.
- Saussez, F. & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue Française de Pédagogie*, 168, 111-136.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010-4038)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://whatworks.ed.gov/publications/practiceguides>.
- Véga, M. (2015). Les pratiques d'évaluation de l'oral de deux enseignants de français observés durant l'étape du jugement dans le processus d'évaluation. In R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Côte-Saint-Luc, Canada : Peisaj, 109-125.