



HAL
open science

Comment les enseignants mettent à leur main des outils “ clés en main ”

Isabelle Lardon

► To cite this version:

Isabelle Lardon. Comment les enseignants mettent à leur main des outils “ clés en main ”. Education. 2016. dumas-01413219

HAL Id: dumas-01413219

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01413219>

Submitted on 9 Dec 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License



Comment les enseignants mettent à leur main
des outils « clés en main »

Isabelle Lardon

Directeur de mémoire : Roland Goigoux

MASTER 2

Formation de formateurs de l'espace francophone

Année 2015-2016

A mes petits-enfants,

A mon passeur,

Pour « le reste du voyage »

(Bernard Noël)

Retour aux fondamentaux, donc.

La caisse du moteur est fêlée, on voit le carburateur.

Il est temps de tout démonter et de mettre les mains dans le cambouis...

Matthew B. Crawford - Eloge du carburateur (p. 16)

Je crois vraiment que pour vivre heureux,

il faut forcément avoir quelque chose à faire,

mais pas quelque chose de trop facile, ou bien quelque chose à désirer,

mais pas un désir en l'air, quelque chose qu'un type ait l'espoir d'y arriver.

Primo Lévi - La clé à molette (p. 179)

Ce qu'on partage est moins intéressant que ce qu'on ne partage pas

car c'est aux limites de ce qu'on sait faire ou de ce qu'on sait dire ensemble

qu'on rencontre le réel pour de bon.

C'est là aussi qu'on peut « prendre » le travail à cœur.

Yves Clot - Le travail à cœur (p. 185)

MERCI

A toutes celles et tous ceux

qui ont partagé avec moi leurs savoirs, leurs élèves, leurs chocolats ou leur maison

qui ont outillé et même instrumenté mon travail

qui m'ont accompagnée de leur aide amicale et précieuse



les quatre maitresses gruffaliennes



l'équipe de vidéo-formateurs du master 2 FFEF



les chafouins collègues masteriens



Sylvie Lardon



Sylvie Cèbe



Roland Goigoux

et Patrick Picard



Comment les enseignants mettent à leur main
des outils « clés en main »

Isabelle Lardon

Directeur de mémoire : Roland Goigoux

Master 2 FFEF 2015-2016

ESPE Clermont – Auvergne

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LARDON

PRENOM : Isabelle

DATE : 01/09/2016

SIGNATURE :





Table des matières

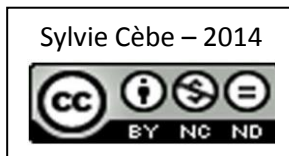
Introduction	1
Genèse du projet et hypothèses de travail.....	1
Architecture et déroulé du mémoire.....	2
	Partie I
	Problématique, méthodologie, artefact
1 Problématique	4
1.1 Objectifs de l'étude et questions de recherche.....	4
1.2 Hypothèses de travail.....	5
1.2.1 Question n° 1.....	5
1.2.2 Question n° 2.....	6
1.2.3 Question n° 3.....	8
2 L'artefact	8
2.1 L'artefact utilisé par les enseignantes.....	9
2.2 Les principes didactiques et pédagogiques de l'artefact.....	10
2.2.1 Principes didactiques.....	10
2.2.2 Principes pédagogiques.....	11
3 Méthodologie	11
3.1 Méthode qualitative.....	11
3.2 Contexte de l'étude.....	12
3.3 Les enseignantes participant à l'étude.....	13
3.4 Le recueil des données.....	13
3.4.1 La vidéo.....	14
3.4.2 Les entretiens.....	14
3.4.3 La saturation de l'étude.....	16
3.4.4 Les documents professionnels.....	16
3.5 Le protocole d'entretien.....	17
3.6 Le calendrier.....	18
	Partie II
	Approche instrumentale, didactique et ergonomique
4 Cadres théoriques mobilisés	19
4.1 La transposition didactique des savoirs de la recherche.....	20
4.2 L'approche instrumentale.....	21
4.2.1 Comment l'outil devient-il un instrument ?.....	22
4.2.2 La genèse instrumentale.....	24
4.2.3 Essais de modélisation.....	25
4.3 La conception continuée dans l'usage.....	26
4.4 Les critères ergonomiques d'un outil.....	27
4.5 Didactique.....	28
4.5.1 Les compétences simultanément requises pour comprendre.....	28
4.5.2 Des connaissances sur la structure des textes.....	29

4.6	Pédagogie	29
4.6.1	Des pratiques pédagogiques adaptées	29
4.6.2	Petite revue de littérature.....	30
4.7	Apprentissage et développement	31
4.7.1	Le transfert, de quoi parle-t-on ?	32
4.7.2	Quand parle-t-on de développement professionnel ?.....	32
4.7.3	Comment reconnaître un processus de développement en cours ?	33
Partie III		
<i>Un outil innovant et adapté peut-il favoriser le développement de l'utilisateur ?</i>		
5	Résultats	35
5.1	L'outil, son ergonomie.....	35
5.1.1	Analyse des résultats : les enseignantes et l'outil.....	36
5.1.1.1	L'outil est-il utile aux enseignantes ?	36
5.1.1.2	L'outil est-il utilisable par les enseignantes ?.....	38
5.1.1.3	L'outil est-il acceptable pour les enseignantes ?	40
5.1.1.4	La prise en main de l'outil par les enseignantes	41
5.1.2	Discussion de la question n° 1.....	46
5.2	L'outil, un dispositif de formation	49
5.2.1	Domaine des disciplines et de la didactique : lecture et littérature, enseignement de la compréhension en lecture	50
5.2.1.1	Connaissances disciplinaires	50
5.2.1.2	Connaissances didactiques	51
5.2.2	Domaine pédagogique et éthique : de nouvelles manières de faire avec les élèves, des valeurs en jeu dans les pratiques.....	55
5.2.2.1	De nouvelles manières de faire avec les élèves	55
5.2.2.2	Les valeurs en jeu dans les pratiques.....	60
5.2.3	Discussion de la question n° 2.....	64
5.3	L'instrument, levier de développement	66
5.3.1	Analyse des résultats : ce que les enseignantes ont transféré	66
5.3.1.1	Transfert de connaissances dans l'élaboration d'autres outils.....	66
5.3.1.2	Transfert dans d'autres disciplines	67
5.3.1.3	Transfert dans la vie quotidienne de la classe	68
5.3.2	Discussion de la question n° 3.....	69
6	Discussion générale	71
6.1	Des résultats encourageants	72
6.2	Des pistes pour la formation	73
6.2.1	« Oser les outils »	73
6.2.2	Outil et changement.....	74
6.2.3	Normes ou détournement	74
6.2.4	Apprentissage par imitation-modélisation.....	75
Conclusion.....		76
Éléments bibliographiques.....		78

Table des annexes

Annexe 1 Les albums et leurs auteurs

Annexe 2 Déroulement d'une séance - module 1 *Gruffalo*



Annexe 3 Objectifs et contenus du module 2 *Petit Gruffalo*

Annexe 4 Performances de chaque élève de l'échantillon (étude 2015)

Annexe 5 Visionnage et analyse des films des classes

Annexe 6 Indexation des entretiens - Exemple de l'entretien de l'enseignante A

Annexe 7 Transcription d'un entretien

Annexe 8 Catégorisation des verbalisations des enseignantes - Tableau récapitulatif et code couleurs

Annexe 9 Regroupement des verbalisations des quatre enseignantes - Exemple de la dimension didactique

Annexe 10 Transcription d'un extrait de l'entretien collectif

Annexe 11 Document de formation - Diaporama de présentation du scénario *Petit Gruffalo*

Annexe 12 Extraits d'un compte rendu de réunion

Annexe 13 Ecrits professionnels - Notes de l'enseignante D

Annexe 14 Documents-élèves proposées par le scénario et retravaillés par les enseignantes

Annexe 15 Productions d'élèves

Annexe 16 Réalisations collectives

Annexe 17 Photographies d'élèves

Table des tableaux et figures

Tableau n° 1 — Caractéristiques des quatre enseignantes au 1^{er} septembre 2015

Tableau n° 2 - Déroulement de l'étude

Tableau n° 3 - Recommandations pour enseigner la compréhension en lecture - Shanahan et al. (2010), cité par Cèbe (2016)

Figure n° 1 – Définition d'un instrument (Bénech)

Figure n° 2 – La genèse instrumentale, combinaison de deux processus (Rabardel, 1999)

Figure n° 3 – Modèle de l'instrument (Picard, 2012)

Figure n° 4 – Tentative de modélisation de l'approche instrumentale dans un contexte d'enseignement

Figure n° 5 – Connaissances et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes (Bianco, 2016)

Introduction

Genèse du projet et hypothèses de travail

Après avoir étudié les effets d'outils pour l'enseignement de la compréhension en lecture sur les apprentissages des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives - ci-après TIFC, j'ai choisi cette année de mesurer les effets de ces mêmes outils sur les pratiques des enseignants spécialisés. L'usage de ces outils innovants et adaptés a bien permis d'obtenir des résultats prometteurs¹ pour ces élèves mais influe-t-il sur les conceptions et les pratiques professionnelles des enseignants ? Permet-il aux enseignants d'apprendre et de se développer ? Le mémoire vise à répondre à cette question de savoir comment les enseignants mettent à leur main des outils « clés en main » et comment ces outils infléchissent leurs pratiques.

L'étude compréhensive a été menée avec quatre enseignantes spécialisées à qui on a fourni les outils conçus par Cèbe & Goigoux (à paraître), et qui les ont utilisés avec leurs élèves d'ULIS² école pendant l'année 2014-2015. Elle s'appuie sur les données recueillies lors de l'intervention pédagogique et lors d'entretiens individuels et collectif réalisés l'année suivante. L'hypothèse est que l'usage de cet outil conduit à **une reconfiguration des ressources des enseignantes et à une dynamique nouvelle de leur professionnalité**. Cela m'a amené à tenter de comprendre l'évolution des pratiques et des conceptions des enseignantes.

Le cadre théorique choisi porte une attention particulière aux compétences des actrices et aux ressources qu'elles ont mobilisées dans l'utilisation de cet outil mais surtout dans sa ré-utilisation l'année suivante. L'analyse du travail et l'approche instrumentale (Rabardel, 1995 ; Béguin & Rabardel, 2000 ; Rabardel & Pastré, 2005 ; Goigoux, 2007 ; Cèbe & Goigoux, 2009) sont convoquées pour mieux comprendre l'activité des enseignantes et mieux analyser les changements que les outils ont opérés dans leurs pratiques professionnelles.

¹ Pour voir tous les résultats : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01221705>

Lardon, I. & Billebault, M. (2015). *Enseigner la compréhension en lecture à des élèves avec une déficience intellectuelle : à quelles conditions ? Avec quels outils ? Et pour quels résultats !* Mémoire de master 2 Scolarisation et besoins éducatifs particuliers, sous la direction de Sylvie Cèbe. Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand, ESPE Clermont-Auvergne.

² ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire

Architecture et déroulé du mémoire

Ma recherche vise donc à étudier les effets de l'usage d'un outil innovant sur le développement professionnel des enseignants.

J'ai recueilli un nombre important de données concernant l'utilisation de cet outil et je me suis vite rendu compte qu'il fallait les catégoriser si je voulais **comprendre comment les enseignants transforment les outils et comment ceux-ci les transforment**. Cette catégorisation des données a permis que les questions se précisent et que la problématisation se construise chemin faisant, dans une sorte de « recherche en marche ».

La problématique s'est donc affinée comme suit :

L'ergonomie de l'outil m'a paru être une composante essentielle, j'ai donc commencé par étudier comment les enseignantes se sont approprié l'outil. C'est ma première question de recherche.

La deuxième question porte sur les apprentissages effectués par les enseignantes dans différents domaines, disciplinaire, didactique, pédagogique et éthique.

La troisième question interroge le fait que l'outil peut être un facteur de transfert de ces acquisitions et au-delà, un levier de développement professionnel.

La première partie du mémoire présente la problématique, les questions de recherche et les hypothèses, stabilisées au moment du traitement des résultats. Puis viennent la méthodologie qualitative utilisée pour recueillir l'ensemble des données, le contexte de l'étude, les protocoles d'entretiens. Les artefacts utilisés par les enseignantes interrogées sont décrits rapidement.

La deuxième partie aborde les cadres théoriques mobilisés, issus des didactiques disciplinaires, de la didactique professionnelle et de l'ergonomie essentiellement. Des éclairages scientifiques sont proposés, qui apportent éléments de compréhension, définitions, modélisations ou explications aux différentes composantes de la problématique. Je me base sur les données les plus récentes des recherches sur la lecture ; sur la transposition didactique de ces savoirs en savoirs pour l'action ; sur la didactique professionnelle pour définir les notions d'outil, d'instrument, de genèse instrumentale, les critères ergonomiques d'un outil, la conception continuée dans l'usage. Enfin, je tente de mettre au clair les notions d'apprentissage, d'expérience et de développement.

Dans la troisième partie, je prends chacune des trois questions de recherche et je commente les résultats en fonction des vidéos des classes et des entretiens avec les enseignantes. J'introduis une discussion à chaque question.

La discussion générale reprend un résumé des résultats liés aux principes généraux de l’outil de cette recherche, met en avant les verbalisations les plus intéressantes des enseignantes et esquisse quelques pistes pour la formation.

Notes :

Ci-après, Le mot « outil » désignera cet outil de Cèbe & Goigoux (à paraître) dont il est question dans la recherche, sauf dans les cas où il sera utilisé de façon générique.

Pour la rigueur de la lecture, dans le corps du mémoire, les citations d’auteurs seront placées entre « guillemets » et les verbatim des enseignantes écrits *en italique*.

Problématique, méthodologie, artefact

1 Problématique

La problématique et la méthodologie se sont construites de front et en interaction. En effet, les questions de recherche se sont précisées à l'analyse des résultats et la problématique s'est ainsi affinée en cours de travail. J'ai donc commencé mon étude avec un questionnement simple et précis. **Qu'est-ce que les enseignantes ont appris de l'expérience de l'année dernière ? Qu'est-ce qu'elles ont transféré dans leurs pratiques cette année ?**

1.1 Objectifs de l'étude et questions de recherche

Je cherche donc à savoir si l'usage d'un outil conçu pour répondre :

- a) à la transposition des savoirs des recherches en savoirs d'action,
- b) à une instrumentation de l'activité professionnelle des enseignants,
- c) à une conception continuée dans l'usage,
- d) aux quatre critères ergonomiques d'utilité, d'utilisabilité, d'acceptabilité et d'appropriabilité,

permet aux enseignants utilisateurs :

1/ d'enrichir leurs connaissances et leurs compétences

- dans les domaines disciplinaire et didactique
- dans les domaines pédagogique et éthique

2/ d'infléchir leurs pratiques

- maintenir les savoirs professionnels acquis après la fin du dispositif (2014-2015),
- transférer leurs compétences dans d'autres disciplines ; voire, créer leurs propres scénarios.

1.2 Hypothèses de travail

Le visionnement des vidéos des situations de classe, la consultation des différents documents-élèves, la relecture des comptes rendus de réunions de l'année précédente, les entretiens individuels et l'entretien collectif de cette année m'autorisent à formuler trois questions et énoncer des hypothèses.

Le développement de chaque question de recherche comprend une analyse (résultats et commentaires) et une discussion intermédiaire.

1.2.1 Question n° 1

Avant de comprendre l'impact de l'outil sur les acquisitions et les pratiques des enseignantes, je vais m'intéresser à son ergonomie. Ce sera ma première question de recherche.

Comment les enseignantes considèrent-elles l'outil et comment s'en sont-elles emparé ?

Je documente mon analyse avec les deux sources d'informations à ma disposition, que sont les images filmées et les verbalisations des enseignantes un an après. Dans les vidéos des séances en classe, je me suis rendu compte de la façon dont elles se servaient de l'outil mais j'ai eu besoin d'enrichir mes perceptions par les entretiens. Beaucoup de questions vives circulent à propos des outils de travail des enseignants. Peuvent-ils les fabriquer eux-mêmes ? C'est-à-dire être suffisamment au clair à la fois avec les savoirs conceptuels et didactiques ? L'enseignant peut concevoir un scénario pédagogique mais inventer tout seul l'outil est une autre affaire. A l'inverse, doit-il se méfier des outils tout faits, conçus par d'autres ? Comment faire la différence entre les outils qui existent ? Où chercher ?

L'outil est-il considéré comme appropriable par les enseignantes ?

Les trois critères ergonomiques de l'appropriabilité d'un outil (Tricot *et al.*, 2003 ; Dubois, 2010 ; Simonian, 2012 ; Flandin, 2015), que sont l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité, ont été pris en considération par les concepteurs de l'outil³ mais qu'en est-il de l'expérience utilisateur ? Dit autrement, quel est le point de vue des enseignantes sur l'outil, sa fonctionnalité, sa simplicité, son

³ Cèbe & Goigoux, à paraître ; Lardon & Billebault, document de la recherche 2015

impact émotionnel et identitaire, qui relève d'une dimension sociale et d'une dimension personnelle du sujet (Goigoux, 2007) ? Il se peut qu'il y ait des contrastes entre les deux conceptions de l'utilisation. Dans les entretiens, je demande donc systématiquement leur opinion sur l'outil aux enseignantes et comme je m'attends à ce qu'elles ne soient pas familiarisées à ces notions issues de l'ergonomie, je prends soin d'explicitier la définition des trois critères.

Comment les enseignantes ont-elles mis l'outil « à leur main » ?

Dans un deuxième temps, je leur demande de m'expliquer « ce que ça leur a demandé » de s'en emparer. Avec cet outil « clés en main », qu'est-ce qu'elles se sont autorisées à faire pour le « mettre à leur main » ? Je m'attends à mesurer un écart entre l'usage « prescrit » par l'outil, induit par le concepteur et l'usage « réel » par les utilisateurs mais je ne sais pas de quel ordre sera cet écart et s'il sera acceptable pour les concepteurs.

1.2.2 Question n° 2

La deuxième question de recherche concerne les changements de conceptions des enseignantes.

L'usage de l'outil a-t-il permis aux enseignantes d'enrichir leurs connaissances conceptuelles dans différents domaines ?

« Je ne connais rien de plus pratique qu'une bonne théorie » dit le psychologue américain Kurt Lewin. En agissant sur les pratiques des enseignantes avec un outil suffisamment puissant, celles-ci vont acquérir des connaissances et des compétences dans différents domaines. Si elles s'emparent des principes didactiques et pédagogiques de l'outil, elles seront au clair sur certains concepts et certaines manières de faire et se rendront compte des effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves.

Domaine des disciplines et de la didactique : lecture et littérature, enseignement de la compréhension en lecture

Lire des articles et approfondir les données des recherches est coûteux en temps pour les enseignants. Les enseignantes de la recherche sont-elles au clair avec les compétences simultanément requises pour comprendre, qui font consensus dans la communauté scientifique

anglo-saxonne et française ? Avec les transpositions didactiques pour transformer les savoirs théoriques en savoirs à enseigner ? Savent-elles analyser la structure des textes ?

Ayant assisté à une conférence de Sylvie Cèbe et participé à des formations, les enseignantes connaissent les outils *Lector & Lectrix*, *Lectorino & Lectorinette* qui circulent depuis plusieurs années dans le département mais elles n'ont pas osé mettre en place un enseignement explicite de la compréhension. Je fais l'hypothèse que l'usage de l'outil va leur apporter les éclairages sur ces concepts issus des données les plus récentes de la recherche pour qu'elles les maîtrisent elles-mêmes avant de les enseigner et qu'il va leur permettre d'acquérir ou de consolider des connaissances didactiques fines dans le domaine de la lecture.

Domaine de la pédagogie et de l'éthique : de nouvelles manières de faire avec les élèves, des valeurs en jeu dans les pratiques

De par mon expérience de formatrice, j'ai constaté souvent que les pratiques pédagogiques « classiques » des enseignants spécialisés participaient de doxas circulant abondamment dans le milieu de l'ASH⁴, les centres de formation et les circonscriptions : il faut différencier, adapter, simplifier, manipuler... pour travailler avec ces élèves qui présentent une déficience intellectuelle. Je m'attends à ce que les enseignantes de l'expérimentation soient relativement déstabilisées par les dispositifs pédagogiques proposés dans le scénario de Cèbe & Goigoux (à paraître), qui vont à l'encontre de ces partis pris.

Les principes pédagogiques à l'œuvre dans les scénarios permettent aux élèves d'être en situation de réussir et de ce fait, d'acquérir un sentiment de compétence qui influe sur leur motivation. Les enseignantes ne vont pas manquer de s'en apercevoir et de porter un regard différent sur leurs élèves, en les considérant comme « tous capables »⁵ d'apprendre et de progresser. Les pratiques proposées dans l'outil véhiculent des conceptions sur l'éducation telles que le postulat d'éducabilité, la croyance grâce à Vygotski (1934-1997) et aux neuro-sciences que l'apprentissage précède le développement et que l'environnement peut influencer sur la plasticité du cerveau.

Je fais l'hypothèse que l'outil va, non seulement élargir leur palette de postures professionnelles, mais aussi leur faire acquérir de nouvelles connaissances et compétences pour mettre en œuvre des manières d'enseigner plus efficaces. Je m'attends également à ce que les enseignantes changent de regard sur leurs élèves, prennent conscience que les pratiques véhiculent des conceptions et que toutes ne se valent pas.

⁴ ASH : Adaptation et scolarisation des élèves handicapés

⁵ « Tous capables », pari philosophique et défi pédagogique du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) – voir <http://www.gfen.asso.fr>

1.2.3 Question n° 3

La troisième question s'intéresse aux changements dans les pratiques des enseignantes.

L'usage de l'outil a-t-il permis aux enseignantes d'infléchir leurs pratiques professionnelles ?

En développant les deux scénarios (*Gruffalo* et *Petit Gruffalo*) à la suite l'un de l'autre l'année dernière, en formant les enseignantes à l'usage de l'outil, je m'attendais à ce qu'elles puissent généraliser un certain nombre d'acquisitions du premier outil sur le second. Mais un an après, je ne sais pas comment ces connaissances et compétences ont été stabilisées, ré-investies et dans quelle mesure elles impactent leurs pratiques au quotidien.

Le transfert, de quoi parle-t-on ?

Je fais l'hypothèse que les pratiques des enseignantes ont été infléchies durablement par l'usage de l'instrument et qu'un transfert de connaissances et de compétences a dû se produire. Dans quelles situations a-t-il opéré ? Continuent-elles d'enseigner intensivement la compréhension en lecture ? Le fait qu'en ULIS, les enseignantes gardent les mêmes élèves plusieurs années de suite me fait dire qu'elles ne peuvent pas ré-utiliser l'outil de façon identique d'une année sur l'autre.

Apprentissage et développement

Le fait de travailler cette année avec les mêmes élèves va obliger les enseignantes à adapter l'outil, à se servir uniquement de certains principes didactiques ou pédagogiques, à créer d'autres outils... Sont-elles allées jusque-là ? Ont-elles fait preuve de créativité ? Peut-on parler de développement professionnel ? Ont-elles intégré les principes dans leurs conceptions, ont-elles incorporé les savoirs ?

2 L'artefact

Les mots « outil, scénario, intervention » arrivent indistinctement depuis le début de ce travail puisque « l'outil » est constitué d'un « scénario didactique » et s'opérationnalise dans une « intervention pédagogique ». Présentons donc rapidement les caractéristiques de cet artefact, au sens où il est encore à ce stade l'outil de la conceptrice.

2.1 L'artefact utilisé par les enseignantes

L'artefact qui a servi à l'étude 2014-2015 est donc un scénario pédagogique élaboré par Sylvie Cèbe (Cèbe & Goigoux, à paraître) avec l'album de littérature-jeunesse *Gruffalo*. J'ai, de mon côté, créé un deuxième scénario sur le même modèle avec l'album *Petit Gruffalo*. Le mot « outil » est ici employé au sens large puisqu'il ne désigne pas un seul objet mais plusieurs qui constituent plutôt un véritable « environnement de travail », une « boîte à outils » plus complète et plus complexe à utiliser qu'un outil unique. Les enseignantes ont mis en œuvre les deux scénarios l'un à la suite de l'autre sur une grande partie de l'année scolaire.

Les deux scénarios pédagogiques ont été conçus à partir de deux albums : *Gruffalo* et *Petit Gruffalo*⁶.

Cf. Annexe 1 Les albums et leurs auteurs

Chacun comportait :

- une présentation détaillée du cadre théorique, des principes didactiques et pédagogiques ;
- des séances « clés en main » sous forme de fiches de préparation très précises intégrant des explications, des justifications, des conseils pédagogiques et didactiques ;
- des fichiers numériques (diaporamas) à utiliser en classe
- des ressources à photocopier pour les élèves

Cf. Annexe 2 Déroulement d'une séance *Gruffalo* ©Cèbe

Cf. Annexe 3 Objectifs et contenus du module 2 *Petit Gruffalo*

Nous avons également fourni aux enseignantes la présentation de *Lectorino & Lectorinette*⁷, afin qu'elles puissent, si elles le souhaitent, aller plus loin dans les éclairages théoriques, puisque les scénarios proposés étaient basés sur les mêmes principes pédagogiques et didactiques.

Au niveau matériel, la caméra et son pied, le vidéoprojecteur et son écran faisaient totalement partie du paysage de la classe. Par ailleurs, les albums ayant été réalisés en films d'animation, nous leur avons proposé les DVD, ainsi que la peluche du personnage principal.

⁶ *Gruffalo* et *Petit Gruffalo* – Julia Donaldson & Axel Scheffler – nouvelle traduction de Jean-François Ménard – Gallimard jeunesse, 2013

⁷ « De la théorie à la pratique », Goigoux & Cèbe, 2013, pp. 5-31

2.2 Les principes didactiques et pédagogiques de l'artefact

Les scénarios mis en œuvre par les enseignantes sont finalisés par un seul et même objectif : apprendre aux élèves à raconter tout seuls une histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas. Les séances se déroulent toutes sur le même modèle : rappel de la séance précédente - apprentissage et révision systématiques du vocabulaire - présentation de l'objectif de la séance - déroulement des activités - synthèse et clôture. La planification des séances est construite de façon à consacrer la moitié du temps d'apprentissage à étudier le texte et l'autre moitié à le mémoriser pour le comprendre et le raconter :

- Apprendre à construire une représentation mentale du récit
- Apprendre à étudier le texte et à reformuler le récit
- Apprendre à faire des inférences et comprendre les pensées des personnages
- Apprendre à mémoriser l'ordre des événements du texte
- Apprendre à raconter

Les principes didactiques et pédagogiques représentent les buts, les visées des situations de travail des enseignants. Elles relèvent de connaissances sur l'enseignement de la compréhension en lecture et de compétences sur les manières de faire efficaces avec les élèves. La liste ci-dessous est empruntée à *Lectorino & Lectorinette*, puisque les scénarios sont inspirés des mêmes principes, ont les mêmes ambitions scolaires mais avec des pratiques adaptées aux besoins particuliers des élèves avec TIFC. Le lecteur peut se référer à la présentation de *Lectorino & Lectorinette* qu'on peut trouver sur internet.

2.2.1 Principes didactiques

- inciter à construire une représentation mentale
- inviter à suppléer aux blancs du texte
- faire rappeler et formuler pour apprendre à mémoriser
- conduire à s'interroger sur les pensées des personnages
- faire du lexique un objectif permanent
- réduire la complexité
- assurer une attention conjointe

2.2.2 Principes pédagogiques

- stabiliser les formats
- favoriser l'engagement des élèves dans l'activité
- répéter sans lasser
- favoriser la clarté cognitive
- concevoir une planification basée sur les faibles lecteurs
- planifier un enseignement explicite
- rendre les élèves actifs et capables de réguler leur lecture
- apprendre à ajuster les stratégies aux buts
- enseigner les procédures requises par les tâches scolaires

3 Méthodologie

Je fais le choix de présenter la méthodologie de recherche et l'artefact avant la revue de littérature sur la question des outils, non pas pour privilégier la méthode sur les contenus mais pour suivre « la marche de la recherche ». En effet, les apports conceptuels sont venus au fur et à mesure éclairer la démarche et les résultats.

3.1 Méthode qualitative

La précédente étude, dans laquelle nous avons évalué les effets de l'usage de cet outil sur les apprentissages des élèves était quantitative. Celle-là s'appuie sur une méthode qualitative, qui décrit les processus plutôt qu'il ne cherche à expliquer les causes, analyse en profondeur sans multiplier les cas et mise sur la richesse des données plutôt que sur la précision des mesures. Il me semble que cette méthode convient à ma recherche qui va tenter de décrire l'évolution d'un développement professionnel en analysant l'activité enseignante et en se basant sur plusieurs sources différentes pour la documenter.

Dans les multiples interactions entre l'objet et les sujets, les savoirs et les instruments, l'enquêteur et les acteurs, c'est l'intersubjectivité de cette analyse compréhensive qui va apporter des critères de validation de l'étude et permettre de mieux appréhender les situations potentielles d'apprentissage des adultes.

Dans la partie qui suit, je présente d'abord le contexte de l'étude et les caractéristiques des participantes puis les principes pédagogiques et didactiques qui sous-tendent l'outil utilisé puisque ce sont eux qui ont servi de base à l'analyse du recueil des données et je termine avec la présentation des entretiens de collecte des données et le calendrier de l'opération.

3.2 Contexte de l'étude

L'étude a été menée auprès de quatre enseignantes spécialisées exerçant en ULIS école qui ont utilisé pendant une année scolaire un outil d'enseignement de la compréhension en lecture (Cèbe & Goigoux, à paraître).

Nous leur avons proposé d'utiliser, dans leur classe, un scénario pédagogique et didactique adapté aux besoins particuliers de leurs élèves, scénario qui intègre, dans sa conception, les résultats des recherches les plus récentes. Il s'agissait pour nous d'évaluer les effets d'une telle intervention pédagogique sur les apprentissages de leurs élèves.

Les résultats que nous avons recueillis ont permis de montrer que l'intervention améliore significativement la compréhension en lecture à la fois sur le versant des compétences narratives et de la compréhension fine. Ils ont aussi fait apparaître que les élèves ont pu généraliser leurs acquis puisqu'ils ont été capables, pour un texte qui n'avait pas été étudié en classe, de mieux le raconter et de mieux répondre aux questions inférentielles.

Cf. Annexe 4 Performances de chaque élève de l'échantillon (année 2015)

Plusieurs questions restaient sans réponse, toutes liées aux conséquences que l'usage d'un tel outil pouvait avoir sur les pratiques d'enseignement des utilisatrices. Comment s'en sont-elles emparées ? L'usage en a-t-il été facilité par l'accompagnement des formateurs ? A quelles conditions a-t-il permis ou pas un infléchissement durable de leurs pratiques ? Après m'être intéressée aux élèves, je vais me centrer sur les enseignantes et la boucle sera bouclée.

3.3 Les enseignantes participant à l'étude

L'étude est basée sur l'analyse du travail de ces enseignantes que nous désignerons par les lettres « A », « B », « C » et « D ». Elles exercent en ULIS dans trois écoles⁸ différentes, deux dans une zone urbaine de centre-ville, la troisième dans une zone rurale. Toutes accueillent des populations socialement mixtes. L'échantillon est relativement homogène puisque les collègues ne sont ni débutantes ni proches de la fin de carrière, ce que montre le tableau ci-dessous.

Tableau n° 1 — Caractéristiques des quatre enseignantes au 1^{er} septembre 2015

	Âge	Ancienneté générale	Ancienneté en ULIS	CAPA-SH (D) ⁹	Formation CAPA-SH
Enseignante A	35	13	8	oui	non
Enseignante B	42	17	4	oui	non
Enseignante C	30	6	1	oui	non
Enseignante D	39	6	5	oui	non

3.4 Le recueil des données

Pour répondre aux questions de recherche rappelées ci-dessous, j'ai utilisé les vidéos de classes de l'année dernière et j'ai mené des entretiens avec les quatre enseignantes. La vidéo permet des observations extérieures et les entretiens permettent les commentaires sur l'activité vécue de l'intérieur par les actrices, pour une analyse intrinsèque et extrinsèque de la situation (Goigoux, 2007).

⁸ Les enseignantes A et B exercent dans la même école.

⁹ CAPA-SH (D) : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap – option D : enseignement aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives

3.4.1 La vidéo

Dans la mesure où toutes les séances d'enseignement ont été filmées et ce, pour toutes les classes, je disposais d'un matériau très conséquent, soit une centaine d'heures d'enregistrement de situations de travail. Je les ai visionnées intégralement et transcrites en partie.

Au niveau de la méthodologie, j'ai commencé par analyser les films pour étudier comment les enseignantes avaient mis en œuvre l'outil, comment elles l'avaient « pris en main » et « mis à leur main ». Plusieurs questions guidaient mon analyse : les enseignantes suivaient-elles le protocole à la lettre ? L'avaient-elles modifié ? Avaient-elles supprimé des séances, ajouté des tâches, des activités ? J'ai ensuite cherché les points communs et les différences entre les mises en œuvre.

Ensuite, j'ai choisi les extraits de ces vidéos que je jugeais les plus représentatifs (ou significatifs) pour chacune des classes. J'ai réalisé un court montage (de l'ordre de quelques minutes) qui comprend, pour chaque enseignante, deux extraits : l'un est pris dans la première partie du scénario dans lequel les élèves apprennent à fabriquer une représentation mentale du texte, à comprendre, mémoriser et utiliser le vocabulaire et à reformuler les idées importantes du texte. L'autre porte sur la deuxième partie du scénario, la mémorisation de la suite des événements de l'histoire et leur narration par les élèves à travers des situations de théâtralisation puis de manipulation de figurines.

Cf. Annexe 5 Visionnage et analyse des films des classes (année 2016)

3.4.2 Les entretiens

Cette entrée par la vidéo, qui a le mérite de rendre réelle et concrète l'activité de travail réalisée une année auparavant, me paraît de nature à rendre plus facile le rappel de leur expérience, à ramener du réel de la classe dans l'entretien et à recueillir ce que dit la personne de ce qu'elle fait (ses pensées, ses sentiments, ses perceptions, ses connaissances, ses croyances... qui ne sont pas visibles sur le film). Je les ai donc confrontées individuellement à ces extraits de film de leur propre classe et j'ai mené avec chacune un entretien sur leur usage des scénarios pédagogiques pendant l'année scolaire 2014-2015.

Ces entretiens outillés ont également été filmés afin de garder trace des verbalisations. Ils comportent deux temps : une auto-confrontation simple et un entretien semi-directif. Dans le premier temps, j'ai demandé aux enseignantes de réagir au visionnement des deux extraits de classe, de décrire le plus précisément possible ce qu'elles faisaient et de situer leur activité par rapport au

scénario proposé. Par la suite, j'ai orienté l'entretien avec des questions précises ou bien simplement relancé la discussion par une reformulation ou une incitation à en dire plus, ceci afin de pouvoir aborder les questions de la recherche - si toutefois celles-ci n'arrivaient pas spontanément dans l'entretien : quel écart entre le scénario du concepteur et la mise en œuvre de l'utilisateur, quels apprentissages et quel changement de pratiques suscités par l'outil ?

J'ai donc visionné tous les entretiens filmés, j'ai fait une indexation chronologique pour trois d'entre eux et en ai transcrit un complètement.

Cf. Annexe 6 Indexation d'un entretien (année 2016)

Cf. Annexe 7 Transcription d'un autre entretien (année 2016)

En fonction de ma problématique de départ, savoir ce que les enseignantes avaient appris et transféré, et en regard de ce que les enseignantes m'ont dit, j'ai catégorisé leurs verbalisations. J'ai choisi quatre « entrées » pour classer les connaissances acquises par les enseignantes ou enrichies pour elles : disciplinaire, didactique, pédagogique, éthique. J'ai relevé à part les « pépites », verbalisations significatives et les thématiques auxquelles je ne m'attendais pas, abordées à travers l'outil par les enseignantes. J'ai enfin noté leurs réflexions sur l'ergonomie de l'outil en suivant les trois critères d'utilité, utilisabilité, acceptabilité pour en extraire son appropriabilité par les enseignantes.

J'ai fait ce travail de catégorisation sur chaque entretien individuel, puis j'ai regroupé les quatre verbalisations en suivant les différentes dimensions citées dans le paragraphe précédent, ce qui m'a permis d'avoir une vue d'ensemble et d'organiser la somme des données verbales recueillies.

Cf Annexe 8 Catégorisation des verbalisations (année 2016)

Cf Annexe 9 Regroupement des verbalisations – exemple de la dimension didactique (année 2016)

Ce second recueil de données intrinsèques interroge les connaissances et compétences acquises par les enseignantes et les représentations qu'elles ont de leurs pratiques et de leurs élèves. Il apporte des éléments de compréhension sur l'appropriabilité de l'outil, critère ergonomique qui se mesure dans la durée.

3.4.3 La saturation de l'étude

Voulant m'assurer d'être arrivée au seuil de « saturation » de l'étude, lorsque les données recueillies ne fournissent plus d'éléments nouveaux à la recherche, j'ai terminé le protocole de collecte des données en ajoutant un entretien collectif pour mettre à plat les différents éléments de réponses des enseignantes. Certains thèmes ont débordé l'usage de l'outil et entraîné une réelle réflexion professionnelle. J'ai également profité de ce temps commun pour leur faire une restitution des premiers éléments de la recherche et vérifier si elles les acceptaient. L'« acceptation interne » est en effet une des formes de validation de la méthode qualitative (Gaime, 2015).

Cf. Annexe 10 Transcription d'un extrait de l'entretien collectif (année 2016)

3.4.4 Les documents professionnels

Pour documenter cette étude, je disposais également de nombreuses verbalisations recueillies lors de la première étude. Nous avons, en effet, interrogé les enseignantes sur la mise en œuvre des scénarios lors de trois réunions de formation, de régulation et de bilan de l'expérience, que nous avons organisées tout au long de l'année scolaire dernière. J'ai donc compilé et analysé les différents documents écrits durant l'expérience (comptes rendus de séances par les enseignantes ou comptes rendus de réunions).

Cf Annexe 11 Document de formation – diaporama de présentation du scénario *Petit Gruffalo* (année 2015)

Cf Annexe 12 Extraits d'un compte rendu de réunion (année 2015)

Cf. Annexe 13 Ecrits professionnels – notes de l'enseignante D (année 2015)

Les enseignantes ont mis à ma disposition de nombreux documents-élèves : exercices écrits, dessins, textes produits par les élèves, cahiers *Gruffalo*, évaluations ainsi que des photographies des réalisations collectives (maquettes, plans).

Cf. Annexe 14 Documents-élèves des enseignantes (année 2015)

Cf. Annexe 15 Productions d'élèves (année 2015)

Cf. Annexe 16 Réalisations collectives – photographies (année 2015)

Cf. Annexe 17 Photographies d'élèves (année 2015)

Ce matériau est très précieux puisqu'il me permet de comparer ce que disaient les enseignantes alors qu'elles découvraient l'outil en le prenant en main en 2014-2015, ce qu'elles en ont fait avec leurs élèves et ce qu'elles en disent et en font aujourd'hui, soit un an après.

3.5 Le protocole d'entretien

Les entretiens sont de trois types (autoconfrontation simple, entretien semi-directif individuel, puis collectif) afin que leurs recoupements rendent plus fiable l'interprétation des données.

Temps 1 – Auto confrontation simple

- visionnement du premier extrait
- description et commentaires
- visionnement du deuxième extrait
- description et commentaires

Temps 2 – Entretien semi-directif

Questionnaire ; Considères-tu l'outil ?

- Utile = correspondant à tes besoins ou à tes préoccupations d'enseignante spécialisée
- Utilisable = maniable, suffisamment simple et familier pour ne pas te mettre en difficulté
- Acceptable = compatible avec tes conceptions de l'éducation, tes valeurs, tes mobiles d'agir.

Comment l'as-tu mis « à ta main » ? Ce que tu as fait pour t'emparer de l'outil, ce que tu t'es autorisée à faire avec l'outil (changer, ajouter, enlever, aborder autrement au niveau des contenus, dispositifs, modalités de travail avec les élèves...)

T'a-t-il permis de « faire un pas de côté », de faire « bouger les lignes » ?

- Du point de vue didactique : as-tu acquis des connaissances ?
- Du point de vue pédagogique : as-tu mis en œuvre des manières de faire que tu n'utilisais pas auparavant ?
- Du côté des élèves : as-tu changé de regard sur eux ?

- Du côté de l'enseignante : est-ce qu'il y a des choses que tu ne fais plus comme avant ?

Temps 3 – Entretien collectif

La discussion est plus riche et stimulante à plusieurs que dans un entretien individuel puisque chacun peut rebondir sur une idée de l'autre et affiner sa propre pensée dans l'échange. M'étant aperçue que l'outil soulevait des questions qui étaient abordées par l'une ou l'autre des enseignantes mais pas par toutes, je voulais savoir si c'était « fortuit » ou bien si le problème soulevé par l'une concernait aussi les autres. Je les ai donc réunies dans un entretien collectif, ce qui me permettait de le vérifier et également de tester la saturation de l'enquête. Y avait-il d'autres choses à ajouter ou le sujet était-il épuisé ?

3.6 Le calendrier

On trouvera, dans le tableau qui suit, une présentation synthétique de la manière dont s'est déroulée l'étude.

Tableau n° 2 - Déroulement de l'étude

Septembre-octobre 2015	Novembre-décembre 2015	Janvier-février 2016	Mars-avril 2016	Mai-juin 2016
Élaboration d'une méthodologie de travail	Visionnement des vidéos des classes Constitution des extraits de références	Mise en œuvre du protocole d'entretien individuel	Traitement des données Mise en œuvre d'un entretien collectif	Analyse des résultats Formalisation

***Approche instrumentale, didactique et
ergonomique***

4 Cadres théoriques mobilisés

Je reprends dans ce chapitre les différentes composantes de la problématique et des questions de recherche et les éclaire par des apports théoriques que j'emprunte à différents champs scientifiques : la didactique du français, la didactique professionnelle, l'ergonomie, la psychologie cognitive, la pédagogie, entre autres.

Je cherche donc à approfondir les principes de la conception de cet outil (Cèbe & Goigoux, à paraître), rappelés ci-après :

- une transposition didactique des savoirs,
- une instrumentation de l'activité des enseignants,
- une conception continuée dans l'usage,
- une référence à quatre critères ergonomiques d'appropriabilité.

Par ailleurs les questions de recherche qui cherchent à savoir d'une part, si l'outil permet d'enrichir les connaissances et compétences des enseignants et d'autre part, d'infléchir leurs pratiques, d'autre part sont sous-tendues par des réflexions sur des notions de :

- didactique
- pédagogie
- apprentissage
- développement

4.1 La transposition didactique des savoirs de la recherche

Les principes didactiques de la compréhension en lecture décrits ci-dessus résultent de travaux de recherches sur les compétences requises pour apprendre à comprendre que Goigoux et Cèbe (2013) ont largement contribué à faire connaître. Mais les résultats des recherches n'ont qu'un faible impact sur les pratiques des enseignants, ils ne modifient pas automatiquement leurs représentations et leurs « manières de faire ». Ces deux chercheurs vont plus loin. Ils s'attachent à concevoir et à diffuser de nouveaux outils pédagogiques et didactiques pour aider les enseignants à aider leurs élèves. Ils partent du principe qu'il est plus efficace d'agir sur les pratiques des enseignants pour faire évoluer leurs conceptions que d'exposer les résultats de la recherche. Depuis une quinzaine d'années, ils font un travail de transposition et d'opérationnalisation des savoirs de la recherche en savoirs pour l'action. Ils ne laissent pas aux enseignants le soin de le réaliser eux-mêmes parce que ceux-ci ne peuvent pas faire la classe, se tenir au courant des théories dans tous les domaines et fabriquer leurs outils dans toutes les disciplines. Ils proposent donc des outils qu'ils « invitent les maîtres à expérimenter dans leurs classes en vue de leur faire partager de nouvelles connaissances sur l'enseignement et de les amener à concevoir autrement les apprentissages de leurs élèves ». Ils cherchent à « changer les pratiques des enseignants pour changer leurs conceptions ». Leurs outils sont à la fois basés sur les données les plus actuelles des recherches et compatibles avec les pratiques ordinaires des enseignants dans les classes. Ils tentent de trouver un équilibre entre ce qu'ils nomment le « souhaitable » et le « raisonnable ».

Ils « postulent que la prise en main de nouveaux outils est le vecteur de la modification de leur pouvoir d'agir, donc de leur développement professionnel ». Dans leurs recherches, Goigoux & Cèbe (2007, 2009, 2010, 2013, 2016) portent une attention particulière aux conceptions, croyances, intentions des enseignants, en plus de s'intéresser aux savoirs à enseigner et aux apprentissages des élèves. Ainsi, les outils proposés ne sont pas trop éloignés de ce que les enseignants savent déjà faire et se situent dans leur « zone de proche développement ». Vygotski (1934-1997) pose deux bornes : le niveau inférieur « de développement actuel », ce que le sujet sait mobiliser en autonomie et le niveau supérieur, « de développement potentiel », ce que l'individu est capable de mobiliser avec l'aide d'autrui. Ici le potentiel de développement des enseignants est l'écart entre ce qu'ils font habituellement et ce qu'ils réalisent grâce à l'instrument, à travers la « genèse instrumentale » (Rabardel, 1995), sur laquelle je reviendrai.

Le registre didactique de l'outil, que je viens de décrire, s'appuie sur des données de recherche qui font accord dans la littérature anglo-saxonne et francophone. Lors de la conférence de consensus sur

la lecture organisée par le CNESCO¹⁰ et l'Ifé¹¹ en mars 2016, Sylvie Cèbe a présenté le tableau suivant qui synthétise bien ce chapitre. Il fait état de cinq recommandations pour améliorer la compréhension.

Tableau n ° 3 : Recommandations pour enseigner la compréhension en lecture

Enseigner la compréhension en lecture : 5 recommandations	
1	Enseigner explicitement les stratégies ; quand, comment et pourquoi les utiliser – ensemble – pour mieux comprendre
2	Apprendre à utiliser la structure textuelle pour comprendre et mémoriser le contenu
3	Organiser et guider des discussions portant sur la compréhension fine et l'interprétation
4	Choisir des textes complexes (lexique et syntaxe) et intéressants sur le plan affectif et culturel
5	Instaurer et maintenir un contexte motivant (tâches et organisation pédagogique)

Shanahan et al. (2010), cité par Cèbe (2016)

4.2 L'approche instrumentale

Je vais préciser maintenant comment « l'artefact », c'est-à-dire l'outil du concepteur, avant qu'il ne soit mis dans les mains de l'utilisateur, se différencie de « *l'artefact en utilisation* » (Vygotski, 1930/1995) que Rabardel (1995) qualifie « *d'instrument* ». A partir de l'approche conceptuelle dite « instrumentale », je vais clarifier les définitions derrière ces différences lexicales et faire un point sur ce que recouvre la notion d'outil, employé comme terme général.

L'approche instrumentale se fonde sur les nombreux travaux de Vygotski (1928-1931/2014 ; 1930/1995 ; 1934/1997) qui constituent un apport majeur dans la conception particulière de l'outil. Cette notion d'outil, ou plus précisément d'instrument, repose sur deux éléments importants : le caractère des fonctions psychologiques en jeu dans l'apprentissage et le concept d'activité médiatisée qui postule que toute activité humaine est médiatisée par des artefacts.

« Dans son approche culturelle et historique de la psychologie, Vygotski (1934/1997) fait valoir que les phénomènes psychologiques ont un caractère socio-historique. En conséquence, ils sont d'ordre social à deux niveaux : ils dépendent d'une part des échanges avec d'autres personnes, et

¹⁰ CNESCO : Conseil national d'évaluation du système scolaire

¹¹ Ifé : Institut français de l'éducation

donc de l'expérience sociale ; d'autre part, ils sont façonnés et engendrés par des objets socialement construits, qualifiés d'artefacts » (Derujinsky-Laguecir *et al.*, 2011).

L'approche instrumentale est un outil théorique efficace et souvent convoqué pour étudier et comprendre les apports des instruments dans les processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

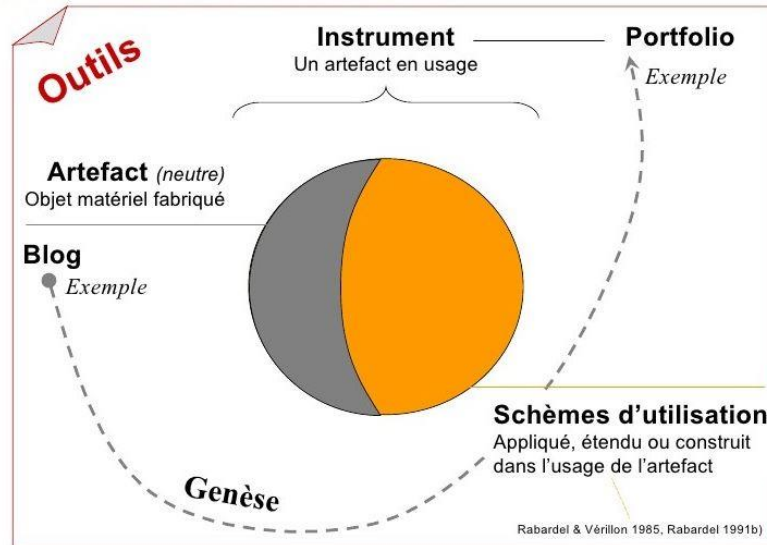
4.2.1 Comment l'outil devient-il un instrument ?

L'activité enseignante est médiatisée par les outils utilisés. Il n'y a pas de savoir, il n'y a pas de situation d'apprentissage sans livres, manuels, ordinateurs, cahiers, pas de situation de formation sans questionnaires, tableaux, diaporamas, listes... « L'activité d'enseignement est largement tributaire des instruments dont disposent les maitres » (Goigoux, 2007). Quel déplacement entre outil et instrument ? L'« outil » est un mot générique qui désigne un objet au sens large, matériel ou immatériel, utilisé selon un but fixé. Il devient un « instrument » à partir du moment où je peux en faire quelque chose dans mon activité, où je sais m'en servir.

Rabardel (1995) définit l'instrument comme une « totalité comprenant à la fois un "artefact" et un ou plusieurs schèmes d'utilisation ». L'artefact est, quant à lui et toujours selon Rabardel, « tout objet technique ou symbolique ayant subi une transformation d'origine humaine, si petite soit-elle ». La distinction entre artefact et instrument réside dans des conceptions associées. Si l'artefact est conçu et réalisé par une personne pour répondre à un objectif précis, l'instrument est construit par le sujet à partir de cet artefact au cours de son usage lors d'une activité (Leontiev, 1975- trad. franç. 1984). Dit autrement, les artefacts sont les objets concrets comme les scénarios de Cèbe & Goigoux (2009, 2013) et les schèmes d'utilisation sont les manières dont les enseignants utilisent ces artefacts. La figure ci-dessous en donne une illustration.

Figure n° 1 – Définition d'un instrument

De l'Artefact à l'Instrument...



(Source : Pierre Bénech – EducTice – Ifé)

Le passage de l'artefact à l'instrument renvoie au concept de « genèse instrumentale » qui est un processus d'appropriation d'un outil par un sujet pour résoudre un problème donné grâce à des schèmes d'utilisation, personnels ou sociaux donc.

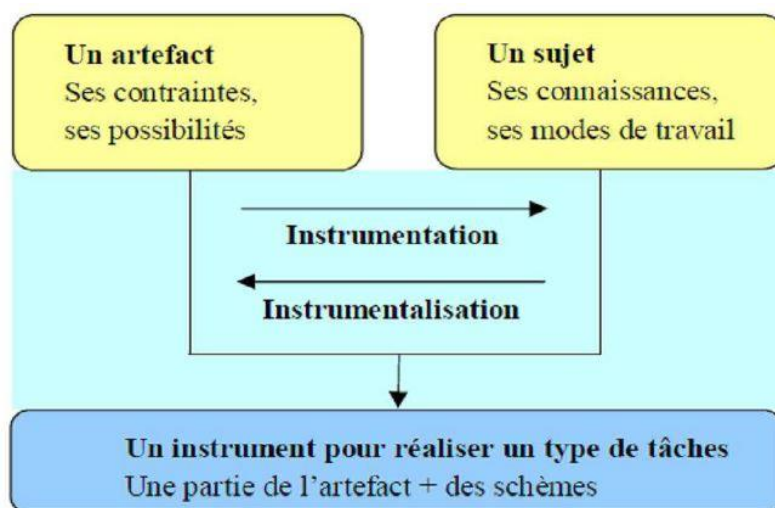
« Dans un processus de genèse instrumentale, l'artefact c'est l'outil proposé à l'utilisateur. L'instrument c'est l'enseignant qui le construit lors de son activité. Ce n'est pas un "donné", il doit être élaboré par le sujet » (Rabardel, 1995).

« Ces schèmes d'utilisation résultent d'une construction personnelle et de l'appropriation de schèmes professionnels préexistants. Ils ont une dimension privée puisqu'ils sont propres à chaque individu et s'inscrivent dans la mémoire personnelle des sujets en tant que ressources mobilisables. Mais ils ont également une dimension sociale : communs aux membres d'un même milieu de travail (l'école), il convient de les considérer comme des schèmes sociaux d'utilisation c'est-à-dire des ressources inscrites dans la mémoire impersonnelle du collectif professionnel » (Goigoux, 2007).

4.2.2 La genèse instrumentale

Une genèse instrumentale est un processus d'appropriation d'un outil par un sujet, qui en fait un instrument. Elle est caractérisée par un double processus d'instrumentalisation et d'instrumentation, selon le modèle du schéma ci-dessous.

Figure n ° 2 – La genèse instrumentale, combinaison de deux processus



(Source Rabardel, 1999)

L'instrumentalisation, par laquelle le sujet met à sa main l'artefact, est le mouvement du sujet vers l'artefact : le sujet adapte l'outil, sélectionne les fonctions dont il a besoin, peut aller jusqu'à le transformer ou le détourner de ses fonctions. Ce détournement de l'artefact par rapport aux fonctions initialement prévues par son concepteur est une catachrèse en ergonomie.

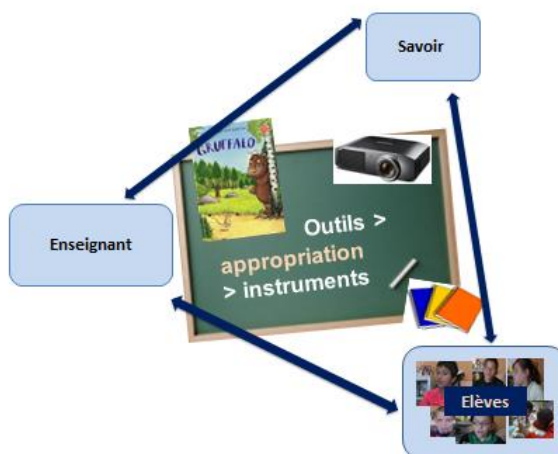
L'instrumentation, constitution des schèmes d'utilisation de l'artefact, va de l'artefact vers le sujet : les potentialités de l'outil influencent l'action du sujet ; les schèmes se transforment, se créent, s'incorporent aux schèmes existants. Le processus d'instrumentation est un processus d'apprentissage et c'est au cours de ce processus d'instrumentation qu'il y a un processus de conceptualisation (Béguin & Rabardel, 2000 ; Rabardel & Pastré, 2005 ; Pastré, 2011).

La première fois que les enseignantes de l'étude ont été confrontées à l'artefact du scénario, elles ont mobilisé des schèmes familiers pour conformer l'objet à leurs préoccupations, il y a eu dans cette première période de la genèse instrumentale, une prédominance de l'instrumentalisation. L'autre mouvement d'instrumentation, a consisté à modifier leurs schèmes et par conséquent à s'adapter à la situation.

4.2.3 Essais de modélisation

Dans le schéma n° 3 de Patrick Picard, emprunté à Roland Goigoux et avec des illustrations appropriées, le modèle de l'approche instrumentale est adapté à une situation d'enseignement et montre comment l'appropriation d'un outil par son utilisateur transforme cet outil en instrument de travail, dans le métier d'enseignant comme dans tout autre métier.

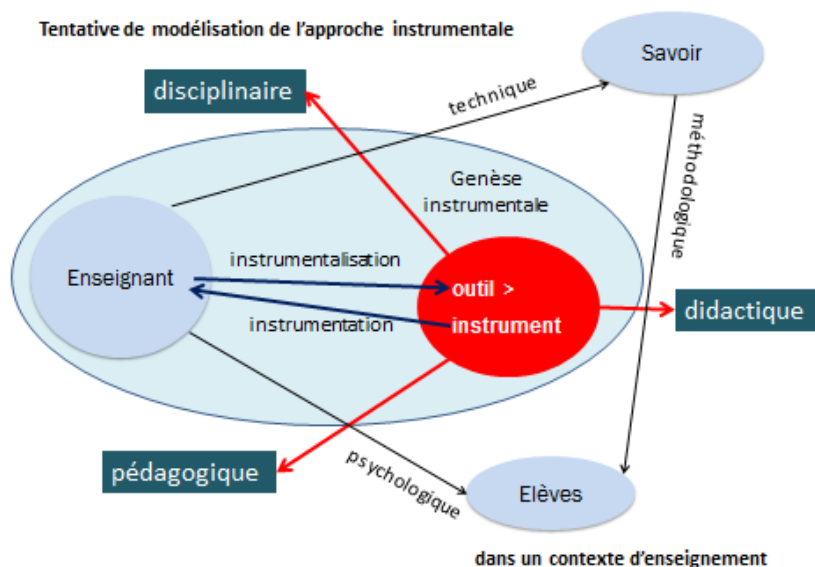
Figure n° 3 – Modèle de l'instrument



(Source : Picard, 2012)

J'ai repris le modèle en mettant la genèse instrumentale au centre du triangle enseignant/savoir/élèves et je l'ai complexifié pour représenter toutes les données de ma recherche. Les connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques prennent leurs places respectives entre les trois pointes dans le schéma n° 4. Celui-ci contribue à témoigner de la pertinence de l'approche instrumentale pour la conceptualisation de ressources didactiques et pédagogiques. La médiation instrumentale est un élément central pour analyser les modalités par lesquelles les instruments influencent la construction du savoir de l'enseignant.

Figure n ° 4 – Modèle de l'approche instrumentale



4.3 La conception continuée dans l'usage

Cèbe & Goigoux (2009) collaborent avec les enseignants pour créer leurs outils : en tant que futurs utilisateurs, ceux-ci essaient les premiers prototypes d'outils qu'ils contribuent à faire évoluer, en faisant des retours critiques aux chercheurs. Le concepteur peut voir l'utilisateur en situation de travail réel avec l'outil, observer les problèmes qu'il rencontre, les questions qu'il se pose et recueillir des informations précieuses sur la façon de rendre l'outil plus facile à utiliser. C'est le processus de « conception continuée dans l'usage », établissement de relations entre les concepteurs et les usagers qui ne sont pas situés aux mêmes endroits de la chaîne « conception-production-utilisation » (Rabardel & Pastré, 2005) Les concepteurs continuent à faire évoluer l'outil par rapport à l'observation d'un usage réel et obtiennent une légitimation de l'outil par l'observation des usages.

Quand l'outil est commercialisé, son usage « clés en main » dégage les enseignants de tâches de conception pour qu'ils se consacrent à l'observation et l'aide des élèves ou à d'autres tâches de conception. Les enseignants n'ont ni le temps ni les moyens de faire eux-mêmes la transposition didactique des savoirs à enseigner et de créer leurs propres outils dans toutes les disciplines. « La recherche peut influencer l'enseignement à condition que les chercheurs fassent un pas vers les enseignants et mette leurs connaissances en psychologie, pédagogie, didactique, sciences de l'éducation, au service des apprentissages des élèves via les maitres » (Cèbe, 2014).

4.4 Les critères ergonomiques d'un outil

En ergonomie, Haué (2004) montre que dans la conception d'outils, il est nécessaire de se baser sur la théorie du couplage : Homme/Machine ou utilisateur/outil pour articuler ces deux approches et fonder une démarche d'ingénierie centrée sur la situation d'utilisation. Pour ce faire, il y a pour lui trois critères à prendre en compte, transposables à l'ingénierie de formation :

- l'utilité : est-ce que cet outil permettra réellement d'apprendre ce qui est censé être appris ? Est-ce qu'il permettra de mieux apprendre qu'un autre outil ? A quel besoin répond-il ?

- l'utilisabilité : comment l'enseignant peut-il se servir de cet outil ? Est-ce que l'outil sera aisément manipulable ? Suffisamment simple et familier pour que l'utilisateur ne soit pas mis en difficulté ?

- l'appropriabilité : ce que va devoir faire l'enseignant pour s'emparer de l'outil ? Va-t-il pouvoir être intégré dans sa pratique facilement ? Durablement ?

Dubois (2010) retient trois critères également : les deux premiers sont identiques (utilité, utilisabilité) mais le troisième est différent, il s'agit de l'acceptabilité qui se définit ainsi :

- l'acceptabilité : est-ce que l'outil proposé est compatible avec les valeurs, les mobiles d'agir de l'utilisateur ? Pose-t-il un problème d'intégrité déontologique ou éthique ?

Dans les entretiens, j'ai interrogé les utilisatrices sur les trois critères d'utilité, utilisabilité et acceptabilité mais le critère d'appropriabilité n'a pas fait l'objet d'une question spécifique. Comme il s'installe dans le temps, je l'ai donc analysé dans la troisième question de recherche qui traite des changements dans la durée des pratiques des enseignantes. Mon étude ayant lieu un an après le début de l'utilisation de l'outil, elle va permettre de voir si les enseignantes s'en sont emparées de manière durable, je l'ai déjà dit.

Au nombre de trois, quatre ou plus selon les auteurs, avec ou sans compatibilité et appropriabilité, les critères ergonomiques ont été introduits dans la sphère professionnelle des enseignants par des formateurs préoccupés par les outils informatiques et le développement de plateformes ou sites sur le web (Tricot *et al.*, 2003 ; Haué, 2004 ; Picard, 2013). Tricot (2003) définit l'acceptabilité par trois items de compatibilité : la "compatibilité organisationnelle" : temps, espace, matériel ; la "compatibilité sociale et culturelle" : valeurs, mais aussi intérêts, besoins réels et la "compatibilité personnelle" : l'utilisateur a-t-il des motifs sérieux à s'engager et à persister dans la tâche, s'il rencontre des découragements ou des difficultés ?

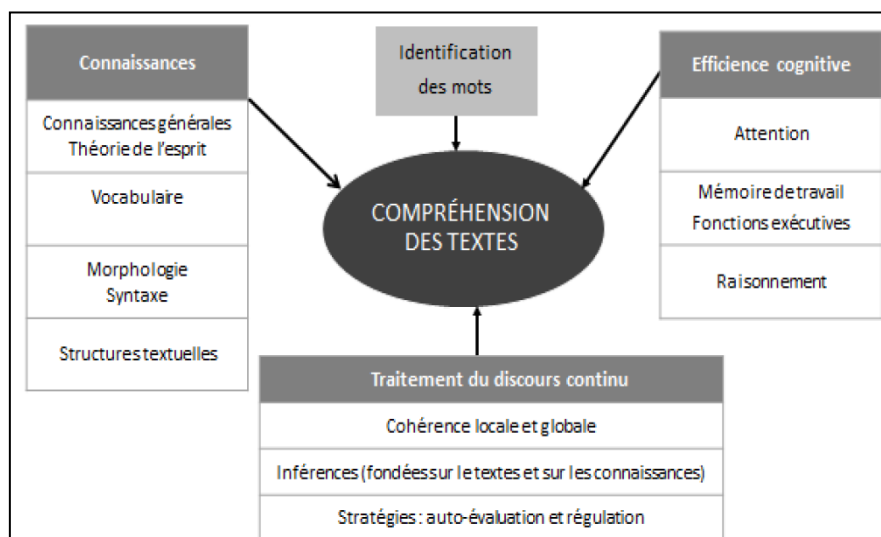
4.5 Didactique

Pour pouvoir mieux enseigner ensuite la compréhension en lecture, les enseignants doivent avoir des connaissances claires sur l'apprentissage de la lecture, les compétences requises pour comprendre, la structure et la complexité des textes, connaissances issues de la psychologie cognitive, de la linguistique ou de l'étude de la littérature.

4.5.1 Les compétences simultanément requises pour comprendre

Dans les recherches anglo-saxonnes et françaises (Adlof, Perfetti & Catts, 2011 ; Bianco, 2016), le consensus scientifique est large pour définir les compétences simultanément requises pour comprendre. Cèbe & Goigoux (2009, 2012, 2013) ont synthétisé les travaux antérieurs menés en psychologie cognitive pour dresser la liste des compétences spécifiques que le lecteur doit mobiliser simultanément pour construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte. Bianco (2016) a rangé les compétences requises pour comprendre en quatre ensembles : « les capacités d'identification des mots, les connaissances stockées en mémoire, l'efficacité cognitive générale des individus ainsi que des habiletés propres au traitement des discours continus », comme le montre le tableau ci-dessous.

Figure n° 5 – Connaissances et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes



(Source : Bianco, 2016)

4.5.2 Des connaissances sur la structure des textes

Le récit est un phénomène complexe dont il faut maîtriser l'architecture et la cohérence pour le comprendre. Le texte narratif est ainsi constitué en un tout bien organisé et pour l'analyse des processus de compréhension, je trouve particulièrement utiles les études de Kintsch & van Dijk (1975, 1983), qui font la distinction entre deux manières de « découper » le texte, selon un réseau de surface, la microstructure et un réseau de profondeur, la macrostructure. La première se définit comme la signification littérale (au sens de « mot à mot ») du texte, l'ensemble des micro-propositions correspondant à ce qui est directement exprimé en surface et prenant en compte la somme de toutes les informations du texte. La seconde est l'ensemble des macro-propositions dérivées de la microstructure, qui expriment le sens global du texte, ses articulations, les relations logiques ou causales et rendent compte de l'architecture générale du récit. Les travaux de ces deux auteurs, par des expériences de rappel d'histoires et de résumé, ont montré le rôle des propositions sémantiques dans la compréhension et conforté l'idée que, pour que les lecteurs rappellent un récit, ils doivent en comprendre le schéma macrostructurel et l'utiliser comme indice de récupération des informations. Les sujets peuvent rappeler de nombreuses informations micro-structurelles et cependant n'avoir pas compris l'organisation macro-structurelle du texte.

4.6 Pédagogie

Goigoux & Cèbe (2013) proposent des pratiques pédagogiques adaptées qui présentent un certain nombre de caractéristiques, dont en particulier celles d'être « multidimensionnelles », agissant dans de multiples registres, et « intégrées » dans la conduite pédagogique ordinaire, en classe entière et non pas conçues comme des remédiations à destination des plus faibles élèves.

4.6.1 Des pratiques pédagogiques adaptées

Les enseignants spécialisés n'enseignent pas la compréhension ou bien proposent des exercices construits de manière « classique », sous forme de « questions/réponses ». Les élèves qui nous préoccupent sont, plus que les autres, sensibles aux changements qui peuvent être pour eux source d'inquiétude. Et bien souvent, on ne leur laisse pas le temps de s'approprier les connaissances enseignées. Ils ont aussi besoin que l'enseignant les aide à prendre progressivement le contrôle de leur activité. Ils ont du mal à mettre spontanément en œuvre des stratégies cognitives, parce qu'ils

ne les connaissent pas ou qu'ils ne savent pas comment les utiliser. Les enseignants spécialisés ont beaucoup tendance à répondre systématiquement aux demandes d'aides de leurs élèves, ce qui ne leur permet pas d'apprendre les procédures efficaces. Nos résultats de l'année dernière démontrent qu'il est possible et même relativement facile d'améliorer la qualité de la compréhension d'un texte narratif chez les élèves avec TIFC, à condition que les outils proposés s'adosent à une approche « multidimensionnelle intégrée ». C'est l'option choisie, en France, par Cèbe & Goigoux à partir d'un travail de transposition didactique qui propose de « guider conjointement l'ensemble des processus cognitifs à l'occasion de la lecture collective de textes entiers et de faire construire des compétences en leur allouant un temps d'enseignement suffisant, intégré aux pratiques collectives d'enseignement proposées à tous les élèves » (Goigoux & Cèbe, 2013). C'est une autre manière de concevoir l'enseignement. Leurs outils proposent à la fois un guidage pas à pas de la compréhension de textes longs et un enseignement explicite et systématique des procédures efficaces pour comprendre. Il s'agit de « faire d'abord collectivement, lentement, à haute voix, de façon explicite ce que l'on saura faire ensuite seul, rapidement, silencieusement, de façon implicite » (Goigoux, 1998).

Ils font le pari que cet enseignement de la compréhension au plus près de la lecture « authentique » devrait permettre aux élèves de transférer plus facilement leurs connaissances et compétences sur d'autres textes. Nous savons combien le transfert de stratégies est difficile à faire, de nombreuses études l'ont montré, citées par Goigoux et Cèbe (2013). Le choix est donc fait de ne pas proposer des activités « décrochées » ou ciblées pour la remédiation, exécutées sur des textes créés pour l'occasion, mais des interventions prévues pour être menées en classe entière, basées sur l'étude de textes résistants avec des tâches nouvelles mais suffisamment proches pour que les élèves puissent réinvestir ce qu'ils ont appris. Cet enseignement du transfert procède par « analogie » (Goigoux et Cèbe, 2013).

4.6.2 Petite revue de littérature

La littérature scientifique permet de montrer que les élèves avec TIFC sont très sensibles à l'enseignement de ces compétences (Ockjean *et al.* 2008, cités par Cèbe et Paour, 2012) à condition que ce dernier soit adapté à leurs potentiels et leurs difficultés, leurs « besoins éducatifs particuliers », et qu'il ait les mêmes ambitieux objectifs que l'École se doit d'avoir pour tous. Les pratiques d'enseignement sont donc « cruciales » (Cèbe et Paour, 2012). On a vu plus haut les caractéristiques pour qu'elles soient efficaces mais à quel cadre théorique sont-elles adossées ?

Vaughn et Wanzek (2014) ont étudié de nombreuses données pour montrer que les élèves avec d'importantes incapacités en lecture ont besoin d'interventions intensives et durables pour apprendre à comprendre. Elles ont observé ces élèves scolarisés en classes ordinaires ou spécialisées. Leurs résultats indiquent que ces élèves ne font pas de progrès en compréhension à la même vitesse que les autres mais qu'une intervention intensive produit des effets positifs. Elles concluent qu'il faut donc proposer aux élèves avec TIFC plus de séances d'enseignement et donc plus de temps d'apprentissage pour qu'ils atteignent le niveau de leurs camarades au développement typique.

De nombreuses recherches anglo-saxonnes nous apprennent que tout ce qui passe par le corps et le sensoriel aide à la mémorisation : réciter les dialogues, théâtraliser le récit, le jouer avec des masques, créer des maquettes des lieux de l'histoire, manipuler des marionnettes, des figurines ©Playmobil, réaliser des petits personnages en papier ou en carton. C'est « *l'embodied cognition* ».

Glenberg et ses étudiants ont montré que les enfants auxquels on demandait de représenter ce qu'ils lisaient avec des petits personnages ou des images ou de jouer la scène rappelaient plus d'informations présentes dans le texte que les enfants qui lisaient simplement l'histoire. « La compréhension est l'habileté d'agir efficacement sur la base des potentialités relatives au corps, au monde physique, aux buts personnels et aux normes culturelles. La compréhension basée sur l'action provient de la représentation du contenu linguistique par l'utilisation des systèmes neuronaux et physiques de la perception, l'action et l'émotion » (Glenberg, 2011).

L'usage de figurines est également présent dans la recherche d'Oakhill, Berenhaus et Rusted, publiée en décembre 2014. « Au cours de la décennie dernière, la connaissance « incorporée »¹², c'est-à-dire l'idée que des processus sensorimoteurs facilitent des processus cognitifs de plus haut niveau, s'est avérée utile pour améliorer la mémoire des enfants pour une histoire ».

4.7 Apprentissage et développement

Entre l'apprentissage et le développement, se trouve l'expérience. De nombreuses questions tournent autour de ces trois mots et les différents auteurs n'y mettent pas tout à fait la même chose. La transférabilité est en premier lieu la manifestation du processus d'apprentissage ou de développement.

¹² Incorporer (Dictionnaire historique de la langue française) : au sens étymologique du mot, faire entrer une partie dans un tout, intégrer dans un corps

4.7.1 Le transfert, de quoi parle-t-on ?

Le transfert est un des trois paramètres de l'apprentissage scolaire d'après Goigoux (2015) et il est subordonné aux deux autres qui sont l'acquisition et la rétention des concepts et des procédures. Il doit faire l'objet d'un enseignement pour les élèves. Nous avons vu dans les chapitres précédents qu'il en allait de même pour les quatre enseignantes de cette recherche : l'instrumentation par l'outil a provoqué des apprentissages, la réitération de l'utilisation d'un deuxième outil (*Petit Gruffalo*) a permis de soutenir ces acquisitions et de les généraliser.

En formation d'adultes, on parle dans les recherches anglo-saxonnes d'*adaptive expertise* (Bransford *et al.* 2006), cité par Charlier, 2014). Cette notion est définie comme la capacité à « anticiper quand, pourquoi et comment les aspects des connaissances acquises, compétences et motivation seront pertinents pour une autre situation » (Charlier, 2014). Dans cette perspective, l'*adaptive expertise* est une révision de la notion de transfert : c'est un processus plus large, de généralisation de connaissances et d'adaptation à une nouvelle situation mais également, il oblige l'acteur à se mobiliser, à s'impliquer affectivement, cognitivement et à avoir un retour réflexif sur la situation de transfert.

Les résultats de la recherche ont permis de « cerner **le potentiel de développement** des enseignants, c'est-à-dire l'intervalle entre ce qu'ils réalisent ordinairement et ce qu'ils pourraient réaliser au cours d'une genèse instrumentale » (Goigoux, 2007). L'instrument a favorisé le développement des compétences professionnelles des enseignantes et les a aidées à mieux conceptualiser leurs propres pratiques.

4.7.2 Quand parle-t-on de développement professionnel ?

Le processus d'apprentissage se construit dans le processus d'instrumentation : les schèmes d'usage évoluent, se transforment, d'autres se créent, se développent et s'incorporent aux schèmes préexistants. L'utilisateur apprend et évolue et c'est au cours de ce processus d'instrumentation qu'il y a un processus de conceptualisation (Rabardel & Pastré, 2005). Le propre du processus d'apprentissage est de généraliser et d'abstraire.

Dans une perspective historico-culturelle vygotkienne, Clerc-Georgy (2015) distingue apprentissage et développement : **l'apprentissage est l'appropriation des outils culturels**, des outils de la pensée tandis que **le développement est la transformation des fonctions psychiques** qui résulte de cette

appropriation. « L'appropriation (intériorisation) de structures et de significations sociales peut favoriser le développement des fonctions psychiques supérieures de l'être humain et de leurs rapports interfonctionnels » (Clerc-Georgy, 2015). Pour citer Vygotski (1928-1931/2014) : « Les deux processus [d'apprentissage et de développement] ne sont bien sûr pas séparés mais l'apprentissage fait subir une réorganisation des fonctions psychiques supérieures qui peuvent subir une révolution et se développer dans une autre direction ».

Les questions du rapport entre activité/apprentissage et activité/développement chez les adultes sont le fondement même de la didactique professionnelle.

Il n'y a pas d'activité sans apprentissage. Quand il agit, un sujet transforme le réel (activité productive) mais ce faisant, le sujet se transforme lui-même (activité constructive) selon Samurçay & Rabardel (2004). Alors que l'activité productive s'arrête avec l'action, l'activité constructive continue bien au-delà. Souvent on distingue, voire on oppose apprentissage et développement mais Pastré, Mayen & Vergnaud (2006) mettent ces deux termes en relations avec maturation et expérience. L'apprentissage formel se confond avec la formation, la maturation est un phénomène biologique très présent chez l'enfant et relayé par l'expérience chez l'adulte. Le développement couvre ces trois processus, « pour les orienter et leur donner du sens ».

Je reprends la définition de l'expérience donnée par Clot (2000) :

« On constate alors, là comme ailleurs, que l'expérience professionnelle n'est pas un état, un produit achevé ou encore une "bonne pratique" à réitérer. Elle se définit moins par ce que les professionnels savent faire que par leur façon originale de changer leurs façons de faire face au réel en se mesurant les uns aux autres. Autrement dit, elle se définit moins comme un fonctionnement que comme un développement. Ce n'est pas dans la conservation de leurs pratiques ou de leurs pensées héritées que les hommes manifestent la pérennité de leur expérience mais dans leur manière propre et originale de faire d'une expérience le moyen d'en vivre une autre. L'expérience ne recouvre pas seulement ce qu'on sait faire mais les possibilités qu'on a ou pas de se défaire d'une situation, de s'en affranchir, de s'en détacher en expérimentant plusieurs manières de faire la même chose ».

4.7.3 Comment reconnaître un processus de développement en cours ?

Pastré, Mayen & Vergnaud (2006) pensent qu'il y a développement si on peut identifier chez le sujet des capacités à utiliser la réflexivité, la généralisation et l'imagination. Lorsque l'activité constructive

s'accompagne d'une dimension réflexive, c'est une des conditions pour que l'activité engendre du développement. Le deuxième élément est de voir comment le sujet peut se défaire de la singularité d'une situation pour tendre à la conceptualisation et à l'universalité. Le troisième indicateur est celui qui se réfère à la capacité du sujet à ré-organiser ses ressources dans une situation nouvelle, utiliser des « images », des analogies, autrement dit à mettre en œuvre son imagination.

On peut dire qu'il y a développement quand le sujet augmente ses capacités de penser les situations et d'agir en situation et « quand apparaît un apprentissage en "première personne" où le sujet s'approprie le sens de l'activité et retient cet apprentissage comme contributif à la construction de son identité professionnelle » (Daguzon, 2015). Pastré prend l'exemple des pilotes d'avion qui se sont engagés dans l'activité, ont construit une représentation mentale et, se sentant légitimes, décident de « se lancer ». Cela devient un apprentissage en « première personne », incorporé à la personne, comme faire du vélo. Le sujet a intégré l'apprentissage, il ne sera plus jamais comme avant. On peut parler de développement.

Un outil innovant et adapté peut-il favoriser le développement de l'utilisateur ?

5 Résultats

Pour présenter les résultats, j'utilise de façon complémentaire les observations des classes et les entretiens des enseignantes pour chacune des trois questions de recherche, dont je rappelle qu'elles touchent à l'ergonomie de l'outil, à l'enrichissement des connaissances et à l'infléchissement des pratiques des enseignantes.

Ce premier chapitre a trait aux critères de conception d'un outil définis selon les travaux en ergonomie ; il étudie les caractéristiques de l'outil conçu par Cèbe et fourni aux quatre enseignantes et la façon dont celles-ci s'en sont emparé. ...

5.1 L'outil, son ergonomie

Quand la conceptrice a créé cet outil, elle s'est préoccupée de son ergonomie et elle a anticipé son caractère de maniabilité ou d'appropriabilité. Du côté des utilisatrices, comment l'outil a-t-il été approprié et avec quelle rapidité ? Quel usage en ont fait les enseignantes et quels ajustements ont-elles opérés pour le mettre « à leur main » ?

Question n° 1 : Comment les enseignantes considèrent-elles l'outil et comment s'en sont-elles emparé ?

Il est important de prendre en compte le point de vue de l'utilisateur car un outil bien fait peut être inutilisable, trop complexe, trop éloigné des besoins des usagers pour être considéré comme utile ou

bien il est inacceptable, coûteux dans l'économie de la classe ou inefficace pour les élèves. C'est ce que vont nous dire les enseignantes.

5.1.1 Analyse des résultats : les enseignantes et l'outil

Je les ai donc interrogées sur les trois critères d'utilité, utilisabilité et acceptabilité.

5.1.1.1 L'outil est-il utile aux enseignantes ?

Répond-il à un besoin, à des préoccupations ? A quoi sert-il ? L'utilité concerne l'efficacité de l'outil pour les enseignantes - un outil est efficace pour les enseignants s'il l'est pour les élèves, s'il y a adéquation entre différentes composantes : objectifs d'apprentissage et apprentissage effectif des élèves, dispositif pédagogique et contenus à enseigner, par exemple (Tricot, 2003).

Une étude *a priori* des produits présents sur le marché montrent que ces outils travaillent des compétences requises pour comprendre de façon isolée et décontextualisée et qu'ils sont souvent utilisés en situation de remédiation pour les élèves en difficultés. Ils exercent ces compétences sous forme de gammes, qui sont une sorte de « *Bled* de la compréhension », selon l'expression de Michel Fayol (2000, cité par Goigoux et Cèbe, 2013).

« Lire lier » par exemple, est un outil conçu par Trividic (2009) pour les maîtres d'école élémentaire et plus particulièrement ceux qui travaillent avec des élèves déclarés en difficulté. Selon son auteur, l'outil vise à « rendre possible la naissance en lecture du geste mental de l'inférence : lier deux éléments par une pensée qui vient de soi-même, de son propre fond. En toute rigueur donc, l'enseignant n'enseigne pas aux élèves à faire des inférences. Du reste, est-ce enseignable ? Mais il les place dans une situation où ils peuvent en faire l'expérience vivante. L'inférence est leur réponse à leur besoin de sens ». Avec des planches-photos, des cartes et des fiches photocopiables, cet outil est prévu pour être utilisé en petit groupe pour que l'enseignant puisse instaurer un débat entre élèves et les pousser à justifier leur pensée.

Il n'existe pas d'outil qui prenne en compte la complexité de la lecture de textes narratifs complets à destination d'élèves qui présentent une déficience intellectuelle. L'outil de la recherche permet aux enseignants de ne pas laisser les élèves les plus éloignés de l'école, dans des situations authentiques de lectures, se débrouiller seuls pour faire des liens entre des compétences qu'ils auraient apprises séparément.

L'analyse des résultats de cette question est basée sur les commentaires fournis par les enseignantes lors des entretiens.

Les enseignantes disent qu'il comble un vide pédagogique, qu'il répond à un besoin des enseignants spécialisés. Voici comment elles l'ont reçu et qualifié.

A - C'est un bon « guide »

B - une « bible » pour avancer !

C - une expérience positive. C'est vraiment un projet. On ne fait plus du patchwork.

D - Ces outils aident vraiment nos élèves, même des élèves dans l'ordinaire, je pense que ça les aide à structurer, il est utile mais pas que pour les enseignants spécialisés.¹³

Les enseignantes ont exprimé l'utilité de l'outil en justifiant que cet outil « tout fait » leur enlevait le poids de devoir tout inventer elles-mêmes. Cela fait écho au souci de la conceptrice de proposer des transpositions didactiques aux enseignants qui n'ont pas le temps ni les moyens de les faire eux-mêmes.

D a beaucoup apprécié l'aspect « clés en main » de l'outil, s'est approprié l'outil sans se poser de questions ; quand on crée soi-même un outil, on s'en pose trop.

B - On nous dit qu'il faut travailler autrement, tout construire mais on n'a pas le temps. L'outil, on le prend, on le suit. C'est rassurant pour nous. Après, à nous d'adapter.

Au début de la précédente recherche, les enseignantes étaient enthousiastes à l'idée de participer activement à la conception de l'outil en tant qu'utilisateur, que Sylvie Cèbe leur avait proposée. Un an après, elles parlent de l'outil comme d'un objet quasi-sacralisé, utile pour elles ; il les a aidées à faire des liens dans des connaissances glanées ici ou là mais peu cohérentes et surtout il les a aidées à aider les élèves.

Ce que les enseignantes mettent en avant en premier et sur lequel elles reviennent régulièrement dans les entretiens, c'est que l'outil a réellement permis à leurs 36 élèves d'ULIS école d'apprendre à comprendre. Elles légitiment l'outil non pas en regard d'une plus-value qu'il apporte à leur travail personnel (outil « tout fait » permettant de ne pas avoir à inventer scénario pédagogique, tâches des

¹³ Rappel : Dans le corps du mémoire, les verbatim des enseignantes sont écrits en italique et les citations d'auteurs sont placées entre guillemets.

élèves, exercices et évaluations) mais par son efficacité sur les apprentissages des élèves. Cette situation est suffisamment rare en pédagogie pour être mise en avant. Elles se rappellent, un an après, les résultats encourageants obtenus :

- Tous les élèves ont développé des compétences narratives et ont compris le texte *Gruffalo* en profondeur.
- Ils ont été capables de mobiliser les connaissances acquises dans un premier texte pour rappeler le contenu d'un texte relativement proche qu'ils n'avaient pas étudié.
- Ils ont fait des acquisitions relativement généralisables, construit des compétences suffisamment solides pour qu'on puisse réduire la quantité d'enseignement dans l'étude d'un deuxième texte.
- Ils ont construit des compétences durables et transférables et ont été capables de mettre leurs compétences et leurs connaissances au service de la compréhension d'un troisième texte totalement nouveau.

(Référence à l'annexe 4)

Les enseignantes ont fait l'expérience réelle que certaines pratiques d'enseignement permettaient de lever les déterminismes sociaux, familiaux, culturels, cognitifs qui pèsent sur ces élèves. Elles ont compris que les résultats étaient extrêmement prometteurs pour l'Ecole, pour sortir du fatalisme selon lequel ils ne sont pas capables ou peu capables d'apprendre et de comprendre. L'Ecole peut quelque chose aux difficultés de ces élèves. Elles précisent que l'outil est adapté aux besoins particuliers de leurs élèves avec TIFC et elles comprennent comment l'environnement, ici l'école, peut être un frein ou un levier dans le « processus de production du handicap » (Fougeyrollas, 1996).

5.1.1.2 L'outil est-il utilisable par les enseignantes ?

Comment les enseignantes s'en sont-elles servies ? Est-ce que l'outil est aisément maniable ? Suffisamment simple et familier pour qu'elles ne soient pas mises en difficulté ? L'utilisabilité concerne la possibilité de manipuler l'outil, au sens propre et au sens figuré, de le prendre en main, l'utiliser, le ré-utiliser, sans perdre de temps et sans que le rapport coût-efficacité (efficience) soit problématique pour les enseignantes.

Les résultats de cette question sont issus d'observations directes des séances de vidéo dans les classes et de matériaux écrits durant l'expérience (comptes rendus de séances par les enseignantes ou comptes rendus de réunions de formation).

Dans les entretiens, les enseignantes soulignent la clarté du scénario. Leurs formulations diffèrent peu :

A - Le déroulé, c'était clair, explicite ; très clair, clairement explicité.

B - On est très bien guidé, avec des rituels, des choses répétitives, on en a encore plus besoin avec ces enfants-là.

C - Le dispositif, le protocole, les explications, c'est très clair.

D - C'est très utilisable, ça aide.

Toutes les quatre précisent qu'il faut rentrer dans la démarche, que ce n'est pas facile et qu'il faut du temps pour lire tout le scénario, s'en imprégner et « voir où on va ». L'utilisabilité est réelle mais complexe. Il faut préciser que le scénario *Gruffalo* représente, physiquement, une brochure de plus de 100 pages A4, pas si facile à manier. Dès la troisième séance, elles *ont compris le déroulé*, sont *rentrées dedans* et sont capables de « l'oublier » sur le bureau. C'est très visible dans les vidéos de classes : elles montrent que ce temps de prise en main est relativement court. Les enseignantes en ont donné les raisons : les séances sont décrites très précisément et construites de la même manière. Les rituels de déroulement s'installent et cela rassure aussi bien les élèves qu'elles-mêmes.

J'ai relevé dans un compte-rendu de réunion : « Elles trouvent le scénario tellement dense qu'elles ont peur d'oublier des choses et font classe le livre du maître à la main. Malgré le fait que les séances sont préparées en détails, elles passent du temps à s'en emparer quand elles planifient leur travail ». Elles ne se lancent pas à suivre la fiche de préparation de la séance sans maîtriser la globalité du scénario et sans en comprendre l'architecture et la visée. On peut dire que rapidement, elles n'ont plus eu l'outil « à la main » mais « à leur main ».

Parmi les remarques notées régulièrement par les enseignantes dans un journal de bord, je tire l'extrait suivant :

B - Au départ, c'était difficile pour moi, il m'a fallu un peu de temps pour m'approprier la séquence. Quand ce n'est pas moi qui prépare, ce n'est pas toujours évident de me mettre dedans. Mais je me sens de plus en plus à l'aise, j'ai moins besoin de consulter le scénario.

Il s'agit d'un processus classique d'appropriation d'un outil, processus qui me paraît inévitable et qui conduit à une « intégration » de l'outil dans la « chaîne instrumentale existante » et dans les activités du sujet (Barcenilla & Bastien, 2009).

Les enseignantes ont bien compris à quoi cet outil pouvait leur servir dans leur travail. Concernant l'accompagnement mis en place, elles disent avoir été aidées par *le suivi de l'opération Gruffalo* (c'est ainsi qu'elles désignent l'expérience) : *les réunions, les documents fournis, les échanges de courriers, les relances parfois, les restitutions partielles...* qui a pris la forme d'un « étayage-désétayage » au fil de l'année. En effet, j'ai fait le choix que la prise en main de l'outil ne soit pas effectuée par les enseignantes seules et j'ai postulé qu'un guidage *a minima* était nécessaire pour répondre à la question de l'utilisabilité. J'ai donc organisé des réunions de formation dont l'objectif était la compréhension de la globalité de l'intervention et les visées de l'outil. Avec les enseignantes, nous avons parcouru le déroulé du scénario, analysé l'architecture d'une séance, vécu la première lecture comme avec les élèves.

Cette approche est basée sur le principe d'**homologie**, « démarche active où chacun peut éprouver personnellement ce qu'il aura à transposer professionnellement » (Bernardin, 2016) qui permet de vivre de l'intérieur le processus d'apprentissage. Cela leur a permis d'entrer plus facilement à la fois dans la logique de l'outil et dans sa manipulation avec les élèves. Je pense que, quelle que soit la formation - l'usage de l'outil par les enseignantes en est une - il ne suffit pas d'expliquer pour transformer ni de proposer un outil sans « traduction » (Lantheaume, 2008). Il faut alterner des temps différents : apporter des informations, montrer, essayer, revenir sur ce qu'on a fait, répondre aux questionnements légitimes, organiser les échanges... pour « gagner la confiance et accompagner dans la durée » (Picard, 2012).

5.1.1.3 L'outil est-il acceptable pour les enseignantes ?

Est-il en phase avec les valeurs ou les mobiles d'agir des enseignantes ? Pose-t-il un problème d'intégrité déontologique ou éthique ? L'acceptabilité concerne la décision d'utiliser l'outil, s'il est compatible à la fois avec les conceptions des enseignantes et avec l'organisation de leurs classes.

Au niveau des conceptions, les enseignantes ont une posture bienveillante envers leurs élèves qu'elles croient *capables autant que les autres* et elles adhèrent aux valeurs éducatives des concepteurs de l'outil, dont elles connaissent à la fois les travaux et les engagements.

D - Il me correspond tout à fait, j'utilisais déjà Lectorino, j'ai vu la conférence de Sylvie Cèbe à N. en 2012 et j'ai été accrochée par l'idée de représenter les mots par des images dans la tête.

Les vidéos des classes montrent des enseignantes soucieuses de faire réussir leurs élèves, attentives à leurs difficultés et essayant de les faire progresser. Elles ont construit des PPS¹⁴, se basant sur des évaluations et tentant de déterminer les besoins de chacun. Elles portent un soin tout particulier à réfléchir avec les élèves et les parents à leur parcours de scolarisation et à leur orientation¹⁵.

Quant à l'organisation pédagogique proposée par l'outil, les séances du scénario étaient intégrées à l'emploi du temps de la classe, à raison de trois séances par semaine en moyenne. Cette organisation a posé problème aux deux enseignantes qui travaillaient dans la même école et qui fonctionnaient en groupes de besoins en français et en mathématiques. Le travail sur *Gruffalo* avait lieu pendant ce temps de groupes. Ce type d'organisation ne permettait pas de terminer une séance qui durait un peu plus, de décrocher une activité ou de reprendre un apprentissage puisque les élèves n'étaient pas ensemble toute la journée. Les deux enseignantes ont appris avec *Gruffalo* que les élèves avaient besoin de stabilité, de régularité pour s'y retrouver et elles se sont aperçu que leur dispositif rendait difficile le suivi d'un projet et déconcertait les élèves qui sans arrêt changeaient de groupe et de maitresse. Cette année, elles se sont réorganisées en classes de références, mènent plus d'activités collectives qu'auparavant et trouvent ce fonctionnement plus efficace. Dit autrement, l'outil n'était pas compatible avec l'organisation pédagogique habituelle mais, au lieu de conduire à un rejet de celui-ci, cela a conduit à une modification de l'organisation pédagogique. C'est un résultat intéressant à souligner dans le raisonnement sur « ce que l'enseignant fait à l'outil / ce que l'outil lui fait », processus d'instrumentation et d'instrumentalisation (Rabardel, 1995).

Une enseignante a perçu l'usage des deux scénarios l'un à la suite de l'autre comme quelque chose de chronophage qui lui laissait peu de temps pour les autres activités d'enseignement du code alphabétique et d'étude de la langue. Ce genre de remarque signifie que l'introduction d'une nouvelle activité dans son emploi du temps s'accompagnait pour elle d'une diminution, voire d'une disparition d'autres composantes, et qu'elle a dû modifier l'économie générale de sa classe. C'est un élément important à prendre en compte lorsqu'on propose de nouveaux outils à des enseignants expérimentés qui ont des classes qui fonctionnent bien.

5.1.1.4 La prise en main de l'outil par les enseignantes

L'outil est fourni « clés en main » aux enseignantes ; j'ai décrit plus haut les contenus de cette véritable « boîte à outils ». Les consignes, les tâches, les attendus sont décrits avec une extrême précision, ce qui peut constituer un frein ou un levier selon les conceptions des personnes. Certains

¹⁴ PPS – Projet personnalisé de scolarisation

¹⁵ Ces renseignements m'ont été donnés lors de la recherche 2014-2015.

enseignants expérimentés apprécient de se laisser porter par un scénario tout prêt, d'autres se sentent contraints par le même scénario et s'en écartent (au risque de le dénaturer ?). Quels retours peut-on faire à la conceptrice ? Quelles modifications pourraient constituer des améliorations de l'outil ?

Le respect du scénario

En visionnant les séances de classe, je me suis rendu compte que les enseignantes n'ont pas détourné l'outil de son usage prévu et n'ont donc pas fait un mésusage de celui-ci. Au contraire, elles sont restées très proches du scénario initial. Leurs bilans écrits, les comptes rendus des réunions de concertation de l'année 2104-2015, les entretiens effectués en 2016 vont dans le même sens.

A n'a rien ajouté au scénario, elle l'a appliqué à la lettre.

D dit ne pas s'être autorisée à s'écarter du protocole expérimental.

Les enseignantes font preuve de rigueur, ne modifient pas en profondeur le scénario. C'est particulièrement vrai pour le vocabulaire ; elles ont respecté l'accent mis sur l'enseignement du lexique comme le proposait l'intervention et vraiment bien organisé cet apprentissage : mimer, expliquer, utiliser en classe et à bon escient les mots et expressions appris.

D - On a fait tous les jeux de vocabulaire, on a appris les mots en classe.

Les enseignantes ont fait fabriquer des maquettes collectives puis des plans individuels pour entraîner les élèves à raconter à plusieurs ou tout seul. C'était prévu dans le scénario. Au départ elles s'interrogeaient sur l'opportunité de mettre en place ces activités chronophages. Elles étaient prêtes à en diminuer le nombre mais elles ont fini par s'y conformer et ont vite remarqué que la théâtralisation et l'utilisation de la maquette ont fait rapidement progresser les élèves. Ils mémorisaient mieux et donc rappelaient plus d'éléments et racontaient mieux.

C - Le travail avec la maquette a été particulièrement pertinent pour la compréhension du déroulement de l'histoire.

A - Manipuler pour raconter, comprendre qu'il y a un trajet aller et un trajet retour, ce qui explique qu'on rencontre les mêmes personnages en sens inverse.

Des petits ajustements

Dans les vidéos de classe et les documents-élèves collectés, j'ai vu que les enseignantes ont ajouté des activités pour enrichir le scénario ou bien l'ont modifié à la marge dans la durée des séances. Elles en ont dédoublé certaines qu'elles trouvaient trop copieuses ou qu'elles n'avaient pu mener au bout pour diverses raisons : gestion de conflits, allées et venues d'élèves se rendant à leurs diverses prises en charge, perturbations dans la classe... Cette liberté accordée par la conceptrice de réduire ou augmenter la durée de la séance, de moduler les activités, est importante ; elle les laisse juges de réagir en fonction des capacités ou des difficultés de leurs élèves. Il me semble qu'elles se sont senties aidées par un scénario cadrant mais pas enfermées dans un scénario contraignant.

Les trouvailles des enseignantes

Les enseignantes se sont autorisées à ajouter des activités, en particulier des traces écrites et des évaluations écrites. Quelles sont ces modifications et qu'apportent-elles à l'outil ?

- **Le cahier Gruffalo**

Trois d'entre elles ont mis en place un cahier *Gruffalo*.

A - On a construit des exercices écrits « à côté » pour qu'il reste une trace du travail, qu'on a collés dans des cahiers, pour les élèves et aussi pour les parents.

B – J'ai construit un cahier, des traces écrites, pour moi, les enfants, les parents. Ils retournaient sur ce cahier et ils avaient plaisir à l'emporter chez eux. Il servait à une sorte d'auto-évaluation : les élèves coloriaient un signe pour dire comment la séance s'était passée pour eux, afin de les amener à dire ce qu'ils pensent. Ce que j'ai appris, aimé, à la fin de la séance.

C a elle aussi instauré un petit cahier avec un sommaire pour que les élèves puissent visualiser où on en était, se repérer dans la séquence, qui comprenait vingt séances. A la fin de chacune, elle faisait colorier une pastille. C'était vraiment le cahier Gruffalo et à chaque fois qu'on travaillait dessus, ils le ressortaient. Dedans, il y avait les tableaux de vocabulaire, « l'écriture privée » (Cèbe, 2016), les traces écrites des pensées des personnages, que l'enseignante dactylographiait, photocopiait, les photos des différentes activités.

D parle d'un *cahier de littérature* dans lequel elle a consigné *des traces écrites pour synthétiser les séances et des productions d'écrits des élèves*.

Les enseignantes spécialisées de l'étude ont eu le souci de donner aux activités majoritairement orales de l'outil le caractère permanent de l'écrit. Cela pourrait constituer une amélioration du scénario : instaurer la mise en place d'un « cahier de lecture-compréhension » qui rassemble travail collectif, exercices individuels, photographies, productions d'écrits. Cela permet à chaque élève de revenir sur ce qu'il a fait, se rappeler les apprentissages effectués, considérer ses progrès et cela est particulièrement profitable aux élèves avec TIFC. Garder trace de l'activité pour l'élève est important et donner à voir des traces aux parents l'est tout autant.

(Références aux annexes 14 & 15)

- **Les figurines**

Une enseignante a mis en scène l'histoire avec des figurines ©Playmobil.

B - Ce n'était pas prévu dans le scénario. Personnellement, je ne trouvais pas les figurines en papier très manipulables. En jouant avec mon fils, j'ai trouvé les personnages de l'histoire dans ses figurines, la souris, le renard, etc... J'ai remplacé le Gruffalo par un dragon. La maquette a pris alors une autre dimension. Je l'ai laissée sur une table et les élèves s'entraînaient spontanément en dehors du temps imparti.

Les figurines ©Playmobil sont une étape dans la manipulation en 3D mais il faut passer ensuite au plan et aux figurines en 2D avant de se passer de tout matériel pour raconter.

L'outil fait appel à des supports peu coûteux en carton et papier, mais l'utilisation de figurines-jouets rend l'activité plus attractive. L'essentiel ne réside pas dans le matériel lui-même, qui n'est qu'un moyen, mais dans l'objectif poursuivi : faire prendre conscience aux élèves des processus mentaux qui se mettent en place avec la manipulation des objets jusqu'à ce qu'ils n'en aient plus besoin pour raconter.

Le passage par le corps pour apprendre ou *embodied cognition* est une condition pour mieux comprendre et mémoriser un récit. La théâtralisation et la manipulation de figurines permettent aux élèves d'entrer dans les états mentaux des personnages, de s'entraîner à plusieurs et sont en cela des aides. Les travaux de Glenberg (2011) et Oakhill (2014), entre autres, le montrent, nous l'avons vu plus haut.

Les deux écueils de l'usage de ces activités d'*embodiment* sont de :

- penser que toute activité corporelle ou sensorielle est en soi porteuse d'apprentissage. Une des enseignantes s'est mise à faire de la relaxation et du yoga en classe en expliquant que ces activités passant par le corporel et le sensoriel aidaient les élèves à apprendre, faisant un amalgame avec la théâtralisation et la manipulation de figurines.
- recourir à une pédagogie du concret, basée sur le « faire » parce que ces élèves seraient peu capables de « dire » et de « penser ».

La manipulation et la théâtralisation ne produisent des effets qu'à la condition qu'elles soient accompagnées d'une prise de conscience, par les élèves, des processus cognitifs mis en œuvre au cours du traitement de la tâche et de leur utilité. Il faut aussi qu'ils aient bénéficié d'un temps suffisant d'entraînement pour pouvoir intérioriser ces processus, savoir comment les utiliser mentalement et se passer ainsi de la manipulation (Marley & Carbonneau, 2014).

Une explicitation détaillée du concept, de ses objectifs et de sa mise en œuvre paraît nécessaire pour améliorer le scénario de la conceptrice et éviter les raccourcis pédagogiques.

(Référence à l'annexe 17)

- **Des activités complémentaires**

Une autre enseignante qualifie d'« annexes » des activités développées sur le même thème que l'outil, dans d'autres disciplines, par elle-même ou des intervenants extérieurs. Il s'agissait pour elle d'associer à son projet ces autres personnels selon leur « spécialité » et de faire des liens pour les élèves entre les différents espaces et temps de l'école.

C - En arts visuels, on a travaillé avec l'argile, on a modelé le personnage de Gruffalo, en reprenant toutes les différentes parties, en revoyant tout le vocabulaire, avec les défenses, les épines violettes. On a travaillé aussi sur l'origami, avec tous les animaux de l'album. Pour le 100^e jour de classe, on a fait une des activités ludiques autour de Gruffalo. Ce que j'ai regretté, c'est de ne pas avoir fait de représentation pour les familles, d'avoir pu montrer les vidéos de ce qu'ils ont joué. Ils étaient fiers d'eux, c'est un peu dommage.

Les personnages des albums sont devenus, à l'occasion de petits projets artistiques, des supports pour consolider des connaissances acquises. Dans ce cas, ces activités décrochées peuvent être qualifiées de complémentaires à celles de l'enseignement de la compréhension. Elles sont le signe de la mobilisation de l'enseignante dans l'usage de l'outil et elles permettent aux élèves de mieux

mémoriser vocabulaire et récit. Elles n'améliorent pas l'outil et il conviendrait même de se méfier d'une dérive possible : qu'elles deviennent des activités déclinées par thèmes comme on en voit encore trop souvent en école maternelle et que l'album soit « exploité » à outrance dans un projet pluridisciplinaire qui n'aurait plus rien à voir, ni avec la littérature ni avec la compréhension de textes narratifs.

- **Le film d'animation**

La plus originale des productions est celle de la classe d'une troisième enseignante.

D – On a réalisé en mars-avril, un film d'animation, certains élèves ont joué les dialogues ; ça les a marqués, ils se sont bien approprié l'histoire. Quatre mois après la fin de Gruffalo, ils étaient toujours capables de raconter. D'autres ont pris les photos et le montage a été fait par moi.

Cette activité de création a permis aux élèves de travailler d'autres compétences, non prévues par l'outil, dans les domaines artistique, culturel et technique mais surtout la production finale a été montrée aux familles et à d'autres élèves de l'école (école de cycle 3, donc comportant les élèves les plus âgés). Cela a amélioré l'estime qu'ils avaient d'eux-mêmes. Les travaux de psychologie sociale montrent que l'estime de soi semble être une conséquence de la réussite plus qu'une cause. Elle se construit en contexte, avec des représentations de soi qui influencent les productions cognitives.

La deuxième partie du scénario consacrée aux activités de mémorisation, théâtralisation, manipulation de figurines, entraînement collectif et individuel offrait plus de possibilités d'initiatives aux enseignantes. La production d'un dessin animé ne peut être proposé dans le cadre de l'outil mais montrer aux enseignants qu'ils peuvent, chacun à leur façon, avoir une production finale est intéressant pour les raisons données ci-dessus.

On peut dire que le fait d'utiliser un outil en suivant de façon rapprochée les préconisations de sa conceptrice n'a pas empêché l'inventivité des utilisatrices (prolonger les activités ou en inventer de nouvelles). Que celles-ci soient considérées comme continuant la conception de l'outil dans l'usage les a valorisées dans leur professionnalité et responsabilisées.

5.1.2 Discussion de la question n° 1

En menant cette étude, je voulais savoir si l'outil proposé aux enseignantes produisait bien les effets attendus sur sa prise en main par celles-ci. Je suis donc en mesure de répondre par l'affirmative

puisque toutes ont développé des capacités à entrer dans l'outil, dans les principes de sa conception et dans les postures à prendre. Elles ont compris comment elles pouvaient s'en servir mais aussi comment l'adapter à leur contexte, à leurs élèves, à leurs possibilités. Nous avons vu que les enseignantes étaient sensibles à l'ergonomie de l'outil et qu'elles avaient réussi en peu de temps à s'en emparer pour en faire un instrument de travail.

Selon moi, ces résultats ont plusieurs causes : le guidage serré de la conceptrice qui détaille absolument toutes les étapes du scénario et le ponctue d'explications, de justifications. Tout est rendu accessible, explicite, clair et les enseignantes n'ont plus qu'à se couler dans l'outil. La formation donnée aux enseignantes en amont de l'utilisation de l'outil leur a permis de s'en emparer plus rapidement que si elles avaient été laissées seules pour se débrouiller avec la complexité de cette boîte à outils. L'accompagnement tout au long de la période et l'utilisation du deuxième outil (*Petit Gruffalo*) à la suite directe du premier ont favorisé la rapidité de la première prise en main.

Mais au-delà des échanges sur la maniabilité de l'outil, lors de l'entretien collectif, les enseignantes ont discuté de problématiques plus générales, comme par exemple l'évaluation des élèves et les relations aux familles. C'est une piste intéressante que je n'avais pas anticipée : l'outil a provoqué de nouvelles réflexions, débordant de son strict usage.

Sur l'évaluation

Une enseignante s'interroge : *tout s'est passé à l'oral, je ne savais pas comment évaluer*. La discussion démarre : comment évaluer la compréhension dans une situation d'apprentissage oral ? Suffit-il d'observer la « prestation » de l'élève qui raconte ? Dans ce cas, il n'y a aucune trace écrite visible. Comment peut-on valider cette compétence ?

D - Quand les élèves peuvent raconter en interprétant les personnages, c'est qu'ils ont bien compris – ils vivent l'histoire en mettant la voix, le ton – et en reformulant avec leurs propres mots, ça montre bien qu'ils ont compris. Moi, ça me suffit.

B - Voir si ce transfert était possible, imaginer ce que pensaient les personnages dans une autre histoire ; que ce ne soit pas simplement une répétition de choses qu'on a acquises.

A - S'ils reformulent avec leurs propres mots, pour moi c'est pas une répétition.

C - Moi des questions de compréhension, je vais en donner sur un petit dessin animé, voir s'ils ont compris.

L'idée d'évaluer autrement que par une fiche écrite a fait son chemin. Les enseignantes sont capables de faire bouger leurs conceptions sur le sujet. Elles ont compris que la reformulation était un bon indicateur de la compréhension du texte et donc un bon moyen d'évaluation de l'élève. Elles ont pris conscience que le questionnaire de compréhension n'était bien qu'un outil de contrôle et c'est en ce sens qu'elles l'utilisent maintenant.

Sur les relations aux familles

Les enseignantes précisent que l'intervention leur a permis de communiquer autrement avec les familles, c'est-à-dire de parler d'apprentissage, de leur montrer que leurs enfants apprennent des choses, de les prendre à témoin de ces apprentissages. C'est en soi un point important pour les rapprocher de l'école. Les enseignantes voulaient leur montrer *que le travail collectif est un travail*, même s'il ne fait pas l'objet d'une trace écrite. Quand les élèves rapportent à la maison le cahier dédié, le plan pour raconter l'histoire et la grille d'appréciation que les adultes doivent remplir, les parents (les familles d'accueil, les éducateurs) sont mis en situation de *partenaires éducatifs à part entière*.

Les enseignantes rapportent que certains parents se sont dits *émus et fiers* de voir leurs enfants réussir à raconter l'histoire seuls et sans aide. *Les parents ont vu l'évolution de leur enfant... Quand ils le voient se mettre en scène, ils sont surpris mais quand on leur explique, ils font le lien.*

Au début, l'entretien collectif était semi-directif, chaque enseignante exprimant son avis à tour de rôle, puis, la confiance s'installant, la discussion s'élargit en un espace d'authentiques interactions, avec de temps en temps seulement une demande de précision de ma part. Les problèmes singuliers se transforment en problématiques professionnelles, en véritables « questions de métier ».

Nous arrivons à saturation de la discussion, plus d'idée nouvelle n'est avancée par les enseignantes, mais elles continuent d'échanger entre elles, oubliant l'observatrice et sa caméra et mutualisent des références, des outils, des idées... L'enseignante D, de caractère plutôt effacée en groupe, s'autorise à donner des conseils à ses collègues

(Référence à l'annexe 10)

L'appropriation de l'instrument est le résultat d'un processus progressif de genèse instrumentale qui entraîne pour les enseignantes de la recherche un mouvement d'apprentissage, d'acquisitions de connaissances. C'est ce que je vais montrer dans le chapitre suivant.

5.2 L'outil, un dispositif de formation

Dans l'utilisation d'un instrument de travail, au-delà de la manipulation de l'outil lui-même, on manipule aussi de façon abstraite des idées, des concepts, des savoirs, des savoir-faire. L'instrument constitue une formation en tant que telle. « Ceci n'est pas un manuel mais un dispositif de formation continue. », disent Goigoux & Cèbe (2013) de leur outil *Lectorino & Lectorinette*. Comment faire en effet pour améliorer les compétences des élèves ? Peut-on accroître les dispositifs de formation continue consacrés à la question ? Ou bien développer l'usage de nouveaux outils didactiques conçus pour soutenir l'action des enseignants ? Goigoux & Cèbe (2013) pensent qu'il faut « agir pour apprendre » et c'est cette conception de l'outil comme facilitateur d'acquisitions de connaissances, de l'outil qui « forme » son utilisateur que je vais développer dans ce chapitre. Je me pose la question de **la nature des connaissances construites par l'apprenant au cours de l'interaction avec l'outil**, des relations entre l'apprenant et la connaissance objet de l'apprentissage.

Question n° 2 : L'usage de l'outil a-t-il permis aux enseignantes d'enrichir leurs connaissances conceptuelles dans différents domaines ?

En recueillant les données, je les ai classées et catégorisées en deux grands domaines de connaissances qu'on peut qualifier de « conceptuelles » dans les registres disciplinaire et didactique d'une part, pédagogique et éthique d'autre part, que je vais déplier maintenant.

5.2.1 Domaine des disciplines et de la didactique : lecture et littérature, enseignement de la compréhension en lecture

Analyse des résultats : ce que les enseignantes ont appris comme savoirs

5.2.1.1 Connaissances disciplinaires

Elles ne semblent pas très au clair avec les concepts de la discipline, sans toutefois oser l'exprimer très explicitement. Seule l'une des quatre enseignantes le formule ainsi : *ça a mis des mots sur des choses que je n'arrivais pas à m'expliquer précédemment pour leur expliquer à eux*. Dans la réalisation d'une situation d'apprentissage, souvent les difficultés ne viennent pas de la conduite de la classe mais d'une maîtrise approximative des concepts théoriques à enseigner, des nœuds de savoir où se situent justement les difficultés d'apprentissage. Les enseignantes étaient sensibilisées aux questions de lecture mais elles en étaient restées aux recherches sur la typologie des textes des années 1980, bien que formées beaucoup plus tardivement, et ne savaient rien des recherches les plus récentes sur les compétences à développer chez les lecteurs.

Touchant les critères de choix des livres à étudier en classe, les enseignantes sont sensibles au *coup de cœur*, parce que *le livre, il faut qu'il nous plaise aussi*. Elles se préoccupent peu de la profondeur du texte parce qu'elles fonctionnent selon le principe des lectures « offertes », qui doivent être agréables, avec de belles illustrations. Depuis l'intervention, elles sont plus attentives aux textes. En début de cette année, elles ont fait attention au premier album choisi, *qu'il ne soit pas très, très compliqué parce que je ne connaissais pas mes élèves, j'ai vu que ça fonctionnait bien, donc j'ai essayé avec un peu d'implicite, avec des choses un peu plus compliquées à comprendre*, dit l'une d'elles. Une autre s'est livrée à une véritable analyse *a priori* de l'album en relevant la complexité de ses dimensions. *C'est une histoire qui se répète, il y a un chemin que fait le personnage qui part et qui revient plusieurs fois ; des mots difficiles ; un refrain qui se répète en rimes ; une part d'implicite ; un côté humoristique ; je l'ai découpée en épisodes, comme un récit d'aventures*. Elles ont donc appris à choisir mieux les albums de littérature-jeunesse pour leurs classes, selon les critères suivants, nouveaux pour elles :

- lire attentivement les textes pour ne pas sélectionner juste sur un « coup de cœur »,
- porter plus d'attention au texte qu'à l'illustration, ou alors mieux analyser le rapport texte/image s'il n'y a pas redondance entre les deux - comme dans « Ami-ami » par exemple de Rascal et Stéphane Girel, où les illustrations démentent les bonnes intentions du loup envers son ami le lapin données par le texte (même si celui-ci est parfois ambigu)
- choisir en fonction de la « résistance » du texte (Touveron, 1999), du caractère implicite de certains développements ou de l'épaisseur psychologique des personnages.

Trois d'entre elles disent ne plus choisir en fonction des compétences qu'elles veulent travailler mais de la complexité du récit narratif. Les quatre sont capables de dégager rapidement la structure du texte, comme le montrent les verbalisations ci-dessus.

5.2.1.2 Connaissances didactiques

Par rapport aux connaissances didactiques, les enseignantes semblent plus performantes mais les concepts restent flous. Pour classer les résultats, je choisis de m'appuyer sur les principes didactiques de *Lectorino & Lectorinette* car l'outil de Cèbe adapté aux élèves avec TIFC les reprend en grande partie et je me suis basée sur chacune des sept composantes pour analyser les verbalisations des enseignantes.

Inciter à construire une représentation mentale

Dans les entretiens, les enseignantes citent ce principe en premier et elles parlent à de nombreuses reprises du « *travail sur les images mentales* ». Elles décrivent la procédure chacune à leur façon : *je ne montre pas les images. Je ne donne pas de support visuel au départ. On fait la description des illustrations après. Alors je lis l'histoire une première fois sans montrer les illustrations. Je continue de faire ça, en fait je m'appuie beaucoup sur ce qu'on a fait. [...] Donc je la lis une fois, je la joue, je la relis.*

Maintenant, elles font ce travail systématiquement avec leurs élèves. Elles rapportent : *d'ailleurs, les « ancien » le disent : « Ah il faut se faire le petit dessin animé dans sa tête ! ». Et du coup je les vois, ils ferment les yeux comme ça (fait le geste de poser ses mains sur ses tempes), ils se concentrent. Les élèves de l'année dernière me le redisent à chaque fois. Dès que je vais lire quelque chose. Se faire un film : ils le disent spontanément !*

Quand ensuite elles leur demandent de dessiner le personnage principal en fonction des indications entendues, comme dans le scénario *Gruffalo*, elles voient que certains élèves ne prêtent pas suffisamment attention aux indices donnés par le texte. Cela leur permet d'identifier dès le début du travail la nature des difficultés des élèves et de pouvoir y remédier rapidement.

Une intervention centrée sur l'amélioration de la compréhension doit permettre d'apprendre aux élèves à entrer dans une analyse de plus en plus fine des textes. Elle doit donc organiser de nombreuses activités capables de les aider à saisir comment construire une représentation mentale cohérente, avec les multiples informations. Une aide systématique doit leur être apportée pour leur

apprendre à s'interroger sur les liens entre les actions et les événements (les inférences causales sont les plus difficiles à comprendre) ainsi que sur l'ordre et l'articulation des événements.

Inviter à suppléer aux blancs du texte

Deux des enseignantes parlent : *du coup, on apprend, maintenant, à analyser tous les indices donnés par le texte, à les rassembler [...] Je leur apprend à s'interroger sur le texte, se poser les bonnes questions et essayer de se faire une bonne représentation de l'histoire. Sans avoir vu les illustrations et sans avoir étudié en profondeur le texte, essayer d'avoir déjà une petite idée du texte. La deuxième dit travailler les non-dits, les inférences, ce que je faisais moins avant.*

Il faut apprendre aux élèves qu'un texte ne dit jamais tout et qu'ils doivent donc raisonner sur les données du texte et mobiliser leurs connaissances antérieures pour expliciter l'implicite et, ainsi, remplir les « blancs » laissés par l'auteur. Il faut donc imaginer des situations qui rendent nécessaire la production d'inférences.

Faire rappeler et reformuler

Les enseignantes évoquent la reformulation et surtout la reformulation en cascades, l'une d'elles trois fois au cours de son entretien. Cette procédure est entièrement nouvelle pour elles et les marque profondément. C'est le deuxième principe le plus rapporté par ces enseignantes.

Elles ne pratiquaient pas le rappel de récit auparavant et se sont rendu compte qu'il est important de faire comprendre aux élèves que les idées du texte sont plus importantes que les mots de l'auteur et qu'il faut apprendre à reformuler avec ses propres mots.

L'intervention que les enseignantes ont mise en œuvre leur a appris à organiser de nombreuses activités visant explicitement à aider les élèves à apprendre comment négliger les détails pour extraire les informations importantes et comment mettre en mémoire ces dernières, avec de nombreuses lectures et narrations successives, une sollicitation constante à reformuler avec ses propres mots ce qu'on a compris, des reformulations « en cascades » (Goigoux & Cèbe, 2013) de pans entiers de l'histoire.

C'est une activité essentielle pour exercer les compétences narratives en production. La reformulation en cascades permet de mieux mémoriser le récit à raconter. Le principe est d'ajouter

au court paragraphe reformulé (R1) le suivant (R2), de les reformuler ensemble, ce qui donne R1 + R2 ; on ajoute le paragraphe suivant (R3), on reformule le tout R1 + R2 + R3, et ainsi de suite.

Conduire à s'interroger sur les pensées des personnages

Trois enseignantes se réfèrent aux *états mentaux des personnages* et *centrent l'attention des élèves sur les pensées ou les émotions des personnages*. J'utilise les « bulles », les techniques de la bande dessinée et le codage différent entre les paroles et les pensées des personnages.

Les enseignantes se sont rendu compte que la compréhension des textes narratifs repose en grande partie sur la prise en compte des états mentaux de tous les personnages à toutes les étapes de l'histoire et cette capacité n'est pas toujours acquise par les élèves avec TIFC. C'est pourquoi maintenant elles favorisent la centration de l'attention des élèves sur le fait que les personnages ont une épaisseur psychologique qu'il est nécessaire de décrypter. Ceux-ci éprouvent des sentiments et des émotions, ils ont des intentions, des mobiles d'agir, ont des réactions affectives, des connaissances particulières qui font avancer le récit.

Faire du lexique un objectif permanent

L'enseignante A dit que ses élèves mettent *plus de sens aux activités de vocabulaire*, elle leur demande de *réfléchir ensemble aux mots, trouver les explications avec nos propres mots*. Elle fait du vocabulaire tous les jours et elle reprend les activités de mémorisation. A partir des jeux de vocabulaire, les élèves sont actifs, ils aiment réfléchir sur le sens des mots et les ré-employer. Ils mémorisent mieux et les assimilent.

L'enseignante B va dans le même sens : *on a passé du temps sur les jeux de vocabulaire [...] On ré-utilise les mots dans un autre contexte*. L'enseignante C fait un travail très approfondi du vocabulaire. *Le fait de travailler dessus, de l'utiliser dans d'autres contextes, avec tous les petits jeux, seul.e contre tous, le fait de mimer aussi, de rendre un petit peu plus ludique plutôt que de toujours les interroger « bon alors ce mot-là, qu'est-ce que ça veut dire ? » [...] mémoriser les mots, les ré-utiliser.*

La question du vocabulaire a fait l'objet d'une attention toute particulière dans le scénario proposé aux enseignantes. Les élèves les plus en difficultés en compréhension ont un répertoire de mots plus réduit et ils possèdent moins de connaissances dans de nombreux domaines que les élèves plus performants. Les enseignantes ont bien joué le jeu et appliqué à la lettre les consignes : 1°/ enseigner

le sens des expressions et des mots présents dans les textes, 2°/ les faire mémoriser, 3°/ inciter les élèves à les employer à de multiples occasions et dans différents contextes et 4°/ évaluer régulièrement les acquis. Cette priorité du dispositif est devenue une priorité de leurs pratiques.

Réduire la complexité des apprentissages

Les enseignantes précisent bien qu'elles lisent elles-mêmes les textes aux élèves pour qu'ils se centrent sur la compréhension. L'enseignement de la compréhension se fait à partir de textes complexes entendus par les élèves ; ceci est mis en avant à la fois dans les textes prescriptifs¹⁶ de l'institution et dans les recherches les plus actuelles sur la question¹⁷. Elles prennent donc à leur charge la lecture pour que les élèves qui commencent à déchiffrer ne soient pas en surcharge cognitive en effectuant simultanément des tâches de décodage et de compréhension. Par ailleurs, la lecture de l'adulte permet de ne pas laisser les élèves les plus fragiles sur le bord du chemin. Plusieurs auteurs soulignent l'importance de ne pas attendre que les élèves maîtrisent le décodage pour enseigner la compréhension (Allor *et al.*, 2010 ; Sève & Cèbe, 2014).

Par conséquent, cette façon de procéder les a engagées à travailler l'étude du code différemment : elles ont dû distinguer les deux activités dans le temps, choisir des textes différents, plus courts et plus appropriés pour l'apprentissage du décodage et s'autoriser à « faire de l'étude de la langue sans langage » (Goigoux, 2015), alors qu'on leur a répété le contraire en formation.

Assurer une attention conjointe

Les chercheurs conseillent d'institutionnaliser des moments de réflexion individuelle avant d'engager le travail collectif avec un passage par l'écrit : « des moments d'écriture privée », chez Cèbe & Goigoux (2009), des « écrits de travail » chez Bucheton (2002) pour que tous puissent s'engager dans le débat collectif.

Cette pratique n'est pas habituelle pour les quatre enseignantes. Elles l'ont cependant bien mis en place et elles ont profité de la suggestion d'utiliser les AESH collectives¹⁸. J'ai pu constater en visionnant les films des classes que le travail n'était pas bien défini entre les enseignantes et ces personnes chargées d'accompagner les élèves. L'activité dans laquelle les enseignantes les

¹⁶ Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) paru dans le BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015

¹⁷ Chapitre rédigé par Bishop & Cèbe (2015) dans le rapport « Lire et écrire au cours préparatoire ».

¹⁸ AESH collectives : Accompagnant des élèves en situation de handicap, attaché à une ULIS

maintiennent au début des films - majoritairement se tenir à côté de l'élève dont l'attitude est la plus difficile en classe pour l'inciter à se concentrer sur la tâche - est à mettre au compte d'un manque général de réflexion institutionnelle sur ce nouveau métier et non pas à celui de ces quatre enseignantes isolément. Mais le fait d'avoir associé les AESH au projet pour assurer des tâches de « secrétariat », lors de dictées à l'adulte par exemple ou pour écouter les élèves raconter ou bien encore les aider à tenir leur cahier de littérature, co-organiser la fabrication des maquettes, etc... a renforcé le sentiment de compétence de ces personnes. On voit en avançant dans les vidéos, les AESH se déplacer plus souvent dans la classe, « oser » reprendre ce que la maitresse vient de dire, prendre l'initiative de faire raconter les élèves, dit autrement, elles assument un « vrai » travail d'aide à la scolarisation auprès des élèves plutôt qu'une mission d'encadrement de leurs comportements parfois difficiles.

Cet ajustement des gestes professionnels entre enseignants et AESH représente un bénéfice concomitant de l'expérience, en considérant toutefois que la portée en est limitée car le « partenariat » n'est pas réellement conscientisé ni organisé explicitement mais relève plutôt d'un « bon sens » partagé.

5.2.2 Domaine pédagogique et éthique : de nouvelles manières de faire avec les élèves, des valeurs en jeu dans les pratiques

Analyse des résultats : ce que les enseignantes ont appris comme savoir-faire

5.2.2.1 De nouvelles manières de faire avec les élèves

Les résultats des entretiens toujours classés selon les principes de *Lectorino & Lectorinette* font ressortir que six des neuf principes pédagogiques sont mis en avant par les enseignantes. Les quatre premiers principes présentés ci-dessous, qui peuvent s'opérationnaliser en proposant des séances d'enseignement structurées et régulières, intensives et durables favorisent pour les élèves la compréhension des buts de ce qu'ils sont en train de faire et d'apprendre.

Stabiliser les formats

Il s'agit de proposer des activités régulières, organisées, rigoureuses pour installer chez les élèves des « routines » qui les aident à structurer leurs apprentissages et ne pas changer tout le temps d'activités au prétexte que leur attention est labile.

B - Les activités étaient bien structurées, vraiment très structurées. Comme ça, on sait où on va. Quand on sait où on va, c'est plus facile d'arriver là où on veut aller.

Les enseignantes trouvent maintenant important de proposer des activités et des dispositifs réguliers et prévisibles qui favorisent une prise de contrôle des élèves sur leur activité. Auparavant, elles changeaient souvent d'activité, de support, de dispositif suivant la croyance selon laquelle leurs élèves avaient besoin de cela pour être intéressés.

Planifier un enseignement explicite

L'enseignant doit expliciter ses buts et ses attentes, sinon le risque est grand d'entretenir des malentendus socio-cognitifs sur l'activité pour l'élève.

A - J'explique les différentes étapes, les attentes. Les élèves savent, se projettent. Mes attentes sont clairement définies. Objectif : bien expliquer ce qu'on attend, ce qu'on a vu avant, distinguer objectif et tâche. Leur faire verbaliser les procédures.

L'intervention adaptée a eu pour caractéristique première de proposer aux élèves avec TIFC un enseignement explicite des compétences et des connaissances requises pour comprendre. Goigoux (2015b) le définit dans le rapport « Grande pauvreté et réussite scolaire ».

« Quelles que soient les démarches pédagogiques adoptées, l'enseignement explicite a pour but de permettre aux élèves d'avoir des idées claires sur les buts des tâches scolaires, les apprentissages visés, les procédures à utiliser, les savoirs à mobiliser et les progrès réalisés ».

Cette clarté cognitive a concerné tout autant les enseignantes qui, dans la conduite de l'intervention ont expérimenté une planification rigoureuse des contenus et des modalités d'action (le dispositif, la démarche, les tâches, l'étayage des élèves, etc... étaient prévus). Elles se rendent compte de l'efficacité de la pratique dont elles avaient une vague vision lorsqu'elles tentaient d'expliquer « ce que l'on va faire/ce que l'on va apprendre » en début de séance.

Favoriser la clarté cognitive

Le but est que les élèves aient une représentation mentale claire de l'objet d'apprentissage, des procédures intellectuelles pour y arriver, des consignes pour réussir la tâche, etc...

C - Les élèves sont plus actifs parce qu'on a une méthodologie. Les attentes sont plus claires. Quand on arrive, j'annonce l'objectif de la séance, on fait une révision du vocabulaire, sous forme de petits jeux. Ensuite on déroule la séance, à la fin on se demande ce qu'on a appris et on dit ce sur quoi on va travailler à la prochaine séance.

Les enseignantes mettent en avant la régularité des séances dans la durée. Il semble que l'enseignement explicite recommandé pour les élèves soit aussi une façon pour elles de clarifier les buts et les moyens pour y arriver. Elles se rendent compte qu'il est important de tout mettre en œuvre pour que les élèves sachent ce qu'ils sont en train de faire, d'apprendre et de comprendre, pourquoi ils le font.

Les films montrent des élèves en activité intellectuelle, assis à leur table, qui participent au travail pendant de longues minutes. Chaque séance dure 45 mn mais on s'aperçoit qu'en raison de contraintes locales, horaires des activités en groupes de besoins ou de la récréation, la séance peut aller jusqu'à une heure/une heure 15. Le fait de savoir pourquoi ils font ce qu'ils font leur permet de s'investir complètement et longuement dans des tâches de compréhension réputées difficiles. Le guidage serré de l'enseignante y est aussi pour quelque chose.

Concevoir une planification basée sur les faibles lecteurs

Ce principe relève du concept d'école inclusive, rendre les savoirs accessibles à tous et pour ce faire, s'appuyer sur les élèves les plus fragiles.

B - Je m'arrête dans la lecture et demande ce que peut penser ce personnage. Les élèves écrivent, avec secrétariat si besoin. Ils sont tous en train de faire la même chose. La seule différence, c'est que l'un est autonome, l'autre a besoin d'un mémo, le troisième dicte à la maitresse.

C - Je rajoute pour les plus rapides d'autres petits exercices en plus, à l'écrit... Je différencie pour ceux qui vont vite... Après c'est vrai qu'avec les meilleurs je vais aller peut-être un peu plus loin, en passant un peu plus par l'écrit.

Notes extraites d'un journal de bord : *l'intervention demande une présence de l'adulte sur l'ensemble de la séance, donc il est difficile de mettre en place des groupes de travail différents car on sait bien que les élèves ont peu d'autonomie. Elle nécessite de maintenir un travail collectif et de proposer des activités complémentaires pour ceux qui avancent plus vite.*

Parfois, les démarches proposées dans l'intervention bousculent un peu ce que les enseignantes ont l'habitude de faire : elles ne peuvent pas donner de travail individualisé puisque tout est oral et collectif. L'intervention prend en compte les besoins des élèves les moins performants en rendant les savoirs accessibles à tous et en différenciant les tâches pour les élèves les plus habiles, ce qui ne les pénalise pas pour autant, contrairement à des idées reçues. Les enseignantes disent qu'elles ont compris l'importance de proposer des activités à tous les élèves ensemble, avec des aides différentes selon les besoins de chacun. La différenciation pour les lecteurs les plus performants est une pratique nouvelle pour elles.

Les deux principes pédagogiques suivants permettent une meilleure mobilisation des élèves à travers des activités menées en collectif et à l'oral et passant par le corporel.

Favoriser et maintenir l'engagement des élèves dans l'activité

Il s'agit de proposer des situations qui mobilisent les élèves, leur lancent des défis plutôt que d'attendre qu'ils soient motivés pour apprendre.

A - les temps de travail en groupe et individuels sont utiles... Je continue de travailler plus à l'oral. [...] Il y a une réflexion collective importante dans Gruffalo, échanges d'idées, l'un complète l'autre, aide l'autre à comprendre. Il y a une écoute et un respect de la parole de l'autre. Ils doivent retenir ce que celui qui parle a oublié, ça ajoute au débat... Chacun prépare dans sa tête.

B - J'avais tendance à faire des groupes. Là, de les mettre tous ensemble, prendre appui sur les plus habiles, il y a plus d'échanges et chacun peut tirer de l'autre... Des fois, on se complique la tâche en voulant faire bien... En CLIS, on n'a que des niveaux différents. C'est bien de tous les regrouper et de faire des choses collectives. On apprend du collectif... C'est un vrai projet de la classe... J'étais moins dans le collectif. Avant en lecture suivie, ils avaient chacun un livre différent. Je n'avais pas analysé suffisamment que ce collectif pouvait aider les enfants les plus en difficulté.

C - Je travaille beaucoup en collectif. Je reste comme l'année dernière en collectif et à l'oral pour que tout le monde puisse participer.

D - Travailler à l'oral et en collectif : tous participent, rebondissent, argumentent, font des liens... J'ai gardé l'oral... Je travaille plus à l'oral.

Les enseignantes semblent avoir compris qu'il est essentiel d'adapter les tâches aux capacités réelles des élèves pour leur permettre de réussir, de comprendre quelles procédures ils ont mis en œuvre pour y parvenir, d'être encouragés à se mobiliser. Quoi de plus jubilatoire que de se sentir capable de réussir et de comprendre comment on a fait pour parvenir au résultat ? Il n'est pas besoin ensuite d'habiller les tâches avec des artifices ludiques ou colorés pour que les élèves soient motivés. Les pratiques de travail collectif et oral permettent que tous les élèves soient enrôlés dans la tâche et qu'ils puissent « faire ensemble avant de savoir-faire seul » (référence à l'approche développementale de Vygotski). La nature des activités proposées (adaptées aux besoins des élèves), la quantité de tâches et de situations traitées par les élèves, la répétition des expériences, la stabilité du déroulement des séances participent également selon moi à expliquer ces données.

Répéter sans lasser

Il s'agit d'apprendre à mémoriser avec des activités certes répétitives mais diversifiées, en particulier avec des activités passant par le corps (« embodied cognition », théâtralisation, manipulation de figurines...).

A - Je redonne les consignes. Ils ont mémorisé parce qu'ils ont reformulé, révisé le vocabulaire à la maison. Même si on aide quand même ! Ils répètent en manipulant les personnages pour raconter.

C - Les activités varient, mettre en scène avec le théâtre, avec des petits masques, dans la classe ou au gymnase, faire un décor et jouer. J'utilise aussi le plan. Dès qu'on étudie un album, on réfléchit comment on peut essayer, par rapport à cette histoire, comment on peut la visualiser.

D - On rejoue des scènes, théâtralisation ou figurines selon les albums. Je plastifie les personnages, par exemple Hansel et Gretel pour les faire bouger, faire l'aller-retour dans l'histoire. Pour la mémorisation : s'ils ont compris, ils sont capables de raconter avec leurs mots. Avant ils avaient peur de raconter. Maintenant, ils vont chercher le livre et ils racontent.

Le scénario pédagogique permet aux élèves de réitérer leurs expériences, de s'entraîner à appliquer les compétences nouvellement acquises dans des activités et des situations semblables mais diversifiées.

5.2.2.2 Les valeurs en jeu dans les pratiques

Les pratiques proposées par l'outil véhiculent un certain nombre de valeurs éthiques dont les enseignantes prennent conscience. Elles en partageaient certaines mais elles avaient du mal à les opérationnaliser dans le quotidien de la classe. L'usage de l'outil leur a permis de se rendre compte que ces valeurs vivaient dans les choix de pratiques et les postures professionnelles.

Porter un autre regard sur les élèves

La plus grande révélation pour les enseignantes, l'année dernière, était le constat que les élèves qui étaient entrés dans le décodage des textes n'étaient pas ceux qui les comprenaient le mieux. *Il n'y a pas de lien entre combinatoire et compréhension. C'est pas parce qu'on n'est pas décodeur qu'on ne comprend pas et inversement. Il n'y a pas d'âge pour comprendre. Si on ne décode pas, on peut comprendre.* La compréhension n'est pas liée à la maîtrise du code, ni à l'âge des élèves (les élèves les plus âgés ne sont pas en effet meilleurs décodeurs).

Les enseignantes pensaient que l'apprentissage du code allait de pair avec celui de la compréhension et que le déchiffrement complet d'un texte par un élève lui permettait presque *ipso facto* d'en extraire le sens. Cette croyance un peu magique a été battue en brèche quand, à une réunion de régulation au cours de l'étude, je leur ai donné les premiers résultats des évaluations de leurs élèves. Elles se sont aperçues que les élèves qu'elles considéraient comme « lecteurs » parce qu'ils étaient entrés dans le déchiffrement, avaient tous de moins bons résultats que ceux qui en étaient éloignés. L'outil, basé sur des textes lus par la maîtresse, permettait de centrer les élèves sur l'objectif unique de comprendre ce qu'ils entendaient et leur donnait l'occasion de vivre des situations de réussite. Cela a donc permis aux enseignantes de voir autrement ces élèves peu ou pas décodeurs, en échec en lecture selon elles, et de se rendre compte qu'ils étaient capables d'accéder à la compréhension de textes complexes, parce qu'ils n'étaient pas en surcharge cognitive à essayer en même temps de déchiffrer et de comprendre. A partir de ce moment, elles se sont mises à croire en eux, à leur faire confiance, à avoir plus d'attentes envers eux et à aborder les apprentissages sur des bases plus solides.

Voir la motivation comme conséquence de l'activité réussie

Les enseignantes pensaient la motivation des élèves comme préalable à leur enrôlement dans la tâche et elles ont découvert grâce à l'intervention qu'elle était plutôt la conséquence d'un sentiment de compétence dû à la réussite de la tâche, ce que la psychologie sociale a montré dans de

nombreuses études (Cèbe & Picard, 2009 ; Pelgrims & Cèbe, 2010). L'outil propose des situations suffisamment difficiles mais suffisamment accessibles pour tous les élèves. En réussite le plus souvent, ils développent un sentiment jubilatoire d'y *être arrivés*. Les enseignantes les découvrent *attentifs et persévérants. Ils s'engagent dans la tâche avec plus d'entrain, demandent à s'entraîner à raconter, veulent aller raconter à d'autres classes. Ils sont beaucoup plus sûrs d'eux*. Il y a une vidéo de l'histoire de *Gruffalo* racontée par les élèves sur laquelle on voit bien comment M.M. et G.G., deux élèves qui ne sont pas spécialement motivés pour les tâches scolaires, demandent spontanément à leur maitresse de s'exercer à raconter ensemble, comment ils s'engagent dans l'activité et s'y maintiennent, alors que les autres élèves de la classe préparent la fête de Noël.

Avoir de l'ambition pour ces élèves avec TIFC

Les enseignantes disent qu'elles ne s'attendaient pas à ce que leurs élèves entrent dans la complexité des textes et des activités proposées.

L'enseignante C résume bien les opinions des trois autres : *Alors oui, j'ai été assez surprise l'année dernière, j'avais jamais pensé de leur demander comme ça de me raconter toute l'histoire, je pensais que ce serait vraiment quelque chose de compliqué pour eux, de rentrer aussi dans les pensées des personnages, ça peut paraître aussi compliqué. Mais là, j'ai pas eu l'impression de laisser des élèves de côté, qui n'y arrivent pas.*

Les enseignantes ajoutent qu'elles ont été étonnées de voir des élèves qu'elles qualifiaient de « petits parleurs » pour diverses raisons, difficultés de langage, peur de l'échec, motivation réduite, oser se lancer à raconter.

C - Ça m'a assez étonnée, des élèves assez réservés ont réussi à me faire des belles choses, cachés derrière le masque, derrière les personnages... des élèves qui ont des problèmes d'élocution ont réussi à tenir pendant plus de 5 mn, à parler devant la caméra, c'est pas forcément évident de raconter.

A, de façon assez emblématique - *Ils se sont sentis capables ...*

Elles disent qu'avant l'intervention, elles avaient tendance à décomposer les tâches en sous-tâches, à entrer dans les savoirs en allant du plus simple au plus complexe. Peut-être même manquaient-elles un peu d'ambitions pour ces élèves avec TIFC ?... Elles pensaient qu'il valait mieux leur donner des éléments pour se débrouiller dans la vie quotidienne, par exemple en lisant des textes fonctionnels, plutôt que de les faire entrer dans la littérature. En ce sens, elles ne cherchaient pas à ce qu'ils

comprennent mais qu'ils appliquent des règles et fassent des gammes pour répéter et être juste capables d'apprendre par cœur.

Avec l'intervention, elles ont vu des élèves qui, *s'ils ne savaient pas, s'ils n'étaient pas d'accord, avaient l'idée de vérifier, de retourner au texte*. Ils ont acquis des compétences d'acculturation à l'écrit et sont devenus des lecteurs plus attentifs au texte. Avoir des ambitions pour eux, croire en leurs capacités est essentiel.

Enseigner les procédures

Les enseignantes notent des différences entre leurs anciens élèves qui ont bénéficié de l'intervention et les nouveaux, arrivés cette année. Les anciens ont acquis des habiletés qu'ils sont capables de transférer sur d'autres albums. Ce sont eux qui disent, spontanément, à la lecture d'un album : *je ferme les yeux, je fais le dessin animé dans ma tête*.

D - Ils ont pris des habitudes de travail, ils ont moins peur de prendre la parole de raconter l'histoire. Au début, quand je leur demandais de redire avec leurs propres mots, quand on arrivait à la fin de l'album, « Maitresse, je vais jamais y arriver ». Maintenant ça roule !

C - Je vois une différence avec ceux que j'ai cette année. On voit qu'ils [les anciens] ont déjà pris des petites habitudes pour essayer d'analyser un peu plus le texte. Ils ont aussi beaucoup plus de facilité pour le raconter avec leurs propres mots, ils sont beaucoup plus à l'aise. On sent que ça les a aidés. Ils arrivent un peu à ré-investir tout ça, à le ré-utiliser.

A - Ils ont des habitudes de travail, je vois la différence entre anciens et nouveaux. Les anciens ont une écoute active, ils repèrent la structure du texte. Ils ont installé des habitudes. Ils comprennent ce qui est attendu.

Elles constatent donc que les élèves savent comment s'y prendre pour se fabriquer une représentation mentale, retourner au texte si besoin, c'est-à-dire auto-réguler leur lecture, être au clair avec ce qu'on attend d'eux. L'intervention, par le fait qu'elle soit intensive et durable, explicite et planifiée, a pu installer des habitudes, des procédures qu'ils savent généraliser maintenant.

Faire expérimenter « la saveur des savoirs »

L'enseignement du lexique, « objectif permanent » de l'intervention (Goigoux & Cèbe, 2013) devient une activité jubilatoire.

A - Les élèves aiment jouer avec les mots, ont du plaisir à apprendre le vocabulaire, ils comptent sérieusement les points du jeu « Seul.e contre tou.te.s » qui sont affichés sur un mur de la classe. Ils veulent faire comprendre des mots à leurs camarades et ré-utilisent les jeux de vocabulaire. Les élèves ensemble cherchent le sens... Les camarades essaient de faire comprendre aux autres.

L'apprentissage du lexique est devenu une activité plébiscitée alors qu'il était ressenti avant l'intervention comme fastidieux autant par les élèves que par les enseignantes qui se sentaient en difficulté pour l'enseigner. Elles disent qu'ils ont du plaisir à apprendre le vocabulaire, qu'ils ré-utilisent les mots spontanément et à bon escient dans la classe, dans la cour, à la maison... Les parents, tout étonnés de voir leurs enfants employer des mots réputés difficiles, sont intrigués et viennent le raconter aux maitresses. Dans les vidéos des classes, on voit des enseignantes et des élèves qui se prennent au jeu de cet apprentissage et expérimentent ce qu'Astolfi (2008) appelle « la saveur des savoirs ». Les savoirs ne sont plus sans goût, rabougris, réduits à des empilements d'énoncés à mémoriser, mais ce sont des savoirs vivants, qu'ils s'approprient dans une joie communicative.

Proposer des situations solidaires d'apprentissage

Les élèves développent de l'entraide en classe.

C - Pour les nouveaux élèves, les anciens expliquent. En plus, si j'ai un élève qui bloque [pour raconter], j'en ai toujours un autre qui va être là, pour l'aider, je les laisse, j'interviens presque plus maintenant quand ils racontent l'histoire, ils se débrouillent. S'il y en a un qui bloque, il y en a un autre qui prend le relais. Ils ont pris un certain nombre d'habitudes d'un travail intellectuel collectif. Plutôt que de donner la réponse aux questions posées par les élèves, les enseignantes retournent la question au groupe et demandent d'expliquer. Les élèves s'aident de ce que disent les autres, réfléchissent ensemble. Avant ils ne faisaient pas ça !, disent-elles, sans doute parce qu'elles ne leur en donnaient pas l'occasion. Des valeurs d'apprentissage solidaire, d'aide mutuelle sans compétition, si ce n'est gagner des points au jeu de vocabulaire, se mettent en place de façon presque spontanée puisque chacun a compris ce qu'il peut apporter au groupe et ce que le groupe lui apporte.

A -Collectivement, on est plus forts !

Susciter l'envie d'apprendre à lire

Tout ce travail a abouti selon les enseignantes à ce que certains, mis en confiance par la réussite et maîtrisant mieux les enjeux de la lecture, se sont *lancés dans l'apprentissage du code*. Cela a en effet *débloqué un ou deux élèves* dans chacune des classes. *Certains ont une réelle envie de rentrer dans le déchiffrage cette année*. Ce n'est que l'expression d'un ressenti et sans doute que, si cet engagement est réel, il relève de causes multifactorielles qui dépassent l'intervention, mais les enseignantes le disent ainsi : *certains élèves ont maintenant envie d'apprendre à lire*. L'intervention a modifié leur rapport au savoir auparavant teinté d'échec et fait en sorte qu'ils osent entrer dans les apprentissages.

5.2.3 Discussion de la question n° 2

En commençant cette étude, je postulais que l'outil proposé aux enseignantes était suffisamment puissant pour leur faire acquérir des connaissances dans les domaines disciplinaire et didactique, pédagogique et éthique. Les enseignantes ne sont pas des « pages blanches », elles ont de l'expérience et ont évidemment déjà acquis des connaissances sur le sujet. J'ai utilisé au début de ma problématique le verbe « enrichir » et à ce stade, l'emploi du verbe « acquérir » me paraît plus juste. L'outil ne leur a pas permis d'étoffer leurs connaissances, d'en ajouter de nouvelles à des anciennes déjà intégrées ; il a réellement forgé leurs conceptions sur ces notions didactiques et pédagogiques, au sens où il a permis d'organiser et clarifier leurs connaissances et leurs compétences, en plus de les irriguer et de les fortifier.

Les données recueillies montrent que les enseignantes se questionnent sur ce que signifie : être un élève lecteur, un élève motivé, capable d'entrer dans la complexité des textes, de transférer des acquisitions d'une activité à une autre, d'apprendre du lexique, d'apprendre avec les autres, un élève qui a envie d'apprendre à lire... En conséquence, on s'aperçoit que peu à peu, leur regard sur les élèves change et leur posture également. On est dans le registre de l'éthique professionnelle. En fait, la boucle de qualité s'est mise en marche, entraînant conjointement un changement chez les élèves et chez les enseignantes. L'usage de l'outil a permis aux enseignantes de comprendre quelles valeurs sont en jeu dans les pratiques. Elles ont en effet compris que les activités, démarches ou pratiques induisaient des conceptions différentes du sujet apprenant, de ses capacités, de ses motivations.

Je peux donc dire que l'outil a provoqué des « déplacements » de conceptions chez les enseignantes.

A travers les deux chapitres précédents, nous avons vu comment les notions de sujet, d'outil et de schèmes façonnent l'instrumentation des travailleurs (chapitre « L'outil, son ergonomie ») et comment les savoirs conceptuels maîtrisés par les enseignantes influent sur les apprentissages des élèves (chapitre « L'outil, dispositif de formation »). Dans le chapitre suivant, nous allons voir comment les enseignantes ont ré-utilisé les schèmes acquis lors de la genèse instrumentale et transféré leurs acquisitions.

5.3 L'instrument, levier de développement

Le transfert de connaissances, de compétences et d'attitudes d'une situation à une autre participe d'un savoir-agir qui constitue un point nodal de toute situation d'apprentissage ou de formation et représente une préoccupation professionnelle importante des enseignants et des formateurs. Je postule avec Rabardel et Pastré (2005) que l'outil, devenu instrument grâce au processus d'instrumentation, va agir sur les pratiques de l'utilisateur, l'engager dans un processus de conceptualisation de celles-ci qui va lui permettre de continuer de les modifier.

Question n° 3 : l'usage de l'outil a-t-il permis aux enseignantes d'infléchir leurs pratiques professionnelles ?

C'est le critère d'appropriabilité de l'outil qui est présent dans ce début de chapitre avec la notion de transfert. En effet, comme la recherche actuelle arrive un an après le début de la mise en place des outils dans les classes, je pourrai voir si les enseignantes s'en servent encore.

5.3.1 Analyse des résultats : ce que les enseignantes ont transféré

De la même façon que progressivement les élèves ont fait des acquisitions (avec le scénario *Gruffalo*), cumulé des acquis (avec *Petit Gruffalo* avant l'intervention), généralisé ces acquis (avec *Petit Gruffalo* après l'intervention) et transféré ces acquis (avec *La sorcière dans les airs* sans intervention), les enseignantes ont acquis des connaissances dans les domaines des savoirs de la discipline, de la didactique, de la pédagogie. Nous allons voir quels transferts elles ont opérés, dans quelles circonstances et à quelles conditions cela a été possible.

5.3.1.1 Transfert de connaissances dans l'élaboration d'autres outils

Dans les entretiens semi-directifs, dès que je leur demande ce qu'elles ont gardé de l'usage de l'outil, les enseignantes sont très fières de m'annoncer qu'elles ont construit ou adapté un nouveau scénario à partir d'un autre album.

A – Je repars dans un scénario proche avec un autre album : j'ai construit un scénario... J'ai construit le scénario de Patouffèt en m'inspirant de Petit Gruffalo. J'ai repris les objectifs, découpé l'histoire en trois épisodes, repris le déroulé... les reformulations en cascade. Ça fera cinq ou six séances sur cet album puis le jeu des personnages et la maquette à fabriquer, en plus.

L'enseignante B a commencé de travailler *Le joueur de flûte de Hamelin* qu'elle adapte de *Lectorino & Lectorinette* pour ces élèves avec une déficience intellectuelle. *Je l'ai investi. Je le visualise en fonction de mon groupe et de ce que je peux ajouter. Je me suis retrouvée dedans. Je retrouve la structure de Gruffalo.*

C - *En m'appuyant énormément sur ce qu'on a fait, avec de nouveaux albums. Ça demande un travail de préparation qui n'est pas négligeable parce qu'il faut tout scanner le livre avant. Notre séance, faut qu'elle soit bien calée pour qu'on puisse l'annoncer aux élèves... C'est un gros travail mais une fois que c'est fait, on en a pour un petit moment. Au fur et à mesure, on peut ré-adapter, certaines fois je me dis « je suis passée peut-être un peu vite », alors je décide de refaire une séance parce que j'ai l'impression que ça n'a pas été compris par tous.*

L'enseignante D travaille sur *Hansel et Gretel* : *les élèves sont beaucoup plus performants, ils mettent des stratégies en place.*

Les enseignantes C et D ont élaboré plusieurs scénarios depuis le début de l'année scolaire.

Elles ont donc fait preuve de créativité en se lançant, pour trois d'entre elles, dans la mise en œuvre de nouveaux scénarios avec des albums-supports choisis par elles. La quatrième utilise *Lectorino & Lectorinette* en l'adaptant à ses élèves avec TIFC.

5.3.1.2 Transfert dans d'autres disciplines

La charte de la laïcité : l'enseignante A raconte avec de nombreux détails comment elle s'est inspirée des activités de *Gruffalo* pour travailler cette charte, d'abord en réinvestissant le travail sur le vocabulaire pour expliquer les mots difficiles – par exemple : la divergence d'opinion entre individus. Puis en ré-utilisant l'activité de théâtralisation pour mieux faire comprendre et mémoriser : les élèves ont créé des saynètes sur la tolérance, sur les valeurs de la République. Le transfert est lointain puisqu'il ne s'agit pas de comprendre un texte narratif.

En mathématiques : les enseignantes B et D disent utiliser la fabrication d'une représentation mentale en mathématiques, pour la résolution de problèmes. Les élèves *se représentent la situation, la miment. Ce n'est pas donner la réponse, c'est réfléchir ensemble et souvent on la pose (on la dessine) sur le papier.*

Phonologie et catégorisation : ayant expérimenté l'ergonomie de l'outil *Gruffalo* et partageant les valeurs des concepteurs, les enseignantes se sont tournées vers d'autres outils et travaillent avec *Phono* et *Catégo* (Cèbe, Goigoux & Paour, 2004).

Elles ont donc élargi leurs connaissances à d'autres activités d'enseignement.

5.3.1.3 Transfert dans la vie quotidienne de la classe

Les enseignantes A et B, qui travaillent dans la même école, disent que leurs élèves ont transféré la compréhension des états mentaux des personnages sur leurs propres états mentaux. Le transfert est là aussi lointain puisqu'on sort de la textualité pour entrer dans les interactions verbales quotidiennes et les attitudes relationnelles des élèves.

A - Comprendre les états mentaux des personnages permet de comprendre les états mentaux des camarades. Ça facilite les rapports entre eux. Ça met aussi des mots pour expliquer leurs propres sentiments.

Je fais un travail sur l'expression des sentiments. On fait des petits débats en classe et ils peuvent exprimer leur propre état mental. Ça n'est pas que comprendre, c'est mettre des mots dessus.

Le climat de classe est plus serein.

B - Il y a même des effets inattendus dans la vie courante et dans les relations entre élèves. Dans la cour, quand il y a un incident, une bagarre, ils comprennent ce que l'autre peut ressentir et du coup, ils se disputent beaucoup moins.

J'ai travaillé sur les émotions des autres et ça a une répercussion dans la vie quotidienne.

Si on apprend aux enseignantes des procédures pour généraliser les acquis, avec des tâches nouvelles mais suffisamment proches pour qu'elles puissent réinvestir ce qu'elles ont appris, le transfert peut avoir lieu. Les enseignantes ont intégré les valeurs et les principes de l'outil, ont transféré ces acquis dans d'autres albums, dans d'autres disciplines et ont même été les concepteurs de leurs propres outils.

5.3.2 Discussion de la question n° 3

En menant cette étude, je voulais savoir si l'outil proposé aux enseignantes produisait bien les effets attendus sur leurs pratiques professionnelles. Je suis donc en mesure de répondre par l'affirmative puisque les résultats montrent que les enseignantes ont intégré les principes didactiques et pédagogiques de l'outil, de façon authentique et durable. **1/ Elles se sont rendu compte que leurs pratiques influent sur la qualité des apprentissages effectués par les élèves. 2/ Elles ont changé leurs manières de faire avec les élèves.** Elles ne font plus la classe comme avant...

Les conditions de transférabilité des acquisitions ne sont pas étrangères à la réussite de l'opération. L'expérience de l'année dernière s'est prolongée avec un deuxième scénario, *Petit Gruffalo*, et les enseignantes ont pu s'entraîner, immédiatement après le premier. L'expérience a duré les 2/3 de l'année scolaire et a permis aux enseignantes de « se faire la main » de manière intensive et durable. Le transfert a eu lieu par analogie, de proche en proche, condition pour que les acquisitions soient généralisables et durables.

L'intégration des savoirs conceptuels

L'intégration des savoirs disciplinaires, didactiques, pédagogiques, éthiques par les enseignantes est pour moi à la fois une manifestation du transfert et une condition de réalisation de celui-ci. Elle leur permet de ne plus se soucier des questions d'enseignement et de se centrer sur l'apprentissage des élèves. Les enseignantes prennent conscience du rôle des pratiques pédagogiques sur la qualité des apprentissages des élèves, se concentrent sur ces apprentissages et considèrent « les savoirs comme des outils de développement de leurs élèves » (Clerc-Georgy, 2016).

Les indicateurs précédents tendent à montrer qu'entre les élèves et les enseignantes, s'est mis en place un cercle vertueux, une boucle de la qualité, celle du « service » rendu par l'instrument de travail consistant en une « formation » efficace des enseignantes pour un accompagnement efficace de tous les élèves. La boucle de la qualité est un « modèle conceptuel des activités interdépendantes qui influent sur la qualité (du produit, du service) lors des différentes phases s'échelonnant de l'identification des besoins à l'évaluation de leur satisfaction par l'acteur (ici, les enseignantes), le prescripteur (les pilotes institutionnels, absents dans notre étude mais qui pourraient être intéressés par les résultats), le destinataire (les élèves), le chercheur (la conceptrice de l'outil et moi pour le deuxième outil) » selon la norme ISO 8402 de 1994 sur « Management de la qualité et assurance de la qualité – Vocabulaire ».

A quelles conditions apprend-on des situations de travail ?

La didactique professionnelle aborde la problématique de l'apprentissage par et dans le travail. En didactique professionnelle, on va utiliser des situations de travail pour provoquer des apprentissages. Le travail est porteur de développement professionnel, défini comme la combinaison chez l'enseignant d'un ensemble de processus en interrelations : l'ouverture à de nouveaux outils, le développement de connaissances disciplinaires, pédagogiques, l'évolution des conceptions sur le métier.

« Les situations de travail peuvent être porteuses des conditions du développement, sans intentions formatrices, lorsqu'elles dessinent des caractéristiques propres à engendrer et soutenir des processus de conceptualisation, des "situations potentielles de développement " » (Mayen, 1999).

Les situations de travail proposées aux enseignantes de la recherche sont médiées par un outil dont nous avons vu plus haut que c'est dans et par lui que le processus d'instrumentation-conceptualisation a lieu. La médiation instrumentale, élément majeur de ces processus, génère de ce fait une « mise en situation active », démarche potentiellement développementale, dans laquelle les enseignantes ont effectivement appris, transféré et se sont développées. Nous sommes bien dans la configuration décrite par Mayen.

6 Discussion générale

Ayant placé des discussions intermédiaires à l'issue de l'analyse des données de chaque question de recherche, je ne reprends pas en détail tout ce que le lecteur peut retrouver facilement dans le corps du mémoire. Je vais revenir sur quelques généralités essentielles, principes et résultats et voir si j'ai bien répondu à mes questions de départ.

Question n° 1

Je me suis attachée à étudier l'ergonomie de l'outil et à la fin du travail, je suis en mesure de dire que :

- L'outil a été utile, utilisé, accepté, approprié.
- La « conception continuée dans l'usage » a permis de faire des retours à la conceptrice.
- L'outil est suffisamment puissant pour vivre indépendamment de sa conceptrice et sans besoin d'une formation pour les utilisateurs. Cependant, un accompagnement peut faciliter le démarrage de la prise en main.

Je me suis ensuite demandé si l'outil allait provoquer des déplacements dans les conceptions et les pratiques des enseignantes et au vu des résultats de son utilisation et de son appropriation, je peux répondre positivement à ces deux questions.

Question n° 2

L'outil a bien permis la conceptualisation des objets d'enseignement, d'éducation :

- Les enseignantes ont acquis des connaissances conceptuelles dans les registres disciplinaires et didactiques.
- Elles ont acquis des savoir-faire pédagogiques nouveaux.
- Elles ont changé de regard sur leurs élèves et les familles.

Question n° 3

L'outil a bien provoqué des changements dans les pratiques professionnelles :

- Les enseignantes ont transféré leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres disciplines ou situations.
- Elles ont fait preuve d'une expertise d'adaptation (*adaptive expertise*).
- Elles ont créé leurs propres outils par imitation de l'outil utilisé.

Une analyse plus fine des données me permet de dire que l'expérience d'outillage des enseignantes a bien provoqué les effets attendus et a bien fonctionné selon les principes rappelés ci-dessous :

- En agissant sur les pratiques des enseignants, on modifie leurs connaissances et leurs conceptions ; cela contribue à continuer à modifier leurs pratiques.
- En fournissant aux enseignants des outils adaptés et innovants, on instrumente efficacement leur travail.
- En prenant les enseignants pour des sujets « capables » (Pastré,2005), on reconnaît une intelligence collective.

6.1 Des résultats encourageants

Les enseignantes ont pris conscience que toutes les pratiques d'enseignement ne se valent pas, ne véhiculent pas les mêmes valeurs, les mêmes conceptions de l'éducation, que certaines pratiques sont plus efficaces que d'autres sur les apprentissages des élèves – c'est sans doute cela le plus important et ce qui les a fait le plus avancer. Elles ont vu les effets extrêmement prometteurs de l'usage de l'outil sur la qualité de l'apprentissage des élèves. Elles ont pu expérimenter en actes la puissance d'action de cet outil et le pouvoir d'agir qu'il leur donne. Elles ont su imiter l'outil et créer leurs propres instruments de travail.

A quelles conditions a eu lieu cette réussite ? Il y en a plusieurs. D'abord, le choix des enseignantes de l'étude, particulièrement expérimentées. En formation d'adultes, comme avec les enfants, on ne part pas « de rien » et les maitresses ont été choisies pour leurs capacités à se remettre en cause, leur volonté de réfléchir à leurs pratiques, de les améliorer, d'en tenter de nouvelles. Ensuite, la mise en place d'une formation et d'un accompagnement, même léger, allant de pair avec l'outillage me

paraît faciliter l'instrumentation, provoquer une meilleure conceptualisation des pratiques par les enseignantes et un développement professionnel plus conscientisé. Un autre critère de réussite tient à la mise en œuvre de la méthodologie de l'analyse du travail elle-même, avec ses outils et ses techniques : la vidéo, les auto-confrontations, ainsi que le « collectif de travail » installé le temps de l'expérience sont des outils de formation puissants qui ont favorisé le retour réflexif sur les pratiques.

6.2 Des pistes pour la formation

Il reste des questions, celle de la formation des enseignants et de la formation des formateurs est ouverte depuis la loi sur la refondation de l'école de la République (2012). L'outillage des enseignants pour faire progresser les principes pédagogiques dans les classes est un chantier passionnant.

On peut envisager à partir de cette étude quelques principes ou axes de travail en formation.

6.2.1 « Oser les outils »

Pour Picard (2012) et dans la brochure du centre Alain Savary « Concevoir des formations » (2016), les formateurs doivent « oser les outils » pour aider les professionnels à travailler. Ils sont en demande d'outils maniables, utilisables et c'est légitime. « On ne peut pas demander aux enseignants d'inventer tous leurs outils, même si tout professionnel qui utilise un outil qui lui est proposé va le tordre, le mettre à sa main ». Quand un formateur crée ou propose un outil, ou conçoit un dispositif de formation, il faut qu'il tienne compte de la réponse qu'il apporte aux questions des usagers, et à partir de là, garantir l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité de l'outil ou de la formation, critères de leur réussite. « Oser les outils » signifie également « oser » l'appropriation collective d'un outil en formation et « oser » l'accompagnement de l'équipe. Une doxa circule encore trop souvent dans les centres de formation, les écoles et même dans les mouvements pédagogiques selon laquelle l'enseignant ne peut pas faire confiance à des outils « tout faits » et doit être capable de concevoir ses propres outils de travail. En formation, les manuels, les scénarios sont rarement l'objet de réflexion et de discussion collective.

6.2.2 Outil et changement

Il n'y a pas de situation d'apprentissage ou de formation sans instrument (Picard, 2015) et l'instrument, c'est l'outil dont on sait faire quelque chose mais ce n'est pas parce que l'outil existe qu'on sait s'en servir. Quand on l'introduit dans une classe qui fonctionne, cela change l'ergonomie tout entière du système-classe. Le temps accordé à une activité n'est pas accordé à une autre, l'enseignant doit faire des choix. Il ne le fait pas sans mesurer le rapport coût/efficacité de ce changement. L'outil doit proposer un bon rapport entre ce qu'il demande à l'enseignant de faire et ce qu'il apporte aux apprentissages des élèves.

Goigoux (2007) fait «une analyse préalable du travail des enseignants afin de proposer une première version de l'instrument qui soit intelligible et efficient [...] On sait, en effet, que, bien souvent, les maîtres rejettent les instruments s'ils impliquent des modifications trop importantes de leurs manières de faire ou s'ils ne correspondent pas aux buts qu'ils se donnent ». « Faute d'avoir intégré un modèle de l'utilisateur et d'avoir une idée précise de la manière dont l'individu conçoit l'exercice de son activité professionnelle, ces outils deviennent décalés s'il ne parvient pas à les "mettre à sa main" en y "mettant du sien" ».

Mais quand l'outil est puissant, l'utilisateur va accepter le changement provoqué puisque la situation lui paraîtra plus efficace qu'auparavant. « La composante clé dans le processus du développement professionnel est le fait qu'un individu reconnaisse et prenne en compte un changement comme une meilleure manière de faire que celle qui précédait » (Rey, 2016).

6.2.3 Normes ou détournement

Quand un formateur conçoit un outil, des questions se posent à lui : à partir de quoi décide-t-il de considérer l'outil comme prêt à être mis « dans toutes les mains » ? Quand le « lâcher », l'émanciper ? A un certain moment, le formateur quitte la logique d'innovation pour passer à la diffusion de son outil ; celui-ci lui échappe et peut ensuite être « manié » ou « remanié » de différentes façons par les utilisateurs. C'est la question de la catachrèse, les manières dont les uns ou les autres utilisent, en les détournant, les outils. Le formateur n'est plus maître de son outil, il peut juger que tel usage n'est pas conforme à ses intentions mais il ne peut empêcher le détournement. L'outil, en effet, ne garantit pas l'usage de l'outil. Chaque utilisateur se sert d'un outil d'une façon ou d'une autre, en fonction de ses propres conceptions. Croire que l'outil est bon en soi, sans accompagnement, sans possibilité pour l'utilisateur de prendre des distances participe d'un certain dogmatisme idéologique. Toujours selon Goigoux (2007), « les opérateurs n'utilisent pas toujours les artefacts comme les

concepteurs pouvaient s’y attendre. Ce fait empirique constitue [...] une donnée de base de l’ergonomie et de la psychologie de langue française, où on considère l’inventivité des opérateurs comme une marque essentielle de l’intelligence au travail (de Montmollin, 1992, cité par Goigoux, 2007)) ».

6.2.4 Apprentissage par imitation-modélisation

Le meilleur signe de l’appropriation d’un outil me semble être celui de l’imitation (au sens de Winnykammen, 1982, 1990), à l’œuvre dans la conception d’un autre scénario sur le même modèle que l’outil utilisé mais à propos d’un autre ouvrage. Pour cette psychologue, l’observation et l’imitation ne sont pas des activités neutres et passives, au contraire, elles supposent une activité cognitive de repérage des informations importantes ou de développement d’intentions d’agir. Les enseignantes de l’étude ont mis en œuvre les principes de l’outil-modèle dans l’outil-imité. Cette piste me paraît intéressante à creuser en ingénierie de formation.

Conclusion

Pour ne pas conclure définitivement car « mettre le métier sur le métier » est un chantier toujours ouvert, et pour, malgré tout, clore cette étude, je laisse la parole finale aux quatre enseignantes.

Des pépites

Dans les entretiens, j'ai mis de côté les réponses à la question : « Qu'est-ce que vous avez gardé dans vos pratiques de classe, de l'expérience de l'année dernière ? » et j'ai rassemblé les verbatim les plus significatifs des changements de pratiques et de conceptions réalisés par l'instrument, peut-être aussi ceux qui m'ont le plus « affectée » (au sens de Clot).

A – **J'ai automatisé des choses...** Dans mon scénario, il y a moins de séances - **J'ai transféré** – Je ré-utilise pour l'enseignement de la compréhension. Ça me semble plus clair maintenant. On est souvent dans le tâtonnement avec les élèves qui ont des TIFC.

B - Je n'ai pas retravaillé le protocole, trop lourd, mais **je ré-utilise des pratiques** : faire fabriquer un film dans sa tête, lire sans montrer les images, travailler avec tous les élèves collectivement. J'ai gardé l'approche du vocabulaire.

A - **Le vocabulaire** aussi, s'ils ré-emploient des mots dans des phrase, ça montre qu'ils les ont compris... J'en fais **pas tous les jours mais au moins 3 fois par semaine**, avant chaque séance de langue française.

B - **Moi, c'est aux rituels le matin.**

C - Je ré- utilise plein de choses. **Ça a fait changer mes pratiques. Ça m'a vraiment fait évoluer.** J'avais un peu de difficultés, je savais pas vraiment comment aborder la compréhension en lecture. Souvent, c'était on étudie un texte, on répond aux questions... de façon très classique. Et là vraiment pour moi, **ça m'a permis de voir autrement la lecture-compréhension. Ce que je peux attendre de mes élèves, où je peux les mener et tous. J'ai plus d'ambition.**

A - **Les élèves sont capables autant que les autres de comprendre la complexité, le transfert et ça dans la durée.**

D - **Et les acquis sont durables.**

B - **On a évolué ensemble (enfants et maître) sur ce projet.**

A - Ils font des hypothèses sur le sens des mots – je leur laisse plus la place qu'avant – je leur donnais plus la solution, maintenant je les laisse plus chercher et discuter ensemble.

C - Beaucoup de choses ! J'ai changé beaucoup de choses cette année – elle rit - ça a révolutionné plein de choses dans ma classe !

D'après l'expression sincère et spontanée de cette dernière collègue, il n'est pas question d'un infléchissement, ni même d'un changement de pratiques provoqué par l'outil mais carrément d'une « révolution » de ses pratiques et conceptions, effectuée de plus dans la joie d'un « travail bien fait » (Clot, 2010). Cela va au-delà des espérances qu'un formateur peut avoir.

Ces résultats donnent à voir que l'usage d'outils dans l'enseignement ou en formation relève de caractéristiques à la fois « classiques » (le métier médiatisé par des instruments) et innovantes (l'outil proposant des conceptions et des pratiques renouvelées). On peut donc dire avec Goigoux (2010) que les volets « **conservatoire** » et « **laboratoire** » du **métier** ne sont pas forcément contradictoires.

Éléments bibliographiques

Adlof, S.M., Perfetti, C.A. & Catts, H.W. (2011). Developmental changes in reading comprehension : implications for assessment and instruction. In Samuels S.J. et Farstrup A.E. (Eds). *What research has to say about reading instruction* (p. 86-214). Newark, DE : International reading association.

Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Jones, F. G. & Champlin, T. M. (2010). Teaching Students with Moderate Intellectual Disabilities to Read : An Experimental Examination of a Comprehensive Reading Intervention. *In Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), 3-22.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.

Barcenilla, J. & Bastien J.-M.-C. (2009). L'acceptabilité des nouvelles technologies : quelles relations avec l'ergonomie, l'utilisabilité et l'expérience utilisateur ? *In Le travail humain* 4 (72) , 311-331.

Béguin, P. & Rabardel, P. (2000). Concevoir pour les activités instrumentées. *In Revue d'intelligence artificielle*, 14, (1-2), 35-54.

Bénech, P. (2010). *Taxonomie TICE*. Lyon : EducTice-Ifé.

<http://fr.slideshare.net/pbenech/plus-taxonomie-tice-pb-nb-fc-nd-tl> (Consulté le 22 août 2016)

Bernardin, J. (2016). Repenser la formation des enseignants : les partis pris du GFEN. *In Dialogue Conformer ou transformer ? Enjeux des formations*, 159, 3-5

Bianco, M. (2016). *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?* Rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture CNESEO-IFE, Lyon, 16 & 17 mars 2016.

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/03/Rapport_lire_comprendre_apprendre.pdf (Consulté le 18 juin 2016)

Bishop, M.-F. & Cèbe, S. (2015). *L'enseignement de la compréhension*. Communication au colloque de présentation des premiers résultats de la recherche « Lire et écrire : efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire ». Lyon : Ifé le 25 septembre 2015

<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

Le rapport est en ligne :

<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire> (Consulté le 8 juin 2016)

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. In *Repères Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, 135, 185-208.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix*. Paris : Retz, pp. 5-28.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le Français aujourd'hui*, Lecture de récits en maternelle, 179, 21-36.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (à paraître). *Minimus Lector & Minima Lectrix*. Paris : Retz.

Cèbe, S., Goigoux, R. & Paour, J.-L. (2004). *Phono, Catego*. Paris : Hatier.

Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. In *Le français aujourd'hui*, 177, 41-53. Paris : Armand Colin

Cèbe, S. et Picard, P. (2009). Réussir pour comprendre : Le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école. In *Dialogue*, 134, 25-29.

Cèbe, S. (2014). Interview. 12^{ème} Université d'automne du SNUipp.

Cèbe, S. (2016). Infléchir les pratiques professionnelles des enseignants : le rôle des outils didactiques. In *Dialogue « Conformer ou transformer ? Enjeux des formations »*, 159, 20-22.

Cèbe, S. (2016). Quelles sont les compétences requises pour comprendre un texte écrit et comment les enseigner à l'école primaire. Communication à la conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre », CNESCO-IFE, Lyon, 16 & 17 mars 2016.

<http://www.cnesco.fr/fr/les-pratiques-enseignantes-pour-former-des-eleves-lecteurs/> (Consulté le 18 juin 2016)

Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? In Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (Drs). *L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.

Charlier, B. (2014). *Les Environnements Personnels d'Apprentissage: des instruments pour apprendre au-delà des frontières*. Université Le Mans, STICEF.

http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/10-charlier-epa/sticef_2014_NS_charlier_10.htm (Consulté le 2 juin 2016)

Clerc-Georgy, A. (2015). *Imagination, développement et apprentissage*. Conférence à Lyon, Centre Alain Savary-Ifé, le 25 mars 2015

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/art-et-ecole/artty/imagination-developpement-et-apprentissage?searchterm=clerc+ge> (Consulté le 30 mars 2016)

Clerc-Georgy, A. (2016). Les savoirs dans la formation des enseignants. *In Education & Formation* – e-305, 53-63.

Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. *In* J-M. Barbier (Dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, 53-69.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur : pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.

Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves : une synthèse des réflexions et des outils du centre Alain Savary au service des formateurs. Brochure version 3, juillet 2016. Lyon : Centre Alain Savary-Ifé

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formations> (Consulté le 6 juillet 2016).

Daguzon, M. (2015). *La didactique professionnelle*. Cours n° 3 du Master 2 FFEF année 2015 – 2016. ESPE Clermont-Auvergne, université Blaise Pascal Clermont-Ferrand.

Derujinsky-Laguecir, A., Kern, A & Lorino, P. (2011). Une approche instrumentale des indicateurs de performance. *In Management & Avenir* 2,42, 111-132.
URL : www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2011-2-page-111.htm.

Dubois, M., & Bobillier-Chaumon, M. É. (2010). L'acceptabilité des technologies: bilans et nouvelles perspectives. *In Le travail humain*, 72(4), 305-310.

Dupré, D., Salem, H. T., Loiseau, M., Dessus, P. & Simonian, S. (2012). Quelques critères d'utilisation d'un système d'évaluation automatique de synthèses de cours à distance. *Recherches & éducations*, 6, 143-159.

Flandin S. (2015). Déterminants phénoménologiques et sémiologiques d'une instrumentation vidéo : perspectives ergonomiques. Formation de formateurs « Organiser des formations hybrides avec de la vidéo ». Lyon : Centre Alain Savary, Ifé, le 30 novembre 2015.

Fougeyrollas, P., Saint-Michel, G., Bergeron, H., Cloutier,R., Côté, J. et Côté, M. (1996). *Révision de la proposition québécoise de classification : Processus de production du handicap*. Québec : CQCIDIH.

Gaime (2015). Introduction à la méthodologie qualitative. Cours Master 2 S & BEP 2014 – 2015. ESPE Clermont-Auvergne, université Blaise Pascal Clermont-Ferrand.

Glenberg, A.M. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *In International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 5–18.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves*. Conférence invitée en clôture du colloque du réseau international de Recherche en Education et Formation (REF), Université de Nantes, le 19 juin 2009.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348>

Goigoux, R. et Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette*. Paris : Retz.

Goigoux, R. (1998). Apprendre à lire : de la pratique à la théorie. *In Repères*, 18, 147-162.
http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS018_12.pdf (Consulté le 4 avril 2016)

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

Goigoux R. (2010). *De l'analyse de l'activité des enseignants à leur formation professionnelle*. Formation de formateurs « Du travail en éducation prioritaire ». Lyon : Centre Alain Savary-Ifé, mars 2010.
<http://bit.ly/1ONb8uS>

Goigoux, R. (2015). Le métier de professeur des écoles. Cours n° 3 du Master 2 FFEF 2015 – 2016. ESPE Clermont-Auvergne, université Blaise Pascal Clermont-Ferrand.

Goigoux, R. – Audition le 17 mars 2015. *In Delahaye J.-P. (2015). Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport à la ministre de l'Éducation nationale remis le 12 mai 2015.

Haué, J. B. (2004). Intégrer les aspects situés de l'activité dans une ingénierie cognitive centrée sur la situation d'utilisation. *Activités*, 1(1-2).

Kintsch, W. et Van Dijk, T. A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *In Langages*, n° 40, 98-116.
url : [/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1975_num_9_40_2300](http://web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1975_num_9_40_2300) (Consulté le 29 avril 2016)

Kintsch, W. et Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
<http://www.discourses.org/OldBooks/Teun.pdf> (Consulté le 29 avril 2016)

Lantheaume, F. & Hélou, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Lardon, I. & Billebault, M. (2015). *Enseigner la compréhension en lecture à des élèves avec une déficience intellectuelle : à quelles conditions ? Avec quels outils ? Et pour quels résultats !* Mémoire de master 2 Scolarisation et besoins éducatifs particuliers, sous la direction de Sylvie Cèbe. Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand, ESPE Clermont-Auvergne.

Léontiev A. (1975, 1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.

Marley, S.C., & Carbonneau, K. J. (2014). *Theoretical Perspectives and Empirical Evidence Relevant to Classroom Instruction with Manipulatives*. *Educational Psychology Review*, 26(1), 1-7.

DOI: [10.1007/s10648-014-9257-3](https://doi.org/10.1007/s10648-014-9257-3)

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *In Education Permanente*, 139, 65-86.

Oakhill, J., Berenhaus, M. & Rusted, J. (2014). When kids act out: a comparison of embodied methods to improve children's memory for a story. *In Journal of research in reading, vol. 00*, 1-13.

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : P.U.F.

Pelgrims, G et Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. *In Crahay, M. et Dutrévis, M. (Drs)(2013). Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck. 111-135.

Picard, P. (2012). Formation de formateurs « *Néopass@ction, un outil au service des formateurs* ». Lyon : Centre Alain Savary-Ifé, 15 & 16 mars 2012.

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/une-formation-continue-des-enseignants-aujourd'hui> (Consulté le 2 juin 2016)

Picard, P. (2013). Formation de formateurs « *Organiser une formation hybride* ». Lyon : Centre Alain Savary, Ifé, 1^{er} & 2 octobre 2013.

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/organiser-une-formation-hybride-compte-rendu-de-la-formation-du-1er-et-2-octobre-2013?searchterm=formation+hybride>

Picard, P. (2015). *A quelles conditions... ? Typologie des buts et tentative de grammaire*. Cours Master 2 FFEF 2015 – 2016. ESPE Clermont-Auvergne, université Blaise Pascal Clermont-Ferrand.

Rabardel, P. & Pastré, P. (Drs.). (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rabardel, P. (1999). Eléments pour une approche instrumentale en didactique des mathématiques. In M. Bailleul (Ed.), *Ecole d'été de didactique des mathématiques*. Houlgate : IUFM de Caen, 202-213.

Rey, O. (2016). *Le changement, c'est comment*. Dossier de veille de l'Ifé, 107

Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. In Samurçay, R. & Pastré, P. (Drs), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès, p. 163-180.

Sève, P. et Cèbe, S. (Drs). (2014). *Lire en Maternelle : la lecture avant que de savoir lire*. Repères, 50. Lyon : ENS éditions.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In *Repères*, 19, 9-38

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In Desmoulin C., Marquet P., Bouhineau, D. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. Strasbourg : ATIEF-INRP, 391-402

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000154>

Trividic, I. (2009). *Lire lier*. Paris : Retz

Vaughn, S. et Wanzek, J. (2014). Intensive Interventions in Reading for Students with Reading Disabilities: Meaningful Impacts. In *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(2), 46–53.

Vygotski, L.S. (1928-1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L.S. (1930/1995). *Psychisme, conscience, inconscient*. Traduction française de F. Sève. Société française, 51/1

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Winykamen, F. (1982). L'apprentissage par observation. *Revue française de pédagogie*, 24-29.

Winykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.

Isabelle LARDON

Comment les enseignants mettent à leur main des outils « clés en main »

Résumé :

À la suite de Goigoux & Cèbe (2013), je fais l'hypothèse que si on fournit aux enseignants des outils innovants et adaptés, basés sur les données les plus récentes de la recherche, conçus selon des critères ergonomiques et selon la méthode dite de « conception continuée dans l'usage », alors les outils peuvent avoir une vie propre, devenir des instruments de l'activité des enseignants et des leviers pour infléchir leurs pratiques. Les cadres théoriques mobilisés sont en particulier l'approche instrumentale (Rabardel & Pastré, 2005, 2011), l'ergonomie et l'analyse du travail.

Ce mémoire vise à mesurer les effets à long terme de la mise en œuvre de scénarios didactiques et pédagogiques sur les pratiques d'enseignants spécialisés qui exercent en ULIS école.

Mots-clés : Outil / Artefact / Instrument / Genèse instrumentale / Compétences requises pour comprendre / Pratiques d'enseignement / Apprentissage / Développement professionnel

How do Teachers Turn Turnkey Tools into their Own Tools?

Summary :

Following Goigoux & Cèbe (2013), I make the assumption that if we give teachers innovative and appropriate tools, based on the latest research data, designed according to ergonomic criteria and according to the method known as "redesigning through use", the tools can have their own lives, become instruments of teachers' activity and levers to change teaching practices. The theoretical framework was notably drawn from the instrumental approach ((Rabardel & Pastré, 2005, 2011), ergonomics and job analysis.

This report aims at measuring the long-term effects of implementing didactic and pedagogical scenarios on the practices of specialized teachers who work in ULIS schools (specialized classes in France).

Keywords : Tool / Artefact / Instrument / Instrumental genesis / Skills required to understand / Teaching practices / Learning / Professional development