

## **Entre outil didactique structuré et observation de l'activité des élèves : comment les enseignants du début du secondaire planifient-ils les apprentissages relatifs à la lecture des textes informatifs ?**

Séverine De Croix (Haute École Léonard de Vinci, Université de Louvain)

Jessica Penneman (Université de Louvain, Cripédis-Girsef)

Marielle Wyns (Université de Louvain, Haute École Léonard de Vinci)

*coauteures*

L'activité de planification – « organisation cognitive relative à l'activité de préparation des leçons » selon différentes échelles de temps (Tochon, 1993) – implique de concevoir une progression (déterminer l'ordre des notions et établir un itinéraire d'apprentissage) et de fixer une programmation (distribuer chronologiquement les notions, les tâches et les séquences dans le calendrier scolaire) (Nonnon, 2010). S'il s'agit d'anticiper, il est aussi question d'ajuster et de réguler « en fonction d'une analyse de ce que font les élèves, de qu'ils apprennent ou n'apprennent pas » (Nonnon, 2010 : 8). Comme le précise Nonnon, « concevoir, mettre en œuvre, réguler une organisation temporelle des enseignements et une progressivité des apprentissages peut être appréhendé dans une perspective d'analyse du travail, comme une des composantes les plus difficiles et décisives de l'activité enseignante » (2010 : 8). Dans la présente étude, nous nous penchons sur l'analyse de l'activité de planification de l'enseignant expérimenté, telle qu'elle advient lorsqu'elle est guidée par un outil didactique structuré.

Conçu dans le cadre de la vaste recherche expérimentale « Lirécrire », l'outil dont nous étudions la mise en œuvre s'intitule *Lirécrire pour apprendre*<sup>1</sup> (De Croix & Penneman, 2014). Les données sur lesquelles repose cette contribution ont été collectées auprès de quatre professeurs de français du secondaire placés aléatoirement dans la condition « contrôle » lors de la première année de la recherche et qui, dans un second temps, ont bénéficié du programme didactique ainsi que de la formation à sa mise en œuvre de celui-ci. L'activité de ces quatre enseignants a fait, lors de la deuxième année de la recherche, l'objet d'une analyse qualitative centrée sur l'appropriation de l'outil. Nous cherchons à décrire et à comprendre l'acte de planification de l'enseignant – par lequel celui-ci entend assurer la progression des apprentissages de ses élèves – sous l'influence d'un outil didactique structuré qui programme les contenus et les démarches dans le temps. Plus concrètement, nous nous demandons : quels modules de *Lirécrire pour apprendre* les enseignants mettent-ils prioritairement en œuvre et pourquoi ; quelle incidence l'intégration de nouveaux objets et dispositifs d'apprentissage a-t-elle sur la planification d'année ; comment mettent-ils en œuvre les propositions formulées dans le guide méthodologique et quelles modifications éventuelles y apportent-ils en amont de leur activité ou en cours d'activité ; quels sont les facteurs qui influencent ces éventuelles modifications de plans ?

### **1. Cadre théorique : analyse de l'activité de planification des enseignants**

Une telle étude présuppose de s'appuyer sur un modèle d'analyse de l'activité des enseignants établi dans des recherches antérieures (Sensevy, 2001 ; Goigoux, 2007). Dans le sillage de Goigoux (2007, 2012), nous considérons qu'un tel modèle doit permettre de reconnaître le travail des enseignants et leurs savoirs professionnels, et prendre en compte toutes les dimensions de leur activité. L'activité de l'enseignant est en effet influencée par les caractéristiques de l'école (déterminant « institution » : cadre institutionnel, organisation du travail, prescriptions, etc.), par celles des élèves (déterminant « public » : savoirs et rapports entretenus avec les savoirs et avec

---

<sup>1</sup> Pour une présentation plus détaillée de l'outil *Lirécrire pour apprendre*, de ses principes et de ses fondements théoriques, se référer à l'article intitulé « Concevoir un outil didactique pour enseigner la lecture des textes informatifs au début du secondaire » publié dans cet ouvrage.

l'École, comportements individuels et collectifs, compétences) et par celles qui lui sont propres (déterminant « personnel » : conceptions, valeurs, expérience, formation, objectifs, etc.) (Goigoux, 2007). Cette activité est également multifinalisée, c'est-à-dire orientée dans plusieurs directions simultanément : vers les autres acteurs de la scène scolaire, vers les élèves (la classe et les individus) et vers l'enseignant lui-même – les effets du travail enseignant pouvant donc être décrits sur ces trois plans (Leplat, 1992 ; Goigoux, 2007, 2012). Ce modèle n'est pas sans rappeler celui du « multi-agenda » mis au point par Bucheton, modèle qui met en exergue l'enchâssement de cinq grandes préoccupations des enseignants : les objets de savoir, l'atmosphère, le tissage, l'étayage et le pilotage des tâches (2014). Ces cinq préoccupations se traduisent en gestes professionnels spécifiques. Du côté de l'étayage, les postures enseignantes (accompagnement, contrôle, lâcher prise, enseignement...) s'ajustent aux postures d'apprentissage des élèves (postures scolaire, première, créative, réflexive...) dans une interdépendance forte et réciproque (Bucheton, 2014).

Comme le précise Goigoux, « les enseignants sont à la recherche d'un équilibre entre deux principales logiques de planification et de régulation de leur activité : la logique des savoirs enseignés (la logique didactique *stricto sensu*) et la logique de la conduite de la classe (celle de la régulation sociale des échanges et des comportements) » (2007 : 51). Ce difficile équilibre, à fortiori en cas de conditions d'exercice peu favorables, engendre forcément des conflits de critères, des dimensions antagonistes, des tensions à réduire, des dilemmes à dépasser (Wanlin & Crahay, 2012), des compromis à faire pour assurer la cohérence de la pratique.

Pour identifier et reconstruire cette cohérence, le chercheur a besoin de deux types de données complémentaires : la réalisation des séquences didactiques et le discours des enseignants à propos de leur activité. Ces deux sources, qui sont au cœur de notre étude, permettent de cerner la « tâche redéfinie » (Leplat, 1997), notamment à partir du travail prescrit, de façon à identifier les buts que les enseignants se donnent à eux-mêmes. Dans le passage du « prescrit » au « réalisé », Goigoux montre également l'influence de ce qu'il nomme « genre professionnel » pour désigner l'ensemble de schèmes associés au métier, socialement construits, qui préfigurent l'action individuelle (et se trouvent reconfigurés par elle) (2007). Ces schèmes réfèrent à la fois à des conceptions du système enseignement/apprentissage, à des aspects identitaires, à des préoccupations communes telles que la conciliation entre l'avancée du temps didactique et la prise en compte de la parole des élèves, entre la conduite de la classe et la prise en compte des besoins des élèves les plus faibles, etc. (Goigoux, 2007). Enfin, l'activité de l'enseignant « est une activité médiatisée par des instruments didactiques » : les « artefacts » (objets concrets tels que les manuels) s'accompagnent de « schèmes d'utilisation » qui revêtent à la fois une dimension personnelle, propre à l'enseignant, et une dimension sociale, propre au collectif professionnel impersonnel (Goigoux, 2007 : 60).

Ce modèle d'analyse de l'activité des enseignants auquel nous nous référons nous permet de préciser les particularités du contexte que nous étudions dans le cadre de cette contribution. Tout d'abord, l'outil *Lirecrire pour apprendre* joue ici le rôle d'une prescription secondaire (qui se superpose à d'autres prescriptions telles que les programmes d'enseignement ou les recommandations du service de l'inspection). Nous voulons comprendre comment les enseignants, qui ont choisi volontairement et en équipe de prendre part à la recherche, traduisent cette prescription en intentions d'action et en opérations. Pour ce faire, nous devons nous intéresser à leur interprétation de la prescription en fonction des moyens dont ils disposent et des exigences qu'ils se donnent. L'« activité instrumentée » que déploient les enseignants doit ainsi s'appréhender comme la résultante de leurs efforts pour « réélaborer, restructurer, resingulariser les artefacts et les modalités de l'usage » pour leur propre compte (Rabardel, 1995 : 6). Ensuite, au moment de débiter notre analyse, nous nous attendons à ce qu'une partie des ressources des enseignants soit consacrée à d'autres aspects que les apprentissages des élèves : par exemple, valoriser leur action professionnelle aux yeux des collègues (impliqués ou non dans la recherche),

de la direction de l'établissement scolaire et des chercheurs eux-mêmes et inscrire leur intervention dans un cursus dont l'histoire précède et prolonge la recherche elle-même (établir la cohérence d'une année à l'autre, préparer les élèves aux évaluations externes, etc.) (Goigoux, 2007). Nous savons également qu'une part des choix des enseignants dépend de leur perception des coûts et des bénéfices associés à la mise en œuvre du dispositif, à la fois sur le plan physique (fatigue, santé) et sur le plan psychologique (sentiment d'efficacité personnelle et de confort, valeurs, développement professionnel, etc.) (Goigoux, 2007). Enfin, nous n'ignorons pas que les choix des enseignants sont guidés par l'image qu'ils se font de leurs élèves et par les élèves réels, considérés individuellement et collectivement, ainsi que par leurs connaissances de l'objet à enseigner (particularité de la lecture des textes informatifs et bien-fondé de son enseignement) et leurs perceptions des démarches didactiques adaptées à leurs élèves (élémentarisation de l'objet en apprentissages, dispositifs didactiques susceptibles de favoriser ces apprentissages) (Goigoux, 2007 ; Ronveaux & Schneuwly, 2013 ; Franck, 2017).

Terminons ce cadrage préalable en nous penchant sur la notion de planification. Selon Wanlin, « l'acte de planification est une tâche complexe et multidimensionnelle qui exige de l'enseignant qu'il pense à une multitude d'éléments interconnectés (foyers) en fonction d'une myriade de conditions inter-reliées (facteurs). Ce processus cognitif consiste à trouver un compromis adapté aux spécificités de la classe, afin d'œuvrer en faveur de l'apprentissage des élèves (dilemmes) » (2009 : 121). La planification (plan mental) est influencée par des facteurs propres à l'enseignant (croyances et connaissances) et par des facteurs renvoyant aux élèves (*steering group*, performance/anticipation) ; la réflexion en action, quant à elle, consiste à mettre en œuvre le plan, mais aussi à « réguler le processus instructionnel quand il ne progresse pas (ou plus) de manière suffisamment fluide en référence aux croyances et savoirs des enseignants, ainsi qu'au groupe d'élèves que l'enseignant a pris pour repère pour piloter la cadence de l'activité » (Wanlin & Crahay, 2012 : 30). Les réflexions préactive (de l'ordre de la planification) et interactive (lors de l'interaction en classe) apparaissent ainsi comme des systèmes interconnectés (Wanlin & Crahay, 2012).

Dans ses récents travaux, Franck (2017) défend quant à elle le caractère éminemment didactique du « geste de planification ». La planification s'intègre ainsi à la typologie des « gestes didactiques fondamentaux » élaborée par Schneuwly (2009) pour rendre compte du processus de transformation des objets d'enseignement en objets effectivement enseignés : mettre en place des dispositifs didactiques (définition et décomposition de l'objet, présentation de l'objet par des consignes, des supports, des formes sociales de travail), créer la mémoire didactique (mise en lien des éléments décomposés de l'objet, insérés dans une temporalité séquentielle linéaire), réguler (régulations internes, prévues à l'avance, ou locales, décidées dans le cours des interactions avec les élèves) et institutionnaliser (fixation collective des dimensions de l'objet censées être apprises). Ces gestes sont situés à un niveau intermédiaire : ils ne sont ni tout à fait routiniers, ni véritablement englobants. Rejoignant les gestes didactiques énoncés, la planification peut être définie comme « l'anticipation effectuée selon la sélection et le découpage hiérarchique de l'objet en dimensions à enseigner et, lors de la mise en place des dispositifs, par l'adaptation des dispositifs didactiques prévus aux tâches effectivement réalisées durant les activités scolaires, notamment par la réponse aux contributions des élèves » (Franck, 2017 : 387). Ainsi, « le geste de planification s'étudie de la phase de l'anticipation, avant la séquence, jusqu'au moment de l'adaptation du prévu en classe » (Franck, 2017 : 128). Dans sa recherche doctorale, la chercheuse démontre que la planification est en outre un processus non linéaire, mais au contraire circulaire et itératif, et que la spécificité de l'objet enseigné influence les aménagements que l'enseignant opère lorsqu'il est confronté à des dilemmes.

## 2. Une étude de la planification médiatisée par un instrument didactique

### 2.1. Objectifs et méthodologie de l'étude

Cette étude a été menée en 2015-2016 dans quatre classes issues de deux établissements scolaires d'indices socio-économiques contrastés (respectivement 5 et 20, sur une échelle notée de 1 à 20 ; du plus défavorisé au plus favorisé), initialement placés dans la condition « contrôle », et entrés dans la condition expérimentale « formation » au cours de la deuxième année. Le graphique ci-après a pour objectif de situer les écoles de notre échantillon restreint par rapport à l'ensemble des établissements impliqués dans la recherche, en fonction des résultats moyens obtenus à l'épreuve de compétences en lecture en amont de l'intervention.

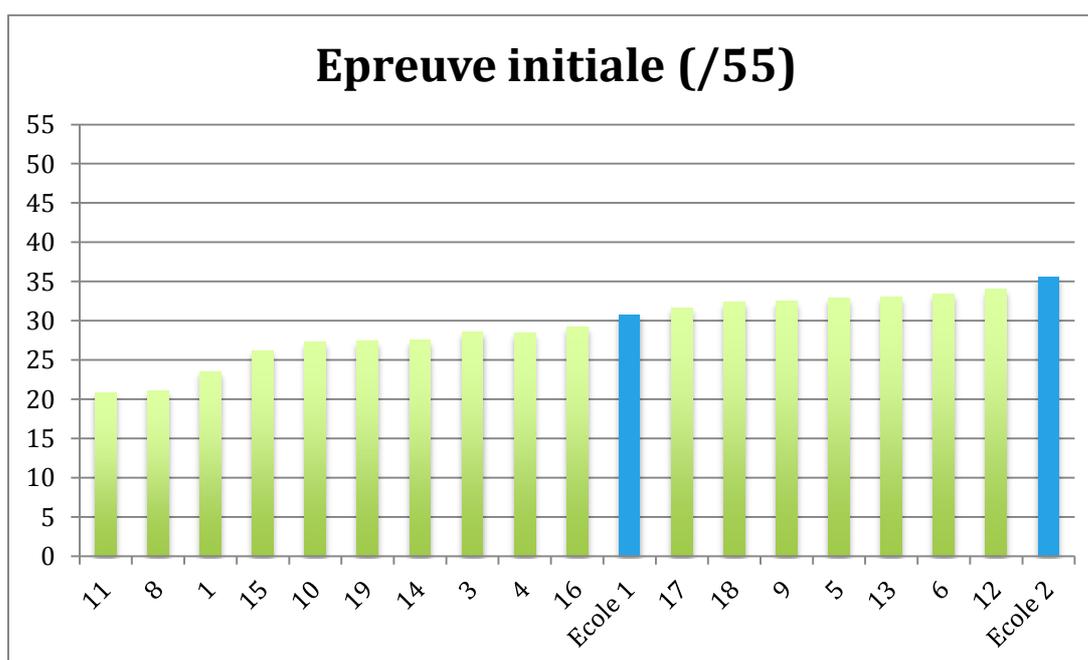


Fig. 1. Résultats moyens par école à l'épreuve initiale en lecture. Première année d'expérimentation

Les quatre enseignants partenaires de cette étude, tous chevronnés et volontaires, implémentaient pour la première fois dans leur classe les activités de *Lirecrire pour apprendre*, après avoir bénéficié de la formation à l'utilisation de cet outil. Le cadre – relativement souple – de notre étude, prévoyait la mise en œuvre, au cours de l'année scolaire, d'au moins trois des cinq modules qui constituent le dispositif didactique.

Comme nous l'avons précisé en introduction, nous cherchons à décrire et à comprendre l'acte de planification sous l'influence d'un outil didactique structuré. Ceci nous conduit à poser deux questions de recherche, à la fois distinctes l'une de l'autre et inter-reliées. Notre première question de recherche est la suivante : « Comment l'inscription dans un dispositif de recherche expérimentale, avec introduction d'un outil didactique structuré, s'articule-t-elle avec les pratiques ordinaires de planification annuelle des séquences d'enseignement ? En d'autres termes, quels choix de planification annuelle les enseignants opèrent-ils dans ce contexte particulier ? ». Afin de traiter cette question, nous avons prélevé la planification annuelle du cours de français des années antérieures, le journal de classe 2015-2016 d'un élève régulier de chacune des quatre classes, ainsi que les supports et évaluations conçus par les enseignants. Nous avons également soumis ceux-ci à un questionnaire de dosage, et avons mené avec chacun d'eux deux entretiens semi-directifs en

début d'année ; un focus groupe a également été organisé avec chaque équipe d'enseignants en fin d'année.

En outre, nous entendons analyser la planification, la mise en œuvre et l'ajustement des tâches et des notions au sein de deux séances particulières. Notre deuxième ensemble de questions se formule ainsi : « Comment les enseignants établissent-ils le scénario d'une séance dont le canevas est détaillé dans l'outil didactique ? Dans quelle mesure et selon quelles modalités l'activité des élèves en classe guide-t-elle les régulations opérées par les enseignants dans ce contexte ? ». Afin d'explorer ce deuxième volet de notre questionnaire, nous avons filmé deux séances dans chaque classe partenaire<sup>2</sup> (la première en janvier, la seconde en mai), et nous avons établi le synopsis de chaque leçon, en y repérant les ajouts, suppressions et/ou modifications apportées aux conduites proposées dans l'outil « *Lirécrire pour apprendre* ». Notre étude repose également sur les verbalisations collectées au cours des entretiens individuels d'auto-confrontation des enseignants menés à l'issue de ces séances filmées (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2000) et des focus groupes de fin d'année, ainsi que sur les documents en lien avec chaque séance filmée (notes de préparation, supports, évaluation, traces de l'activité des élèves).

Ces données collectées à différents moments de l'étude avaient pour objectif de rendre compte de l'usage de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* par les enseignants : nombre de modules et d'activités planifiés et effectivement réalisés, modifications apportées à l'outil, pratiques habituelles au cours de français, etc. Les questions posées aux enseignants visaient également à identifier les facteurs qui influencent les modifications et les adaptations de la planification en amont de l'activité des élèves et au cours de celle-ci.

## 2.2. Comment les enseignants intègrent-ils l'outil didactique et les apprentissages liés à la lecture de textes informatifs dans leur planification d'année ?

Le questionnaire de dosage ainsi que les journaux de classe nous ont permis d'identifier la place accordée aux apprentissages liés à la lecture de textes informatifs par rapport aux textes narratifs. Le tableau 1 ci-après détaille le nombre de séances consacrées respectivement aux activités de lecture de textes narratifs et informatifs pour chaque classe de l'échantillon. Les séances consacrées aux textes informatifs ont été dispensées à l'aide de l'outil *Lirécrire pour apprendre*.

Comme l'indique le tableau, le nombre de séances consacrées aux activités de *Lirécrire pour apprendre* oscille entre une vingtaine et une trentaine selon les classes. L'outil didactique proposé a effectivement occupé une place relativement limitée à l'échelle de l'année scolaire - cela contraste avec les déclarations des enseignants qui traduisent l'impression que cette expérimentation a eu une incidence importante sur la planification annuelle.

		Séances effectivement consacrées aux textes informatifs	Nombre de modules correspondants (sur un total de 5 modules)	Séances effectivement consacrées aux textes narratifs
École 1 (ISE 5)	Classe 1 A	24	2	22
	Classe 1B	32	2	29
École 2 (ISE 20)	Classe 2 C	22	3	50
	Classe 2 D	29	3	27

Tableau 1. Nombre de séances respectivement consacrées aux textes informatifs (au moyen de l'outil *Lirécrire pour apprendre*) et aux textes narratifs

<sup>2</sup> Dans cet article, seule une séance filmée dans deux classes fait l'objet d'une analyse.

Le plus souvent, les journaux de classe révèlent qu'au cours d'une même semaine, ces activités de lecture de textes informatifs sont travaillées en alternance avec d'autres objets d'apprentissage. Sur les cinq modules proposés, les modules 2 (sélectionner des informations dans une double page ou un dossier documentaire) et 3 (reformuler, résumer) ont été mis en œuvre dans les quatre classes. Les enseignants de l'école 1, à l'indice socio-économique le plus faible, n'ont pas abordé d'autres modules ; ils avaient choisi de faire l'impasse sur le module introductif (se familiariser avec les écrits informatifs), expérimenté en revanche en début d'année dans les deux classes de l'école 2.

L'introduction de ces séances, en réponse aux exigences de la recherche, a amené les enseignants à renoncer à d'autres objets d'enseignement habituellement intégrés à leur planification annuelle : l'expression écrite (écriture d'invention) et orale a été abandonnée, ainsi que la lecture de textes argumentatifs ou injonctifs. En revanche, si d'une manière générale, le temps consacré à l'analyse littéraire (notamment poétique) semble moins important, on constate que le temps consacré à la lecture et l'analyse de textes narratifs reste relativement important, au même titre que celui alloué aux activités liées aux outils de langue.

Différents facteurs semblent avoir influencé les choix de planification des enseignants. Tout d'abord, la prégnance des contenus d'enseignement « habituels » (lecture littéraire, maîtrise de la langue), atteste de l'existence de routines et de schèmes professionnels fortement ancrés dans les pratiques (Goigoux 2013). Les activités choisies prioritairement, le plus souvent en concertation, étaient en outre en lien avec les compétences visées par les évaluations externes certificatives ou sollicitées dans d'autres contextes d'apprentissage. Certaines activités semblent avoir été choisies dans la mesure où elles relevaient d'un domaine d'apprentissage pour lequel les enseignants ressentaient un déficit d'outillage didactique : « Pour le [module] 3, [...] il me semblait plus intéressant parce que c'est quelque chose qu'on demande souvent aux élèves et on ne leur apprend pas » (enseignant de la classe de 2D<sup>3</sup>).

En outre, les caractéristiques mêmes de l'outil semblent avoir joué un rôle considérable dans les choix de planification. Le manque de familiarité avec le matériel didactique, voire avec les démarches proposées dans l'outil, ainsi que la difficulté à estimer le temps de mise en œuvre ont empêché les enseignants de s'appuyer sur une vision globale de l'outil et sur une compréhension fine des finalités de chaque activité : « J'étais tellement collée à la méthode, j'avais pas assez de recul, j'étais dans le stress de devoir comprendre » (2D). En conséquence, les contraintes temporelles, la nécessité d'établir une planification qui tienne dans le calendrier (Nonnon, 2010) semblent avoir joué davantage que l'organisation d'une véritable progression des apprentissages, ou que la nécessité de couvrir les domaines prescrits par les programmes officiels. Le projet d'évaluation intervient peu (ou pas) au moment de la planification initiale, même si dans l'école 1, il se manifeste en cours d'année, en général avant la fin de chaque séquence.

Les entretiens font également apparaître une faible prise en compte par les enseignants des profils d'élèves qui constituent leur cible au moment de la planification : ils semblent avoir peu conscience des caractéristiques de leur *archi-élève* (Ronveaux & Schnewly, 2013). L'hétérogénéité du groupe, la diversité des besoins ou des difficultés des élèves sont également peu présents à l'esprit des enseignants avant la mise en œuvre des activités – même s'ils sont en mesure de parler, en aval, des effets différenciés du programme sur différentes catégories d'élèves : « [...] j'ai une super bonne classe. Je ne savais pas le temps que ça me prendrait, mais ce n'est pas par

---

<sup>3</sup> Les verbalisations sont issues des entretiens individuels et collectifs avec les enseignants. Dorénavant, chaque citation sera suivie du sigle de la classe dans laquelle l'enseignant exerce.

rapport aux élèves. [...] ça n'entre pas en ligne de compte ; c'est pertinent pour tout le monde » (2C).

### **2.3. Comment les enseignants intègrent-ils l'outil didactique et les apprentissages liés à la lecture de textes informatifs dans leur planification de séance, et comment régulent-ils les apprentissages pendant l'activité ?**

L'analyse de la planification et de l'ajustement des tâches à l'échelle de la séance repose sur la comparaison de deux mises en œuvre différentes d'une même séance de *Lirecrire pour apprendre*. Une activité du module 2, consacrée à la lecture survol d'un dossier documentaire, d'une durée de 50 minutes, a en effet été filmée dans chacune des deux classes de l'école 1. Les élèves sont amenés à sélectionner des informations dans un dossier de documents traitant de la thématique des « génies », afin d'en établir la table des matières. Les treize documents traitent, en texte et en schémas de toutes sortes, du fonctionnement du cerveau humain, du quotient intellectuel, des grands inventeurs et des personnalités, des enfants dits « à haut potentiel ». Après avoir présenté brièvement le déroulement de leçon préconisé dans le guide méthodologique, nous décrivons puis analysons les modifications, suppressions et ajouts opérés par chacun des enseignants, et dégageons les logiques à l'œuvre aux moments de la planification et des régulations.

Le guide méthodologique propose un déroulement en trois temps.

1. Après avoir annoncé l'objectif de la séance, l'enseignant distribue le dossier de textes et constitue des sous-groupes.
2. Les élèves sont ensuite mis au travail : ils ont pour tâche de découvrir le dossier en 15 minutes, de le titrer et d'en dégager la table des matières. Si nécessaire, des exemples de tables de matières peuvent leur être proposés comme soutien pour la réalisation de cette tâche. Durant cette première phase de travail, l'enseignant est invité à observer les stratégies de lecture mises en œuvre dans un ou deux sous-groupe(s), à l'aide de la grille critériée (voir annexe) qui leur est proposée.
3. Dans un troisième temps, la mise en commun est menée en grand groupe ; elle vise d'une part à convenir d'une table des matières commune à la classe pour le dossier sur les génies, et d'autre part à faire le point sur le rôle de la table des matières (outil pour repérer rapidement le mode de classement d'un dossier de textes, notamment), ainsi que sur sa présentation formelle (titre des documents, numéros de pages, etc.).

L'objectif visé est annoncé dans le guide méthodologique : repérer rapidement l'organisation d'un dossier de textes informatifs. Pour atteindre cet objectif, la séance nécessite, dans un temps assez court, que l'enseignant circule sur plusieurs postures, non explicitées comme telles dans le guide méthodologique, mais induites par les différentes étapes de mise en œuvre de l'activité. Certaines phases sollicitent particulièrement certaines postures. Par exemple, lors du travail en sous-groupes, la posture de *lâcher-prise* suscitée par la suggestion faite à l'enseignant d'observer les sous-groupes au moyen d'une grille va alterner avec une posture d'*accompagnement* (étayage à l'aide de ressources complémentaires, de relances, etc.) permettant la construction des apprentissages à partir d'une situation concrète de recherche ; lors de la mise en commun, la posture d'*accompagnement*, non normative, est la plus adéquate pour faire verbaliser et confronter les démarches et les solutions ; en fin de séance, une posture d'*enseignement* conduira à structurer le genre de la table des matières à partir des découvertes des élèves (Bucheton, 2014).

Décrivons à présent la séance telle qu'elle prend forme dans chacune des deux classes. Dans la classe 1A, l'enseignant se montre globalement fidèle au déroulement proposé pour la phase introductive de la séance, ajoutant simplement une référence explicite au travail mené antérieurement en classe sur la lecture d'un document unique. L'observation de la mise au travail permet en revanche de constater des apports personnels plus marqués. Avant même d'introduire la consigne, l'enseignant distribue des exemples de tables des matières et procède à une caractérisation collective du genre. C'est sur cette base que les sous-groupes sont ensuite invités à

réaliser la table des matières du dossier. Toutefois, l'enseignant n'ayant pas précisé que l'ordre des documents ne pouvait être modifié, certains élèves ne réalisent pas la tâche attendue. L'enseignant n'observe pas l'activité des élèves à l'aide de la grille proposée dans le guide méthodologique, et n'intervient pas dans le travail des sous-groupes pour l'ajuster ; il incite simplement les élèves à faire usage des stratégies de survol déjà mobilisées lors des séances antérieures et rappelle l'exigence de travailler ensemble.

Au moment de la mise en commun, l'enseignant demande à chaque sous-groupe de décrire sa démarche de travail, avant de passer au travail collectif. Il transcrit ainsi au tableau le début d'une proposition de table des matières pour le dossier sur les génies, sans formuler de commentaire. Il demande ensuite aux élèves de comparer cette proposition aux tables des matières distribuées en début de séance, sans doute parce qu'il souhaite que les élèves constatent la différence entre leur proposition et les exemples de tables des matières mis à leur disposition. Puis il réalise lui-même la tâche visée, en dépliant les étapes de la réflexion et en tentant de susciter la participation des élèves. La discussion permet de regrouper certains documents selon le sous-thème dont ils traitent. L'enseignant rappelle le sens et l'utilité de la table des matières en situation de lecture-recherche d'informations, puis poursuit le travail de la même façon. Le cours s'interrompt avant la fin de la tâche (quatre documents sur treize ont été discutés).

Dans la classe 1B, l'enseignant procède également à des modifications par rapport aux conduites de leçons proposées dans *Lirecrire pour apprendre*. Il amorce la leçon en demandant aux élèves de s'installer et de prendre une feuille A4 dans chaque sous-groupe, omettant la formulation de l'objectif. La consigne de travail est ensuite introduite, sans précision du temps alloué pour réaliser la tâche.

Pendant le travail des sous-groupes, l'enseignant apporte plusieurs contraintes et aides supplémentaires : non seulement il fournit des exemples de tables des matières, comme le suggère le guide méthodologique, mais en outre, il donne des indications sur la démarche de regroupement des documents et le fonctionnement du groupe, et apporte des précisions méthodologiques. Il est effectivement attentif au travail des élèves, comme en témoignent les nombreux étayages qu'il fournit en cours de travail, même s'il ne fait aucun usage de la grille d'observation proposée. Il prend également le temps de pré-structurer le tableau noir en vue de la mise en commun.

Le travail collectif commence par une présentation, par chaque sous-groupe, de la table des matières produite. L'enseignant pose à chaque fois des questions pour faire compléter, mais aussi pour amener les élèves à commenter leur démarche, à énoncer les difficultés rencontrées, à préciser certains termes utilisés. Au moment de donner la parole au cinquième et dernier groupe, l'enseignant précise le nombre de catégories attendues et invite à reconfigurer sur le vif le classement. Après ces présentations, une synthèse orale est réalisée, et les principaux éléments de structuration sont notés au tableau (rôle d'une table des matières ; distinction table des matières-sommaire). La séance se termine sur l'amorce d'une table des matières commune.

L'observation de ces deux séances permet de faire émerger les éléments du guide méthodologique avec lesquels les enseignants manifestent le plus de proximité : tous deux veillent à l'enrôlement des élèves dans les tâches, fournissent des exemples de tables des matières pour étayer la recherche, verbalisent les démarches et difficultés, et formulent l'objectif (l'une en début de séance, l'autre à la fin), ce qui témoigne de l'intégration effective de certains principes méthodologiques de l'outil dans les pratiques. Guidés par une volonté de développement professionnel, les enseignants cherchent à intégrer de nouveaux objets et de nouvelles démarches perçues comme intéressantes, efficaces : « Je fais ce que l'enseignant doit être amené à faire. J'essaie de retrouver ce que les concepteurs ont voulu faire, comprendre le pourquoi du comment... sinon je peux pas donner cours » (1B) ; « la conduite du guide aide beaucoup, je l'ai toujours devant moi » (1A). Ils expliquent également leur adhésion au déroulement proposé par le souci de respecter l'engagement pris envers les chercheurs, et par le fait qu'ils manquent de

recul par rapport à l'outil. Les particularités de l'objet enseigné (ici la lecture survol d'un dossier documentaire) semblent bien identifiées par les deux enseignants, qui attirent à maintes reprises l'attention des élèves sur les stratégies déjà découvertes pour effectuer l'examen cognitif et visuel rapide d'un document et qui les incitent à les transférer dans la situation présente. Ainsi, ils comprennent pourquoi les élèves sont invités à travailler sur plusieurs documents simultanément, dans un temps limité, et ils mesurent l'écart entre les modes de lecture en jeu dans l'activité et ceux habituellement préconisés par l'école : « Les élèves très bons sont parfois en difficulté par rapport à certaines consignes, des consignes moins scolaires [...] Quand on leur dit "vous ne lisez pas !", "mais qu'est-ce qu'on fait alors Madame ? " » (1B).

En outre, les deux mises en œuvre témoignent chacune d'une forme de redéfinition de la planification, qui répond en grande partie au souci d'ajuster les tâches afin de les rendre accessibles aux élèves. Les difficultés relatives à l'accessibilité des consignes, des documents, des synthèses semblent à cet égard mieux identifiées que celles relatives aux démarches cognitives à mettre en œuvre pour réaliser les tâches. Les activités sont, pour une part, choisies et réorganisées en fonction de ces difficultés, selon une logique de simplification plutôt que d'accompagnement – c'est le cas, notamment dans la séance 1A, où la ressource (exemples de tables des matières) devient un préalable à l'activité, dans un souci de faciliter le travail des élèves : « Les tables des matières ont rassuré les élèves. Le fait de donner un exemple, ça les guide » (1A). L'inquiétude de l'enseignant face à une situation de recherche confiée aux élèves est perceptible : « Vont-ils partir dans la bonne direction ? » (1A). La volonté de faire aboutir la tâche conduit alors l'enseignant 1A à contourner l'obstacle que représente le travail simultané sur plusieurs textes pour considérer les documents un à un. Dans la classe 1B, c'est également pour faire aboutir la tâche que l'enseignant précise, à la fin de la mise en commun, que la table des matières du dossier va comporter, in fine, quatre groupes de documents : « J'ai dit combien de parties il y avait. Ça patageait un peu, je trouvais intéressant de le dire à ce moment-là » (1B). Les principales régulations opérées par les enseignants en cours de séance ont pour fondement la gestion du temps didactique (Goigoux, 2013). Dans la situation, les régulations à visée d'étayage (Bucheton, 2014) se révèlent limitées (particulièrement chez l'enseignant 1A) comparativement aux régulations à visée de pilotage : elles portent davantage sur le « faire groupe » et le « faire réussir » que sur le « faire apprendre » par rapport auquel les enseignants semblent manquer de moyens.

Les régulations concernent par ailleurs des moments spécifiques de la séance : lors de la *mise en activité*, les enseignants reformulent ou font reformuler les consignes, ou les accompagnent de repères théoriques, signe qu'ils ont anticipé des difficultés de compréhension potentielles des consignes telles qu'elles sont énoncées dans l'outil didactique ; lors du *déroulement de l'activité*, les enseignants semblent guidés par une logique de pilotage, qui se traduit par des régulations axées sur la gestion du temps ou le fonctionnement du groupe, et non sur les exigences cognitives de la tâche ; lors de la *mise en commun* des propositions, la préoccupation majeure est de valider ou de corriger les propositions des élèves.

### **3. Ce que l'analyse nous apprend sur l'activité des enseignants lorsqu'elle est médiatisée par un instrument didactique dans un contexte de recherche**

Comme nous venons de le souligner, les régulations sont plus nombreuses à certains moments de la séance. Sans doute est-ce là le signe que le guide méthodologique, pourtant déjà très long et déplié selon certains enseignants, reste malgré tout peu explicite sur l'enrôlement des élèves dans les tâches, sur l'organisation et l'accompagnement du travail (notamment collaboratif), et sur les modalités de mise en commun et de synthèse des découvertes. Ces manques produisent de l'insécurité chez les enseignants et engendrent des modifications de plan qui, dans un certain nombre de cas, vont dans le sens d'un guidage plus étroit susceptible d'entraîner la modification de la nature de l'activité. Ainsi par exemple, en dépit de son intention, l'enseignant de la classe 1A

est bien obligé de constater que, lors de la mise en commun « reconfigurée », les élèves ne cherchent plus, mais se contentent, pour une part, de le regarder faire et d'attendre la réponse validée. En outre, les repères de timing proposés dans l'outil, trop souvent sous-estimés par les conceptrices de l'outil, ne tiennent pas compte de la logique de la conduite de la classe. Les enseignants expriment ainsi fréquemment la frustration de ne pas arriver au bout de l'activité en fin de leçon : « J'aurais aimé qu'ils regardent davantage les tables des matières que j'avais amenées, mais le rythme était trop soutenu » (1B) ; « j'espérais avancer plus vite, mais j'ai choisi de prendre le temps (...) Si on a peu de temps, cela fragilise les élèves les plus faibles » (1A).

L'analyse des traces de l'activité des enseignants et des élèves et des verbalisations recueillies tout au long de la recherche permet d'identifier deux formes de modifications de l'outil *Lirecrire pour apprendre*. Dans le cas de figure que nous avons évoqué, ils optent pour un guidage plus serré de l'activité des élèves. Dans d'autres cas, au contraire, les enseignants font le choix de ne pas passer par toutes les activités prévues parce que le niveau d'élémentarisation des objets est plus fin que celui qu'ils adopteraient eux-mêmes. Ainsi, dans le module 3, consacré à la production d'un résumé de texte informatif, les enseignants passent certaines étapes qu'ils trouvent redondantes ou lassantes (« J'ai l'impression que les élèves se fatiguent, ont l'impression de refaire le même travail ; ils ont l'impression d'avoir déjà beaucoup travaillé sur ce texte », 1A). La perception d'une classe qui décroche explique le passage à un travail perçu comme relevant de l'action, un travail plus complet et plus individuel, dans le but de voir « comment les élèves s'en sortent seuls » (1A). Du même coup, l'enseignant fait l'impasse sur certaines tâches et certains écrits intermédiaires qui structurent la démarche didactique mise en place : sélectionner, parmi toutes les idées d'un texte reformulées, celles qui gagneraient à figurer dans le résumé ; relire le texte informatif source pour vérifier la pertinence de sa sélection ; ordonner les idées à exprimer dans le résumé (sans le rédiger encore) ; rédiger un premier résumé en duo ; formuler des conseils de réécriture à l'attention d'un autre duo, etc.

L'exemple que nous venons de décrire illustre une difficulté que nous avons observée auprès de plusieurs enseignants impliqués dans la recherche. Mettre en œuvre un scénario très structuré et, simultanément, adopter des gestes professionnels génère une surcharge au niveau de l'activité enseignante. Les enseignants expérimentés semblent revenir en partie à une attitude d'enseignants débutants. Tout se passe comme si la mise en œuvre de gestes professionnels d'accompagnement des apprentissages était en partie court-circuitée dans un premier temps par la nécessité de suivre un scénario de leçon très structuré et nouveau : « Je relis le guide méthodologique pendant que les élèves font la tâche, même si j'ai bien préparé la veille hein, parce que j'ai pas fait moi-même la démarche donc je me demande toujours si je fais bien ce que je devais faire » (1B). Ceci soulève la question de savoir dans quelle mesure un scénario didactique très guidé constitue une voie adéquate pour susciter l'intégration de tels gestes à la pratique enseignante. En outre, la forme écrite du programme d'intervention suscite un dilemme chez les concepteurs : si on n'en dit pas assez, on n'est pas sûr que l'enseignant perçoive le sens des déroulements proposés ni comment les mener en classe ; si on déploie trop, il y a trop d'informations à intégrer simultanément au moment de la préparation, voire dans le cours de l'interaction.

Toutes ces informations prises sur l'activité effective des enseignants avec l'instrument didactique nous amènent à porter un regard plus éclairé sur le prototype *Lirecrire pour apprendre*. Le processus de « conception continuée dans l'usage » (Goigoux, 2012) se poursuit dès lors à la lumière des données collectées dans les classes :

- dans la partie introductive de la version ajustée, les principes méthodologiques et les fondements théoriques sont explicités afin d'attirer l'attention des enseignants sur la nature des apprentissages visés et sur les gestes à mettre en œuvre pour les favoriser ;
- la conduite des moments de mise en commun y est davantage dépliée ;
- les tâches complexes sont ramenées à un nombre plus réaliste d'étapes autour d'un même support ;

- les étayages concrets ont été multipliés ;
- les formulations des étapes du déroulement ont été allégées et simplifiées ;
- et il pourrait être intéressant d'envisager des ressources complémentaires telles que des vidéos pour illustrer les gestes professionnels visés...

#### 4. Conclusion

Que retenir de cette étude relative à la planification didactique médiatisée par un instrument didactique structuré ? À l'échelle de l'année scolaire, tout d'abord, nous constatons que les enseignants suivis élaborent ce qu'il convient de nommer une « programmation » davantage qu'une « progression des apprentissages ». Cette programmation est marquée par des contraintes temporelles fortes et, dans ce contexte de recherche, en partie imprévisibles. Elle relève d'une logique essentiellement cumulative et s'adresse à un collectif d'élèves. S'y articulent divers enjeux individuels et collectifs, relatifs à l'enseignant, à l'équipe dans laquelle il s'inscrit, à la recherche à laquelle il prend part (avec un sentiment plus ou moins fort de co-construire les objets d'étude de la recherche et de participer à l'élaboration d'un outil didactique). S'y côtoient des objets d'enseignement habituels et nouvellement introduits. De façon générale, la planification d'année est peu marquée à ce stade du cursus par les préoccupations liées à l'évaluation (qui se manifestent plus tard dans le déroulement de l'année scolaire). À l'échelle d'une séance, nous constatons que la planification proposée dans le guide méthodologique fait systématiquement l'objet d'une redéfinition, en partie inconsciente, en dépit de son caractère structuré. Comme l'a déjà constaté Goigoux, les modifications apportées aux plans prévus révèlent une grande stabilité intrapersonnelle, mais une diversité interpersonnelle prononcée (2013). Les principales modifications portent sur la gestion du temps didactique, qui constitue à la fois la principale ressource et la principale contrainte des enseignants. Elles manifestent en outre le travail d'équilibriste mené en permanence par les enseignants pour articuler la logique des apprentissages et la logique de la conduite de la classe (Sensévy, Maurice, Clanet & Murillo, 2008 ; Goigoux, 2013). Enfin, la prise en main, dans un contexte de recherche, d'un instrument très structuré rend paradoxalement – parce que c'est pourtant là l'un des objectifs visés – les enseignants peu disponibles en termes de ressources et d'attention pour observer l'activité des élèves (prélever des indices à son propos dans la situation de classe) et pour accompagner l'apprentissage. L'activité instrumentée génère une légitime déstabilisation initiale, qui renforce et accroît les régulations.

Ces éléments manifestent bien évidemment les limites de l'implémentation d'un tel dispositif. En revanche, s'agissant de la poursuite du travail de conception de l'outil, les observations menées *in situ* sur la réalisation effective des séquences, associées aux discours des enseignants à propos de leur activité orientent, comme nous l'avons succinctement montré, le travail d'ajustement du programme. Les données collectées auprès de l'ensemble des classes et des enseignants de l'échantillon de la recherche expérimentale nous conduisent au même constat : l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* reposait, dans sa première version, sur une analyse de l'objet à enseigner et des difficultés que cet objet peut impliquer pour certains élèves ; il reposait en outre sur une décomposition ou élémentarisation de cet objet et sur une scénarisation des apprentissages au sein d'activités organisées selon une progression donnée ; mais il n'était pas suffisamment fondé sur une analyse des pratiques des enseignants qui auraient à le mettre en œuvre dans un cadre contraint (celui de la recherche). Les données fines et nombreuses, si l'on considère la taille de l'échantillon expérimental ainsi que la diversité des mesures prises dans le cadre de la recherche, constituent toutefois un atout non négligeable au moment de relancer le processus de conception. Nous ne pouvons manquer de penser qu'il serait utile – mais les conditions dans lesquelles nous menons nos recherches le permettent-elles ? – que la recherche se prolonge à travers un nouveau protocole expérimental, à la fois pour vérifier l'efficacité du programme ajusté sur les apprentissages des élèves et pour s'assurer du caractère appropriable de l'outil par les enseignants, avant de le diffuser à plus large échelle.

## 5. Bibliographie

BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.

CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., & SCHELLER, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1).

DE CROIX, S. & PENNEMAN, J. (2014). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain & Fondation Louvain.

FRANCK, O. (2017). *À la recherche de l'archi-élève lecteur à travers l'analyse du geste de planification. Rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement*. Thèse de doctorat. Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

GOIGOUX, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3(1), 47-69.

GOIGOUX, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile ? in M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin, M.-Fr. Bishop (dir.), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (33-42). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

GOIGOUX, R. (2013). À la recherche de l'archi-élève apprenti lecteur : comment les enseignants régulent-ils leur action en fonction de celle de leurs élèves ? Article soumis pour la discussion au Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur » aux 13es Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Genève.

LEPLAT, J. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. Toulouse : Octares.

LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.

NONNON, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-34.

PENNEMAN, J., DE CROIX, S., DELLISSE, S., DUFAYS, J.-L., DUMAY, X., DUPRIEZ, V., GALAND, B. & WYNS, M. (à paraître). Outils didactiques et changement de pratiques : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*.

RABARDEL (1995). *Les hommes et les techniques. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

RONVEAUX, Chr. & SCHNEUWLY, B. (2013). *L'archi-élève lecteur et scripteur*. Texte de cadrage pour le Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur » aux 13es Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Genève.

SCHNEUWLY, B. (2009). Le travail enseignant, in B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (29-43). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

SENSEVY, G. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

SENSEVY, G., MAURICE, J.-J., CLANET, J. & MURILLO, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 20, 105-122.

TOCHON, F.-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : ESF.

WANLIN, Ph. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128.

WANLIN, Ph. & CRAHAY, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9-46.

Annexe : grille pour l'observation du travail en sous-groupe lors de l'élaboration de la table des matières du dossier documentaire

MODULE 2 \_ Sélectionner et relier des informations

**Fiche-Évaluation 1** Grille d'observation des stratégies de lecture d'un dossier informatif

Profitez de l'activité de lecture survol du dossier de documents pour observer un ou deux sous-groupe(s). Vos observations serviront pour la suite des apprentissages et permettront de réajuster les stratégies de lecture peu ou pas efficaces dans ce type de tâche.

Sous-groupe constitué de :

Critères d'observation <sup>1</sup>	OUI	NON
Le sous-groupe peut effectuer la recherche dans le temps imparti.		
Le sous-groupe commence par une lecture linéaire et intégrale des différents documents du dossier.		
Le sous-groupe commence par feuilleter page par page le dossier de documents.		
Le sous-groupe s'arrête à la première information trouvée et ne cherche pas d'autres solutions.		
Le sous-groupe commence par survoler le dossier de documents et commence par identifier le thème général.		
Le sous-groupe surligne les informations ou prend des notes sur une feuille ou sur le dossier.		
Le sous-groupe identifie et interprète correctement les marques de structuration et de hiérarchisation des informations.		
Le sous-groupe repère correctement les différents sous-thèmes du dossier.		
Le sous-groupe s'appuie sur les éléments paratextuels (titres, sous-titres, images, références) des différents documents pour repérer le mode de classement et les sous-thèmes.		
Le sous-groupe identifie rapidement le rôle de la table des matières comme outil futur de recherche de l'information.		
Le sous-groupe numérote les pages du dossier de documents.		

Commentaires :

---



---



---



---



---



---



---

<sup>1</sup> D'après *Guide pratique du Cadre de référence, 1<sup>er</sup> degré différencié*, FESeC, 2008.