

Le coenseignement au service de l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage

Lee Cook

▶ **To cite this version:**

Lee Cook. Le coenseignement au service de l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage. Education. 2017. dumas-01759482

HAL Id: dumas-01759482

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01759482

Submitted on 5 Apr 2018

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.

Année universitaire 2016-2017

DU *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Second degré

Le coenseignement au service de l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage

Présenté par Lee Cook

Mémoire encadré par Mme Céline Leblanc

REMERCIEMENTS

J’adresse tout d’abord mes remerciements à ma directrice de mémoire, Mme Céline Leblanc, pour son encadrement tout au long de cette étude. Je souhaite remercier tout particulièrement ma tutrice académique, Mme Michèle Kessler, dont le soutien, les observations et les conseils ont été d’une importance fondamentale dans l’élaboration de ce mémoire, ainsi que Mme Rascale et Mme Serre qui ont tous les deux travaillé en coenseignement dans mes classes et tant contribuer à l’amélioration de mon pratique professionnel. Je remercie aussi la direction du collège Marcel Pagnol pour l’intérêt porté au sujet ainsi qu’à mes collègues enseignants qui ont participé et répondu au questionnaire. Je remercie aussi ma conjointe qui m’a soutenu patiemment tout au long du processus de rédaction.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS 2
SOMMAIRE 3
INTRODUCTION 5
1. Etat de l'art 7
1.1 Développement de la notion des stratégies d'apprentissage 7
1.2 Intégration de l'enseignement stratégique dans les Programmes d'enseignement 8
1.3 Les composants de l'« apprendre à apprendre » 9
1.4 Pourquoi travailler avec les élèves les stratégies d'apprentissage ? 12
1.5 Apprentissage des stratégies et enseignement explicite 13
1.6 Enseignement explicite des stratégies de lecture et coenseignement 15
2. Formulation de la problématique 19
3. Le contexte professionnel 20
3.1 Contexte large 20
3.2 L'établissement 20
3.3 L'organisation du collège 22
3.4 Le contrat d'objectif 23
3.5 Technologie et innovation au service de la pédagogie 23
4. Méthode 25
4.1 Constat initial 25
4.2 Participants 26
4.3 Matériel 28
4.4 Procédure 31
4.5 Analyse des résultats 34
5. Discussion 42
5.1 Explicitation et confiance des élèves 42
5.2 Situations et conséquences inattendues 43
5.3 L'apport du coenseignement à l'enseignement explicite : une réactivité accrue 43
5.4 L'apport du coenseignement à l'enseignement explicite : l'engagement des élèves 44
5.5 Le coenseignement au service de l'enseignement des stratégies 44
5.5 Le coenseignement et effets sur les élèves en difficulté 45
5.5 Le coenseignement au service des enseignants 46

5.6 Limites et perspectives 46
6. Conclusion 48
BIBLIOGRAPHIE 49
SITOGRAPHIE 50
ANNEXES 51
RESUME 58

INTRODUCTION

Un des principes clés de l'enseignement de l'anglais consiste à ancrer les apprentissages et la mobilisation des savoirs et des savoir-faire dans une approche actionnelle basée sur la culture. Les séquences pédagogiques, élaborées selon ce principe, reposent donc sur des activités de réception permettant aux élèves d'accéder au sens et d'en comprendre les enjeux culturels. La compréhension orale et la compréhension écrite constituent donc les pierres angulaires de l'enseignement de l'anglais. Mais comment amener les élèves à prendre conscience des stratégies d'apprentissage qu'ils vont devoir mobiliser pour pouvoir accéder au sens de ces documents authentiques dont les défis sont nombreux ?

Comme l'indique éloquemment Perraudeau, « Réussir une tâche est une chose, cependant un élève peut réussir un travail sans avoir totalement compris ce qui était en jeu, en termes de savoir, comme en termes de procédés utilisés » (2006, p. 68). Dans notre pratique, la mobilisation des connaissances antérieures des élèves est favorisée à travers des activités d'anticipation qui donnent aux élèves des techniques qui visent à les amener à repérer les informations nécessaires à l'accès au sens comme par exemple formuler des hypothèses quant au sujet et aux champs lexicaux que le document met en jeu. Nous démontrons donc ces stratégies régulièrement en classe avec tout nouveau document. Cependant force est de constater qu'en l'absence de cette étape d'anticipation, nos élèves ont de la difficulté à organiser leur travail et à comprendre adéquatement les documents auxquels ils peuvent être confrontés. Pourquoi ? Ces stratégies n'ont-elles pas été suffisamment travaillées *à priori* ? Ne faut-il pas plutôt envisager le fait que ces stratégies si évidentes à l'enseignant ne sont pas forcément perçues par les élèves et que la plupart ne peuvent pas les transférer à d'autres documents ou situations d'apprentissage ? Comment justement permettre aux élèves de transférer ces stratégies sans l'intervention lourde de l'enseignant ?

Face à ce manque d'autonomie et plus exactement à cette incapacité à transférer les stratégies utilisées en classe, j'ai souhaité trouver des moyens qui permettraient aux élèves d'identifier dans un premier temps les stratégies possibles à utiliser, puis de sélectionner les plus adaptées à la tâche afin d'être en mesure de traiter le document et d'analyser leurs choix et leurs performances tout au long de l'activité. J'ai en quelque sorte voulu leur faire adopter des stratégies d'expert. J'ai donc décidé d'appliquer un enseignement explicite visant à conscientiser les élèves à chaque étape d'une stratégie d'apprentissage des opérations métacognitives sous-jacentes. Travailler de telles compétences cognitives de haut niveau selon un enseignement explicite repose

non seulement sur la clarté de la présentation des phénomènes, mais sur un volume important d'échanges, de rétroactions et de remédiations avec les élèves et entre ces derniers. Il m'a semblé important de tenter l'enseignement explicite à travers le coenseignement. J'ai en effet souhaité voir si le coenseignement permettrait, grâce à l'augmentation d'échanges enseignant/élève, d'améliorer et d'accélérer l'acquisition des stratégies d'apprentissage.

1. Etat de l'art

1.1 Développement de la notion des stratégies d'apprentissage

Si des pratiques d'un enseignement stratégique fondé sur les apports de la psychologie de l'apprentissage existent au sein du système éducatif français depuis déjà plus de vingt ans, l'évolution vers un programme intégrant formellement le principe d'un apprentissage construit sur la base de stratégies cognitives et métacognitives enseignées explicitement aux élèves est beaucoup plus récent.

La réunion du Conseil Européen de Lisbonne en 2000 constitue un moment décisif dans l'intégration de ces stratégies dans le système d'éducation en France et marque le début d'importantes modifications. En effet, à l'orée du 21ème siècle, dans le contexte d'un monde en plein bouleversement et grâce à l'emergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le Conseil propose un ensemble de stratégies de développement visant à « faire de l'UE, l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». Il articule ces principes dans un Mémorandum (Bruxelles, 2000) qui s'adresse à tous les états-membres de la Communauté européenne, et conduit à la publication d'une *Proposition de recommandation du Parlement Européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* par la Commission Européenne (Bruxelles, 2005).

Ce dernier document définit huit compétences clés à l'apprentissage tout au long de la vie. La cinquième compétence s'intitule « Apprendre à apprendre », et est définie comme étant « l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage ». La Commission incite les états-membres à travers cette compétence clé à organiser leurs systèmes d'éducation de façon à rendre leurs citoyens aptes à prendre du recul par rapport à leur difficultés, forces et faiblesse en matière d'apprentissage. Cette compétence doit en effet permettre d'adopter une posture adéquate lors de situations d'apprentissage (sens de l'organisation, niveau de concentration) et de devenir conscient des processus et des stratégies permettant un apprentissage efficace. L'apprentissage doit se réaliser dans un contexte de travail collectif afin de tirer profit de l'hétérogénéité présente au sein d'un groupe, et de développer une attitude positive basée sur la motivation et la confiance pour surmonter les obstacles. Le but ultime des dispositifs envisagés consiste en effet à développer chez l'apprenant un niveau d'autonomie suffisant pour prendre en mains son apprentissage non seulement dès l'école primaire et secondaire mais tout au long de la vie professionnelle de l'individu.

Philippe Carré fait écho à ces changements lorsqu'il déclare :

> « Le message est clair et unanime : dans une société de plus en plus fondée sur la valeur stratégique du savoir, il devient de plus en plus urgent que l'éducation initiale dote les plus jeunes des compétences de base dans le « métier d'apprendre », de façon à permettre aux adultes d'exploiter ensuite, par eux-mêmes, au mieux de leurs besoins, les ressources formelles et informelles de l'apprentissage tout le long du cours de leur vie. » (Philippe Carré, 2005, p.145)

C'est également dans la foulée et dans l'esprit de ces deux documents que le Ministère de l'Education Nationale de la France initie, entre 2006 et 2015, deux réformes majeures de l'éducation en France qui tentent progressivement de placer cette notion « d'apprendre à apprendre » au cœur du système éducatif français et d'assurer la mise en place de dispositions nécessaires pour permettre aux enseignants de s'en saisir.

1.2 Intégration de l'enseignement stratégique dans les Programmes d'enseignement

La première réforme, le Programme de 2006, intègre les principes de la *Proposition* sous forme d'un « Socle commun » de compétences. Ce programme reprend presque intégralement les 4 premières compétences de la *Proposition* et répartit les trois dernières compétences décrites par la Commission sous des intitulés plus ou moins différents. Le cinquième élément quant à lui, l'« Apprendre à apprendre », ne figure pas explicitement dans ce nouveau Socle, absence que déplore Annie de Martino et Anne-Marie Sanchez dans leur ouvrage intitulé *Socle commun et compétences : pratiques pour le collège*, (Paris, 2011), et qui n'hésitent pas à qualifier le Socle « d'auberge espagnole ». Cependant, les auteurs du document officiel semblent intégrer de nombreux aspects de cette cinquième compétence au niveau la Compétence 7 du socle sous l'appellation « L'Autonomie et l'initiative ».

Par contre, le Programme de 2015, qui constitue en quelque sorte un prolongement et un approfondissement naturel des principes articulés dans celui de 2006, avec un Socle commun des compétences radicalement révisé, place explicitement ce principe au cœur du programme dans le cadre du Domaine 2, *Les méthodes et les outils pour apprendre*. De plus, le Programme de 2015 prévoit la mise en place d'un ensemble de dispositifs visant à favoriser la transmission de ces *méthodes* et *outils* aux élèves du premier et du second degré, tels l'Accompagnement Personnalisé, ou AP, ainsi que les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI). En effet, le Programme

reconnaît explicitement la nature transversale de ces méthodes. Une analyse plus fine permet de voir que ce nouveau programme se base sur un ensemble de compétences et de stratégies cognitives et métacognitives et s'appuie sur « un enseignement explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire » (Socle commun, 2015).

Le Domaine 2 reconnaît l'importance des composants sociaux et affectifs dans le développement cognitif de l'élève en insistant particulièrement sur l'aspect du « travail en équipe, partage des tâches », et le développement efficace des processus d'autorégulation comme l'entend Zimmerman (2002), puisqu'il « planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs ». Ce Domaine relie ces efforts à ceux mentionnés dans d'autres du Socle dans une démarche visant un travail en profondeur et transdisciplinaire sur les fonctions cognitives de haut niveau, telles la mémorisation, l'attention et l'autoréflexion sur les apprentissages. Mais en quoi consiste un enseignement et un apprentissage basés sur des stratégies cognitives et métacognitives ? Comment arriver à transformer ce que Philippe Perrenoud (2010) nomme dans son ouvrage « métier d'élève » et « métier d'apprendre » ?

1.3 Les composants de l'« apprendre à apprendre »

Carré décrit plus précisément « l'apprendre à apprendre » et explique ainsi ce « métier à apprendre » qu'il définit comme des « compétences méthodologiques qui permettent d'apprendre par soi-même » (2005, p. 154), autrement dit des compétences cognitives, stratégiques et métacognitives.

1.3.1 Les compétences cognitives

Pour Perraudeau, les compétences cognitives « sont liées au traitement du savoir, c'est-à-dire le domaine qui touche à la cognition » (2006, p. 55). Ce sont en effet des fonctions « qui activent le traitement des données, qui produisent de la connaissance, qui permettent l'apprentissage » (2006, p. 55) Ces compétences sont modulées par trois aspects distincts :

- L'aspect conatif, qui touche à la motivation, la confiance, l'affect de l'individu (stress, angoisse, etc.) ainsi que l'estime de soi.
- L'aspect affectif, qui concerne la perception de soi de l'apprenant ainsi que de sa place et son degré d'intégration dans un groupe donné, comme un établissement scolaire.
- L'aspect cognitif, qui lui a trait aux opérations reliées au traitement de l'information.

C'est ce dernier aspect qui touche des fonctions cognitives dites « de haut niveau » capitales dans l'apprentissage telles la représentation, le raisonnement, la mémoire et l'attention, mais les deux premières influencent de façon néanmoins importante ce dernier. Ces opérations qui permettent l'assimilation des informations et leur transformation des connaissances sont à la base de tout savoir ou savoir-faire.

1.3.2 Les stratégies

Si le terme *stratégie* doit clairement son origine et son sens moderne aux travaux des chercheurs en psychologie cognitive tels Jean Piaget et ses précurseurs, il a cependant subi une évolution complexe et plusieurs définitions existent. Pour Michel Perraudeau, une stratégie constitue « une coordination de procédés, choisis dans un panel de possibles, en raison d'une efficience supposée et en fonction d'une finalité donnée » et il qualifie donc une stratégie d'une « conduite [cognitive] de haut niveau » (Paris, 2006). En citant le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (2005), Pierre Paradis nomme stratégie d'apprentissage un « ensemble de décisions coordonnées entre elles concernant les moyens les plus susceptibles de permettre la réalisation des objectifs, de provoquer un apprentissage efficace » (Paradis, 2006, p. 6)

Dans son mémoire de Maîtrise, Katia Bender-Mazurczak cite la définition d'une stratégie proposée par Giasson (1999) « comme étant le fait de savoir quoi faire (connaissances déclaratives), comment le faire (connaissances procédurales), quand le faire et pourquoi le faire (connaissances conditionnelles) » (Bender-Mazurczak, 2012). Elle situe les stratégies plutôt dans la sphère du cognitif et non du métacognitif et qu'il s'agit d'une procédure permettant d'organiser et d'appliquer des connaissances dans un effort cognitif modelé par les compétences cognitives du sujet.

1.3.3 Les compétences métacognitives

Giasson distingue la métacognition de la cognition de la manière suivante : « La cognition fait référence au fonctionnement de l'esprit humain et se caractérise par la compréhension, la mémorisation et le traitement de l'information. La métacognition fait référence à la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et à ses tentatives pour contrôler ce processus » (Giasson, 1992, p. 152). Selon Erick Falardeau et Julie-Christine Gagné, « La métacognition est la clé de l'action stratégique, car elle permet de contrôler le processus pour atteindre un objectif… ». Si, comme le dit Hattie (2012, p. 112), le développement de ces processus métacognitifs représente le but ultime pour un enseignement stratégique caractérisé par un haut

niveau d'autonomie chez l'élève, Perraudeau précise que c'est en fait « la capacité de l'élève à se distancier, avec l'aide du professeur, de ses procèdes pour les remettre en cause et les modifier si nécessaire » (2006). Cette dernière définition permet de comprendre le rôle primordial que jouera l'enseignant dans le développement initial de reflexes métacognitifs chez l'élève du collège : « Il s'agit de le conduire vers la compréhension de ce qu'il fait, vers la compréhension des raisons et des choix qu'il a effectués, vers le fait qu'il a compris ces raisons et qu'il est en capacité de remobiliser les procédures lors d'autres tâches » (2006).

S'inspirant des recherches de Noël, Romainville et Wolfs (1995), (Brown, 1987) et de Doudin et Martin (1992), Bender-Mazurczak explique que ce dispositif métacognitif implique deux phénomènes : les métaconnaissances et les processus métacognitifs. Les premières, comme dans le cas des connaissances cognitives, sont de trois ordres, déclaratifs (pour faire quoi ?), procédurales (comment le faire ?) et conditionnelles (quand et pourquoi ?), et elles concernent globalement la conscience de sa propre cognition. Dans le cas des processus, elle en identifie cinq qui sont représentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Les processus métacognitifs

Processus métacognitif	Fonction
Planification	Imaginer comment procéder / la capacité d'ordonner les opérations nécessaires pour atteindre l'objectif
Prévision	Anticiper le résultat d'une action / prévoir son niveau de performance/les difficultés spécifiques de la tâche
Guidage	Tester, réviser, changer les stratégies
Contrôle	Evaluer les résultats d'une action/ sa performance et celle des stratégies utilisées
Transfert	Le maintien et la généralisation à d'autres tâches

Bender-Mazurczak (2012)

L'application de ces métacompétences permet à l'élève de « conscientiser ses processus d'apprentissage dans un souci de meilleure efficacité. » En effet, l'intérêt de développer ces réflexes métacognitifs est de permettre aux élèves de contempler leur façon de travailler de manière critique, mais aussi de leur permettre grâce à cette réflexion de modifier leurs comportements selon les besoins, voire d'améliorer leurs stratégies ou raffiner leurs connaissances, et puis de comprendre les autres contextes dans lesquels cette stratégie pourrait s'avérer utile, la rendant

encore plus efficace. Par contre, de ces questionnements émergent deux autres points importants : tous les élèves sont-ils en mesure d'acquérir ces stratégies métacognitives ? Est-ce que ces stratégies sont bénéfiques à tous les élèves de la même manière et au même degré ?

1.4 Pourquoi travailler avec les élèves les stratégies d'apprentissage ?

Il existe plusieurs excellentes raisons pour enseigner les stratégies dans diverses configurations et à travers la scolarité des élèves. Premièrement et comme l'indique Maryse Bianco, « l'enseignement de stratégies de compréhension s'est révélé un vecteur d'amélioration des performances des adolescents en difficulté » (2015, p. 29). Bender-Mazurczak indique que l'élève en difficulté « possède peu de connaissances sur lui, la tâche ou les stratégies et rencontre des problèmes pour gérer son fonctionnement intellectuel. C'est pourquoi il ne peut ni conscientiser ni verbaliser ses apprentissages » (2012, p. 7). Ou encore, comme indiqué dans la ressource complémentaire intitulée *Lecture et compréhension de l'écrit : Comprendre différents types de textes*, publié par Eduscol, « Les élèves en difficulté ne disposent pas (ou peu) de ces stratégies. Or, comme nous l'apprennent les résultats de la recherche, l'enseignement explicite de stratégies de lecture et de compréhension améliore les performances des élèves à tous les niveaux de la scolarité et particulièrement pour les élèves les plus fragiles ». Au sein des Réseaux d'éducation prioritaire, ce besoin de rejoindre les élèves en difficulté est particulièrement aigu, et c'est dans ce contexte que se déroule mon expérimentation.

Equipé de stratégies efficaces, il est probable que l'effet positif sur la motivation et l'estime de soi de ces élèves sera également considérablement amélioré, ce qui modifiera à son tour la disposition conative de l'élève, avec le potentiel d'instaurer ainsi une sorte de « boucle vertueuse » de progression, et ce pour tous les élèves peu importe leur niveau de maîtrise initial.

Deuxièmement, selon Bender-Mazurczak dans sa synthèse des travaux de Gombert effectuée dans le cadre de ses travaux sur l'enseignement de stratégies métalinguistiques en compréhension écrite, le fait d'amener les élèves à acquérir des stratégies « permettrait donc à l'apprenant d'acquérir toujours plus de compétences et ainsi de devenir plus efficace dans la prise en charge de son fonctionnement linguistique dans diverses tâches. La métalinguistique et la linguistique sont ainsi vus comme se renforçant mutuellement, ce qui permet à l'apprenant de devenir autonome » (2012, p. 9). Comme on le verra, l'alignement avec les attentes du Ministère est donc évident. Si normalement le défi consistait à ce point à identifier des méthodes

d'enseignement susceptibles de permettre une telle prise de conscience des processus internes pour l'ensemble des élèves, les textes officiels sont tout aussi clairs quant à la méthode à privilégier : l'enseignement explicite.

1.5 Apprentissage des stratégies et enseignement explicite

En didactique, l'enseignement explicite se trouve au cœur d'un débat entre ceux qui prônent une approche plus « constructiviste », plus fidèle au modèle Piagien de l'apprentissage et de la construction de l'intelligence, et ceux qui se basent sur les recherches et les métanalyses des quinze dernières années, comme ceux de Hattie (2012). Ces derniers prônent une approche où les traitements nécessaires à l'élaboration des connaissances et des compétences font l'objet d'une représentation et d'une construction explicite et hautement guidé par l'enseignant. Maryse Bianco par exemple, renforce ce point de vue en citant les résultats d'autres chercheurs qui « ont obtenu quelques résultats qui soulignent encore le caractère fondamental de l'explicitation et le rôle central de l'enseignant, qui guide, organise et dirige l'activité » (Bianco, 2010, p. 21).

Les documents officiels semblent confirmer d'ailleurs l'ascendance de cette orientation au niveau de l'Education Nationale. Le Bulletin n°17 de 2015 qui définit le Socle commun, dans le Référentiel pour l'éducation prioritaire de 2014, ou encore dans les nombreux documents complémentaires de support disponibles aux enseignants tel *Lecture et compréhension de l'écrit : Comprendre différents types de textes* d'Eduscol, le Ministère de l'Education préconise le recours à un *enseignement explicite*, surtout au regard de l'enseignement dans les zones d'éducation prioritaires (ZEP). Ce dernier document indique que « Le cycle 3 développe plus particulièrement cet enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires » (2016). Mais pourquoi ne pas poursuivre cet effort au niveau du Cycle 4 ?

Pierre Paradis (2012) note en particulier l'effet positif de l'enseignement explicite sur l'acquisition des stratégies cognitives et métacognitives et illustre les principales phases de cette approche :

- **Le modelage**, consistant à
    - Obtenir un haut niveau d'attention chez les élèves
    - Présenter clairement les objectifs d'apprentissage et les performances attendues

    - Rendre visible les liens entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures
    - Présenter les nouveaux contenus à l'aide d'exemples
- **La pratique guidée** en équipe et individuellement lors de laquelle les élèves appliquent la stratégie enseignée et l'enseignant vérifie le niveau de compréhension. Les échanges d'idées entre élèves sont fortement encouragés lors de cette étape.
- **La pratique autonome** ne débute que lorsque l'enseignant est satisfait que l'élève ait atteint un niveau de maîtrise élevé de la stratégie. L'élève met maintenant en action ces acquisitions afin de parfaire son apprentissage (*Mastery Learning*) et de l'ancrer dans la mémoire à long terme.

Dans le cadre plus précis de l'enseignement des stratégies de compréhension écrite, les chercheurs du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) de l'Université Laval, Falardeau et Gagné, soulignent que ce processus se caractérise par de fréquents échanges entre élèves et enseignant et notent, en se référant à Giasson, que l'objectif d'un enseignement explicite des stratégies consiste à « rendre transparents pour les lecteurs novices es processus cognitifs mis à l'œuvre par des lecteurs experts lorsqu'ils lisent un texte » (2012, p. 8). Mais ce processus ne se limite pas simplement au développement des compétences métacognitives, mais également à l'autonomie des lecteurs novices « qui apprendront à sélectionner et à appliquer les meilleures stratégies possibles pour résoudre un problème de lecture donné » Falardeau et Gagné (2012, p. 8). En effet, pour Maryse Bianco « L'enseignant conduit donc les élèves à prendre progressivement en charge l'activité. En d'autres termes, l'enseignant et les élèves collaborent à la conquête de l'autonomie de ces derniers » (2015, p. 23). Or, cette autonomie de l'élève et sa propre maîtrise des processus d'apprentissage constituent le but ultime des Programmes d'enseignement.

Mais comment y parvenir étant donné les contraintes de disponibilité et de temps auxquelles fait face l'enseignant seul dans sa classe ? Comme indiqué précédemment, l'enseignement explicite nécessite un volume important d'échanges entre l'enseignant et les élèves. Cet échange se réalise sous forme de questionnements, d'explicitations, de remédiation et de retours, ainsi qu'un grand nombre d'observations. Dans ce contexte de communication et d'échange très soutenu, je me suis alors interrogé sur le rôle du coenseignement. En effet, le

coenseignement n'est-il pas indispensable à la mise en œuvre de l'enseignement explicite et notamment lors du modelage et de la pratique guidée ?

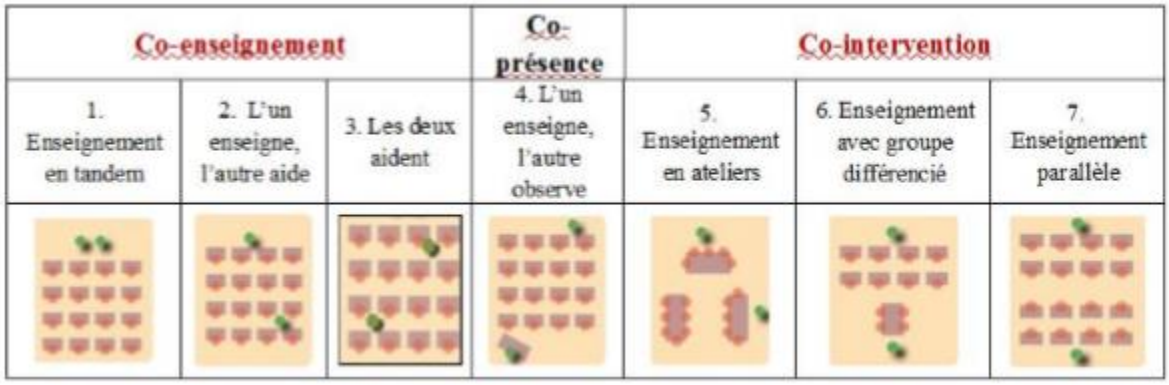
1.6 Enseignement explicite des stratégies de lecture et coenseignement

Sans nommer directement le « coenseignement », Hattie (2012, p 82) suggère que l'enseignement explicite constitue une approche par excellence pour encourager l'échange et le partage entre enseignants au niveau de la planification et du traitement des observations faites en classe. De plus, le Référentiel pour l'éducation prioritaire incite explicitement dans son premier principe le recours au coenseignement (2014, p. 5) à travers les Réseaux d'éducation prioritaire, premier et second degrés confondus, et ce explicitement en plus du dispositif actuel destiné au premier degré, *Plus de maîtres que de classes*. Force est de constater que, si les recherches en France sur le coenseignement au niveau du premier degré sont, grâce en partie à l'existence de ce dispositif encadré par les textes officiels, assez riches, il en est tout autre pour les recherches sur le coenseignement au second degré. Cette situation risque de changer puisque l'Article 1 de la circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015 prévoit explicitement, outre la dotation horaire destinée aux enseignements obligatoires, « une dotation horaire supplémentaire pour l'établissement, afin de favoriser, en fonction des besoins, le travail en groupes à effectifs réduits, les interventions conjointes de plusieurs enseignants, et de mettre en place les enseignements de complément ». Cependant pour l'instant la majeure partie des recherches sur cette modalité d'enseignement au second degré se base sur des expériences réalisées dans le monde anglophone.

1.6.1 Qu'est-ce le coenseignement ?

Comment définir plus précisément ce que le monde de l'éducation nomme coenseignement ? Ce terme recouvre un certain nombre de pratiques diverses. Au Québec par exemple, le terme *coenseignement* se confond parfois avec la notion d'*enseignement par équipe*, dérivé de l'anglais *Team Teaching* mais aussi appelé *Co-Teaching* dans le monde anglophone, alors que dans le cadre de cette pratique, deux enseignants de la même matière combinent leurs classes et travaillent ensemble, de la planification jusqu'à l'évaluation (Piotrowski et Fafard (2012, p. 10). Si les termes cointervention et coenseignement sont souvent employés de façon interchangeable, la cointervention cependant se distingue du coenseignement. En effet, la cointervention peut impliquer l'intervention de deux enseignants, comme elle peut également concerner l'intervention d'un enseignant et d'un adulte qui n'est pas enseignant. Dans un effort de

précision, le Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes » du Ministère de l'Education (Septembre 2015, p. 7) propose à la fois une définition ainsi qu'une catégorisation des formes de coenseignement. Il propose 7 configurations d'intervention :



On constate que le coenseignement implique la présence de deux enseignants dans un même espace et que « leurs interventions sont interdépendantes » (Rapport, 2015), alors que dans le cas de la cointervention, « Les élèves d'une même classe sont répartis en groupes et les objets d'apprentissage peuvent être différents » et les groupes peuvent être « constitués selon des critères variables ». La quatrième configuration représente une posture d'observation en vue d'un processus de rétroaction.

1.6.2 Effets sur les enseignants

Qu'il s'agisse du premier ou du second degré, force est de constater que ce mode d'enseignement est dans l'ensemble perçu par ceux qui le pratiquent comme ayant des effets très positifs sur l'ambiance de classe et la mise en activité des élèves. Par contre, depuis une méta-analyse de Murawski et Swanson (2001) cité par Philippe Tremblay, le coenseignement a un effet d'ampleur statistique modérément important, effet peut-être moins marquant que l'enthousiasme des enseignants pratiquants aurait pu le laisser espérer. Comme l'indique Hattie à maintes reprises dans son ouvrage *Visible Teaching* (2012), une communication efficace entre enseignants et équipes éducatives constitue la clé à une conjoncture enseignement/apprentissage réussi, et bien sûr, ce travail collaboratif efficace est une condition et non un effet positif résiduel garanti par cette approche. En effet, si le Rapport fait écho à l'enthousiasme de la communauté enseignante et souligne à son tour les nombreux avantages que le coenseignement peut apporter grâce au partage entre professionnels et la co-analyse et mutualisation des pratiques (2015, p. 14), Patrick Picard du Centre Alain-Savary de l'IFÉ - ENS Lyon souligne dans sa synthèse du Rapport que le

coenseignement n'est ni une solution « magique » ni « automatique » et que dans l'absence d'un encadrement ou d'une organisation du travail suffisants, le coenseignement peut finir par « n'avoir que peu d'effet sur les situations ordinaires d'enseignement dans les classes » (2015).

En conclusion, dans un contexte donc où cette collaboration s'avère efficace, le Rapport (2015) souligne que le coenseignement permet entre autres un meilleur diagnostic des besoins des élèves ainsi qu'une observation plus fine et plus fréquente des stratégies mobilisées par ces derniers. Goiguox ajoute également que « le travail collectif entre enseignants à l'échelle des dyades ou des équipes d'école est souligné comme un autre point très positif de l'innovation » (2015).

1.6.3 Effets sur l'enseignement

En termes d'effets bénéfiques pour les élèves, Goiguou et Picard observent que le coenseignement résulte dans un « accroissement du nombre des interactions entre enseignants et élèves généré par le dédoublement des effectifs et les interventions conjointes » et souligne que l'augmentation des échanges enseignants/élèves permet une remédiation et un retour positif plus fréquent. Il indique plus généralement que le dispositif mène à « l'amélioration du climat de classe *(« plus serein, plus calme, plus propice à l'étude »*) et ses corollaires, l'accroissement de l'attention et de l'engagement des élèves dans les tâches. Autant de facteurs qui favorisent les apprentissages des élèves » (2015). Tremblay, en citant une étude de Wilson et Michaels (2006), ajoute que « les élèves estiment recevoir plus d'aide, bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents et ainsi obtenir de meilleurs résultats. »

Pour les élèves en difficulté ou à besoin spécifique, la recherche est catégorique. Tremblay, citant Friend et Cook (2007) et Murawski et Hughes (2009), souligne que la réduction du ratio enseignant/élèves permet « aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif, tout en étant moins stigmatisant » et résulte, dans le cas des élèves à besoins spécifiques, en « une amélioration de l'estime de soi et du comportement des élèves à besoins spécifiques » (2011, p. 35). Il semble donc évident que le coenseignement permet un niveau de différenciation supérieur à la norme et rejoint donc le principe clé du Programme d'enseignement de 2016 et axe primordial du Référentiel des réseaux d'éducation prioritaire. L'importance du coenseignement se fait d'autant plus pertinent lorsqu'il s'agit de transmettre aux élèves des compétences cognitives de haut niveau, et ce à travers une

approche qui privilégie les échanges dynamiques entre enseignants et élèves tel que préconisé par l'enseignement explicite.

1.6.4 Coenseignement et apprentissage des stratégies

Dans le but de renforcer la pertinence de cette posture éducative dans le cadre de mon étude, je cite encore le rapport du Ministère de l'Education (2015). Ce dernier démontre qu'une des principales utilisations du dispositif *Plus de maîtres que de classes* s'opère essentiellement dans le cadre d'activités de production et de compréhension écrite, surtout lorsqu'il s'agit d'enseigner des stratégies cognitives et métacognitives liées au domaine langagier, alors que la cointervention est souvent privilégiée au premier degré lors d'activités cognitives de plus bas niveau, tel le décodage des mots (2014, p. 10-11). Tremblay renforce la perception que le coenseignement est particulièrement adapté à ce type d'activité scolaire lorsqu'il indique que « l'on observe également de meilleures performances en lecture/écriture sous l'effet d'un coenseignement (Tremblay, 2012b, 2013) ».

2. Formulation de la problématique

Cette année, j'ai rapidement constaté que la plupart de mes élèves avaient d'importantes difficultés à utiliser des stratégies d'apprentissage lorsqu'ils étaient confrontés à diverses tâches à réaliser. Mon désarroi s'est accru en observant que face à une tâche semblable à d'autres répétées à maintes reprises au cours de l'année, mes élèves restaient perplexes et n'arrivaient pas à utiliser les stratégies d'apprentissage leur permettant de réussir. Je me suis alors demandé pourquoi ils étaient dans l'incapacité de transférer des pratiques à priori *vues* et revues en classe à cette situation nouvelle ?

Afin de combler ce désarroi, j'ai alors décidé de me doter de moyens plus efficaces pour apprendre à mes élèves à apprendre. Mon souhait fût donc de m'assurer de munir mes élèves d'un coffre à outils adéquats pour faire face aux diverses tâches à accomplir, c'est-à-dire de les doter d'un coffre à stratégies d'apprentissage.

Philippe Carré résume bien l'importance d'un tel outil, d'un tel coffre dans son analyse. En effet, il dit que « dans une société de plus en plus fondée sur la valeur stratégique du savoir, il devient de plus en plus urgent que l'éducation initiale dote les plus jeunes des compétences de base dans le « métier d'apprendre » (2005, p.145). Tout comme Philippe Carré, il m'est apparu primordial de développer cet outil chez mes élèves et surtout chez mes élèves en difficulté dont les stratégies d'apprentissage font cruellement défaut. Pour permettre à mes élèves de devenir de véritables apprenants et donc de mener effectivement leur métier d'élève, j'ai pris conscience qu'il fallait en effet mieux les outiller en stratégies d'apprentissage.

Mais en m'engageant sur cette voie, d'autres questions ont alors surgi. Comment assurer une acquisition adéquate de ces stratégies ? Quelle approche d'enseignement favoriserait davantage le développement de ces stratégies d'apprentissage ? Et finalement, quel dispositif ou disposition d'enseignement permettrait d'optimiser et mieux pérenniser ces stratégies ? Ce sont-là les questions fondamentales qui m'ont conduit au cours de cette année d'expérimentation à mener en classe un enseignement explicite des stratégies en prenant appui sur le coenseignement. En effet, celui-ci n'est-il pas clairement au service de l'enseignement explicite ?

3. Le contexte professionnel

3.1 Contexte large

J'effectue mon année de stage en tant que professeur stagiaire en anglais au Collège Marcel Pagnol, ouvert en 1974, situé en périphérie de la ville de Valence. Cette ville et le groupement de communes dont il fait partie constituent la zone la plus peuplée du département de la Drôme. Classé REP en 2015, le collège sert les quartiers nord-est de la ville et certaines des communes en zone périurbaine situées au nord telles Saint-Marcel-les-Valences, Châteauneuf-sur-Isère, Pont d'Isère et la Roche de Glun. Si ces dernières se caractérisent par une situation socio-économique plutôt aisée, les quartiers urbains rattachés au collège, notamment ceux du Plan et Fontbarlettes, comptent parmi les zones les plus défavorisées de la ville, et ceci en dépit du fait que ces secteurs et le collège lui-même se situent au carrefour d'un ensemble de zones industrielles et technologiques en plein essor (Thales, le secteur Revoltain de la gare TGV) et des parcs commerciaux importants (les Plateau des couleurs et la zone commerciale Valence 2). De plus, le collège se situe à proximité des axes principaux de transport routier qui entourent la ville et la gare TGV de Valence. Par contre, bien que le collège soit bien desservi par les services de transport en commun de la conurbation et que son accès en soit relativement facile pour les élèves comme pour le personnel, certaines des communes du secteur sont assez éloignées et près de 61% des élèves du collège sont demi-pensionnaires.

3.2 L'établissement

3.2.1 Les élèves

De taille moyenne, le collège Marcel Pagnol accueille un total de 605 élèves, dont 64 élèves appartenant à la Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) du collège, et jouit d'un rapport fille/garçon en équilibre presque parfait avec une population à 49.9 féminine. Le collège bénéficie d'une mixité socio-culturelle importante mais de nombreuses familles appartiennent à des catégories socio-professionnelles plus défavorisées, ce qui justifie pleinement le classement en REP de l'établissement. En effet, près de 60% des familles du collège sont issues de la catégorie Ouvriers/Inactifs contre 38% au niveau de l'Académie de Grenoble et 43% au niveau de la France, comme le montre clairement le tableau ci-dessous :

Tableau 2 : Catégories socio-professionnelles des parents des élèves

Distribution par PCS 2016-2017 (élèves hors SEGPA)			
CSP	**Collège Marcel Pagnol**	**Académie de Grenoble**	**France**
Cadres supérieurs et enseignants	10,8	20,3	16,4
Cadres moyens	7,1	14,2	11,6
Employés, commerçants artisans et agriculteurs	22,3	24,9	25,3
Ouvriers et inactifs	59,6	37,6	43,2
Non renseignés	0,2	3	3,5

(Indicateurs APAE)

Ces statistiques sont encore plus prononcées parmi les familles d'élève SEGPA, qui appartiennent à 81% à la catégorie des Ouvriers et inactifs. En effet, la précarité socio-économique est une réalité pour bon nombre de parents d'élèves du collège. Près de 39% de l'effectif sont boursiers et un peu plus de 25% des élèves résident en zone urbaine sensible (ZUS), ce qui est largement au-dessus des moyennes académiques et nationales. Cependant, même si une telle conjoncture socio-économique peut ordinairement influer négativement sur la réussite scolaire, le collège Marcel Pagnol affiche un taux de réussite au Brevet de 90% pour l'année 2016. Ce taux de réussite et le niveau de motivation soutenue des élèves qui le sous-tend s'explique par un ensemble de facteurs liés à la réflexion et innovations de pratique des équipes déjà bien ancrée au collège sur les modalités d'enseignement et le climat scolaire.

3.2.2 La vie scolaire et parascolaire

La conseillère principale d'éducation (CPE) dirige une équipe composée de sept assistants d'éducation (AED). En étroite coordination avec la direction du collège, cette équipe assure un climat de respect et de bienveillance qui minimise les débordements et la violence dans la cour du collège comme dans les classes. Deux auxiliaires de vie scolaire (AVS) accompagnent des élèves dans le cadre de PPS (Projets Personnalisés de Scolarisation) en lien avec les équipes pédagogiques, éducatives, santé et direction. Une communication efficace règne donc entre les équipes de la vie scolaire, de la direction et de l'équipe enseignante, ce qui permet une réactivité élevée face aux besoins des élèves et aux entraves à leur bien-être. Une assistant chargé de la prévention et de la sécurité (ou APS) participe au suivi individuel et collectif d'élèves ciblés. Elle

organise également de nombreuses activités afin d'assurer un climat propice à l'apprentissage au sein de l'établissement, tel un dispositif de médiation par les pairs, un journal tenu par les élèves et ainsi que des émissions de radio.

Le collège a également mis en place un nombre de dispositifs visant à aider les élèves en difficulté autre que l'aide aux devoirs et l'école ouverte sur les périodes de vacances scolaires. Ces dispositifs ont pour objectif d'augmenter l'implication des élèves dans leurs parcours d'apprentissage et de favoriser l'émergence d'un climat de vie scolaire et de savoir propices à la réussite scolaire. Ces dispositifs comprennent entre autres la section sportive escalade impliquant une vingtaine d'élèves, une Association Sportive très dynamique qui propose des activités variées aux heures du midi, une section en langues vivantes (anglais-allemand), un groupe de latiniste, une chorale élèves très active qui compte plus de 70 élèves à son effectif et une chorale parents, des projets de mini-entreprise en conjonction avec l'Association EPA (Entreprendre Pour Apprendre), et des ateliers de théâtre. Le collège propose un environnement culturel, sportif et académique riche et dynamique, disponible à tous les élèves, et susceptible d'aider les élèves à devenir des acteurs à part entière dans leur développement personnel.

3.2.3 L'équipe enseignante

Sur un effectif total de 80 personnes, l'équipe enseignante du collège dispose de 51 enseignants. L'équipe de langues vivantes se compose de 10 enseignants titulaires dont 6 enseignants en anglais et un stagiaire. Grâce à la mise en place de projets transversaux au sein de l'établissement et de l'envergure du dispositif de coenseignement déployé au collège, le climat de collaboration, d'échanges de pratiques (à travers le projet Apprenance) et d'innovation est réel au sein de l'établissement. Un tel climat favorise également la mise en place des projets d'enseignements de pratiques interdisciplinaires (EPI) et facilite l'expérimentation et l'intégration de nouvelles approches pédagogiques ou outils informatiques dans l'apprentissage.

3.3 L'organisation du collège

De taille moyenne, le Collège Marcel Pagnonl compte un total de 605 élèves, dont 541 en enseignement général répartis dans 25 classes, et 64 élèves SEGPA dans 4 classes, c'est-à-dire une classe par niveau.

Tableau 3 : Effectifs d'élèves au collège Marcel Pagnol 2016 - 2017

Effectif du collège	Enseignement général		SEGPA	
Division	**N° de classes**	**Effectif total**	**N° de classes**	**Elèves par classe**
6ème	8	157	1	16
5ème	7	147	1	16
4ème	5	117	1	16
3ème	5	120	1	16
Total	***25***	***541***	***4***	***64***

3.4 Le contrat d'objectif

Le contrat d'objectif s'inscrit autour de trois axes principaux :

- Axe 1 : Apprentissages des élèves – mettre tous les élèves en réussite
- Axe 2 : Bien vivre ensemble
- Axe 3 : Accompagner un parcours de réussite et développer l'ambition pour chaque élève

Le dispositif de coenseignement est une des stratégies mis en avant au collège afin de répondre au premier objectif du contrat. Il a pour but de favoriser la réussite de tous les élèves tout en encourageant le travail collaboratif des équipes enseignant.

3.5 Technologie et innovation au service de la pédagogie

Tel que décrit dans le Référentiel pour l'éducation prioritaire publié par le Ministère de l'Education Nationale (Janvier 2014), le collège Marcel Pagnol a investi des efforts et des ressources considérables dans le développement d'un climat collaboratif entre enseignants, de la mise en place d'un enseignement explicite favorisant l'acquisition adéquate de l'ensemble des compétences du Socle commun, et l'intégration des outils numériques afin d'appuyer la différenciation des enseignements et le plaisir d'apprendre des élèves.

3.5.2 Le dispositif de coenseignement

Outre la volonté évidente de développer l'intégration des outils numériques pour favoriser le climat d'apprentissage, un dispositif impressionnant de coenseignement a été mis en place afin d'assurer la réussite scolaire de tous les élèves. Ce dispositif, généralement très favorablement

perçu par les enseignants, a permis un croisement des regards ainsi qu'une réflexion continue et en profondeur des pratiques d'enseignement au sein du collège. Le coenseignement implique plus du tiers du personnel enseignant. Le Conseil Pédagogique a travaillé sur la répartition des co-interventions, la désignation des enseignants impliqués et sur l'organisation.

Le dispositif doit faire l'objet d'un bilan en fin d'année qui visera à formaliser des procédures d'intervention et ajuster le fonctionnement. Sur les 25 heures hebdomadaires consacrées par l'établissement au coenseignement, chaque classe de 6ème bénéficie de 2 à 3 heures et les classes de 5ème et 4ème ont généralement 1 heure par semaine. Les interventions en 3ème ont lieu sur une base strictement ponctuelle. Il est donc clair que les élèves sont parfaitement habitués à ce mode de fonctionnement et se sentent davantage en confiance en classe.

3.5.3 Les technologies de l'information et de la communication

L'utilisation des TICE est également très développée au collège, particulièrement dans le domaine de l'enseignement de l'anglais. En effet, outre un réseau sans fils puissant et un mallette d'IPads destinée à l'équipe d'anglais, tous les élèves disposent maintenant, grâce à un programme soutenu par l'Etat, le Conseil Départemental et le Rectorat, d'un IPad individuel. Des contenus pédagogiques, des aménagement horaires et des interventions en coenseignement ont été spécifiquement mis en place afin d'optimiser l'apprentissage des élèves en intégrant de nombreuses activités numériques au sein de chaque classe.

4. Méthode

4.1 Constat initial

Lors des activités de réception dans les séquences menées en classe d'anglais, les élèves commencent toujours par une série d'étapes visant à anticiper le contenu du document, à émettre des hypothèses quant à ce contenu et aux champs lexicaux en jeu pour ensuite cerner son organisation et repérer des éléments connus. Ils mettent donc en œuvre diverses stratégies d'apprentissage. Il m'a toujours semblé que je mettais suffisamment en évidence ces stratégies de compréhension pour que les élèves puissent les appliquer de façon autonome face à un nouveau document authentique. Or il semble bien que j'aie fait fausse route.

En effet, lorsque les élèves passent à travers ces diverses étapes de reconstruction du sens lors des activités de réception proposées, ces derniers réussissent en général, en fonction des niveaux de différenciation proposés, à identifier les informations pertinentes. Par contre, lors d'une activité de recherche sur internet réalisée en binôme et en autonomie, je constate que les élèves éprouvent de très grandes difficultés à repérer les informations pertinentes des documents de réception qu'ils ont trouvés. Je suppose dans un premier temps que ce problème vient d'une difficulté conceptuelle liée au sujet ou à un manque de clarté au niveau de la consigne. Je décide alors d'observer davantage les élèves et de vérifier la compréhension de la consigne. Je comprends alors que le problème est autre et je constate les faits suivants :

- Les élèves ne font aucun lien avec les méthodes utilisées ensemble en classe lors d'autres activités de réception et cette nouvelle situation.
- Face à des textes d'une envergure importante, ils n'appliquent aucun des processus vus antérieurement permettant de construire le sens à partir du connu ou des éléments extralinguistiques.
- Ils n'appréhendent pas la méthodologie vue en classe en termes de *stratégies* de compréhension transférable à d'autres documents dans d'autres contextes.
- Face à cette situation, les seules stratégies qu'ils mettent en œuvre se résument à
    - Demander de l'aide à l'enseignement
    - Adopter diverses postures d'évitement.

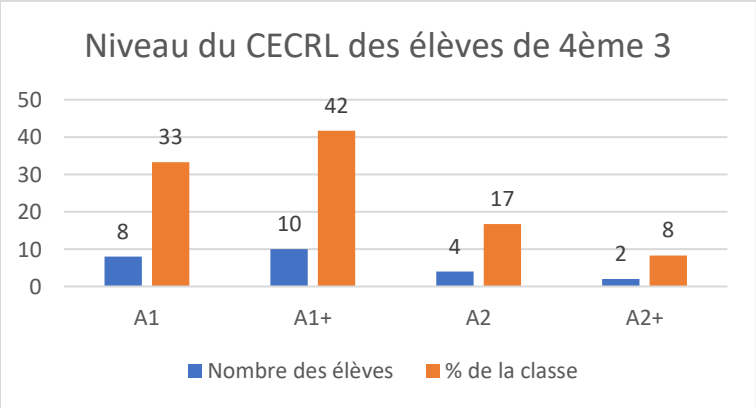
4.2 Participants

J'ai sélectionné mes deux classes de 4ème pour participer à cette étude, c'est-à-dire les 4ème 2 et 3. Les deux classes sont habituées au coenseignement puisqu'il est mené au collège dès la 6ème. Même si chaque classe diffère dans sa composition exacte au niveau des besoins des élèves et des niveaux de compétence en matière de compréhension écrite, les élèves partagent de nombreux points en commun, notamment en ce qui concerne leurs niveaux de développement en matière des compétences stratégiques. La moyenne générale de la classe est semblable pour les deux groupes (13,15 chez les 4ème3 et 13,75 chez les 4ème2) alors que l'écart entre les moyennes des élèves des deux classes est plus important. J'ai donc choisi le niveau de compréhension écrite en anglais comme critère de comparaison globale des populations pour l'étude établis selon les critères du Cadre européen commun de référence pour les langues (le CECRL) allant du plus faible au plus fort : A1 (en difficulté), A1+ (progression fragile), A2 (progression solide), A2+ (progression forte).

4.2.1 La classe de 4ème 3

La classe de 4ème 3 joue le rôle de « groupe témoin » dans cette étude. Elle est composée de 24 élèves, dont 13 filles et 11 garçons. Une grande partie de la classe se trouve en difficulté. Deux élèves de cette classe souffrent de dyslexie et une autre de troubles de la vue nécessitant un emplacement plus rapproché du tableau. Par contre, les élèves de cette classe font preuve d'un esprit d'entraide marqué, ce qui génère un climat de classe plus calme et moins conflictuel. Les 4ème3 bénéficient d'un horaire particulier avec une heure de classe le lundi et deux heures de cours le jeudi, de 8h à 9h puis de 15h à 16h. Cet horaire constitue un des critères qui m'a convaincu de tenter les expérimentations plutôt avec la classe de 4ème2 qui jouit d'un horaire plus conventionnel.

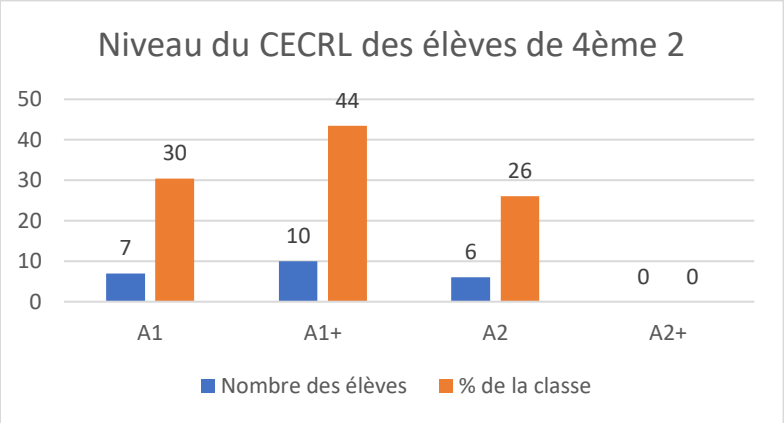
Tableau 4



4.2.2 La classe de 4ème2

J'ai réalisé mes expérimentations avec la classe de 4ème 2 qui se compose de 23 élèves, dont 12 filles et 11 garçons. Cette classe est une classe plus homogène puisque la majorité des élèves se situent au niveau A1+ du CECRL. Les écarts entre élèves sont moins importants que dans l'autre classe. Cependant les élèves de cette classe sont plus souvent dissipés et l'esprit d'équipe y est beaucoup moins prononcé, situation qui mène à des conflits entre élèves plus fréquents, et c'est aussi pour ces raisons que j'ai ciblé ce groupe pour l'expérimentation.

Tableau 5



4.2.3 Autres participants

Les expérimentations ont également impliqué la participation des personnes suivantes :

4.2.3.1 Les coenseignants

L'axe principal de cette recherche est d'évaluer l'apport du coenseignement sur l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage. Deux autres enseignants d'anglais ont donc contribué à des séances précises et ciblées lors du déroulement de l'expérimentation, Mme Kessler et Mme Rascale. Le fait d'avoir deux enseignants de la même discipline est un apport majeur à l'expérimentation qui permet des observations, des rétroactions et des remédiations plus précises auprès des élèves. De plus, ces deux enseignantes interviennent régulièrement dans d'autres classes du collège et disposent donc d'une expérience assez vaste et pertinente en matière de coenseignement.

4.2.3.2 Les autres enseignants coenseignants

Afin de dresser un portrait global du dispositif de coenseignement du collège tel qu'il est perçu par le personne nel enseignant, j'ai adressé un questionnaire sur Google Forms® à tous les enseignants du collège. Sur 51 enseignants, 28 ont répondu au questionnaire (55% du personnel).

Celles et ceux qui ont participé au coenseignement ont tous répondu. Parmi ceux et celles qui ne pratiquent pas le coenseignement, une seule enseignante a répondu pour exprimer son ouverture à ce dispositif. Près de 27% des répondants n'ont agi qu'en tant qu'enseignant « receveur » d'un coenseignant, un peu plus de 23% ont joué seulement le rôle de coenseignant « fournisseur », alors que plus de 43% des enseignants concernés ont occupé les deux rôles à différent moments. 70% des répondants ont effectué 10 heures ou plus de coenseignement. On constate que l'utilisation de ce dispositif est très largement répandue dans l'établissement et que son personnel a acquis une expérience non négligeable dans l'exploitation du dispositif.

4.3 Matériel

4.3.1 Organisation des cours et des expérimentations

Les expériences se déroulent dans le cadre d'une séquence sur la ville de Londres pendant trois périodes marquantes de son histoire : le Grand Feu de 1666, la « fin de siècle » victorienne et l'événement de Jack l'éventreur, et le Londres du James Bond du 21ème siècle. La séquence globale comporte donc trois mini-étapes et chacune de celles-ci comporte une activité de réception à partir d'un support écrit. Les séances se sont déroulées sur une période de trois semaines et donc sur 9 cours pour chaque classe. Les contenus et modes de coenseignement sont représentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 6 – Organisation, contenus et présences d'un coenseignant

Cours et contenus			**Coenseignant ?**			
Séance	**Sujet**	**Contenu**	**4ème2**	**Mode**	**4ème3**	**Mode**
Séance 1	Grand Feu de Londres 1666	Anticipation/Enrichissement	Non	n/a	Non	n/a
Séance 2		Réception écrite	Oui[1]	Observation	Oui[1]	Observation
Séance 3		Debriefing/Entrainement	Non	n/a	Non	
Séance 4	**Apprentissages Personnalisés Stratégies de lecture**		Non	n/a	Non	n/a
Séance 5	Londres de Jack l'éventreur	Anticipation/Enrichissement	Non	n/a	Non	n/a
Séance 6		Réception écrite	Oui[1]	Rétroaction	Non	n/a
Séance 7		Debriefing/Entrainement	Non	n/a	Non	n/a
Séance 8	Londres de James Bond	Anticipation/Enrichissement	Non	n/a	Non	n/a
Séance 9		Réception écrite	Oui[2]	Rétroaction	Non	n/a
1 : Mme Kessler			2 : Mme XX			

4.3.2 Les questionnaires d'évaluation destinés aux élèves

Lors des séances 2, 6 et 9, chaque classe participe à une activité de réception écrite identique comportant un questionnaire de compréhension identique. Les documents ont subi des

transformations plus ou moins importantes dans le but de pouvoir les présenter sous format papier et éviter ainsi tout problème technique relié à l'utilisation de l'internet ou des dispositifs numériques lors de l'expérimentation. Les questions des questionnaires sont simples et ne demandent ni un travail métalinguistique complexe sur le décodage, ni un travail d'inférence.

4.3.2.1 Affiche sur « Le Grand Feu de Londres de 1666 »

Le premier texte est un document authentique produit par le Museum of London dans le cadre des célébrations portant sur le Grand Feu de Londres de 1666 (voir à l'Annexe A). Ce document n'a subi aucune modification autre que de le conjuguer physiquement à un support papier A3 portant également un outil lexical et le questionnaire d'évaluation.

4.3.2.2 Site web sur « Jack L'Eventreur et Londres à l'époque victorienne »

Le deuxième document se présente sous une recomposition des extraits d'un site internet sur Jack L'Eventreur avec un document authentique de l'époque tiré du « Illustrated Police News », qui est un journal illustré très populaire pendant cette période à Londres (voir à l'Annexe B). Les textes tirés du site ont été traités mais didactisés le moins possible afin de les raccourcir et les intégrer au format papier. Le questionnaire est présenté aux élèves sur un document séparé comportant 10 questions également (voir à l'Annexe C).

4.3.2.3 Site web du « Thames Rocket »

Le troisième document qui décrit un divertissement à Londres a subi quelques modifications afin de faciliter sa transposition au format papier retenu pour l'expérimentation. Le questionnaire est un document séparé comportant 16 questions.

4.3.3 Outils supplémentaires

Lors de chaque activité de réception, les élèves ont été invités à utiliser plusieurs outils mis à leur disposition afin de les aider à la compréhension des contenus et des questions :

- Leurs notes et le vocabulaire remobilisé en début de chaque séance de réception et écrit au tableau.
- Un lexique spécifique aux questions projeté au tableau ainsi qu'un rappel des formes grammaticales à mobiliser.
- Une fiche lexicale spécifique à chaque texte et disponible pour tous.
- Les dictionnaires conventionnels ainsi que ceux disponibles en ligne (Google Translate, Myriam Webster).

4.3.4 Le dispositif stratégique

4.3.4.1 Contenu du cours en apprentissage personnalisé (AP)

La Séance 4 entière a été dédiée aux stratégies de lecture. A travers l'étude de plusieurs documents et des exercices (Voir à l'Annexe H), j'ai explicité chacune des quatre stratégies de lecture énumérées ci-dessous :

1 **Effectuer un balayage visuel et rapide du document** (déterminer le type de document, repérer des indices (extralinguistiques ou linguistiques) sur le contenu et permettant d'**anticiper** les **thèmes** et les **champs lexicaux**, **déterminer** l'**organisation** de l'information).

2 **Repérer le connu** (lexical, dates, données et chiffres dans titres, sous-titres, légendes, puis à l'intérieur des paragraphes afin de **réduire le stress** provoqué par la taille des documents, permettre d'entamer une **reconstruction du sens** partiel, **localiser les informations pertinentes** par rapport aux questions pour permettre une réponse rapide.

3 **Collaborer avec ses coéquipiers** (**découpage** et **répartition des tâches** de traitement pour réduire le travail individuel, **mutualiser** des stratégies, encourager la **remédiation initiale entre coéquipiers**).

4 **Utiliser les outils** mis à disposition afin de résoudre certaines difficultés individuellement ou collectivement et pour faciliter le travail avant de chercher de l'aide.

4.3.4.2 La fiche de stratégies

Les stratégies de lecture indiquées plus haut sont inscrites sur une fiche avec des cases à cocher mise à la disposition de toutes les équipes et dont l'objectif est d'encourager les élèves à appliquer consciemment les stratégies apprises.

4.3.4.3 La fiche d'observations destiné aux enseignants

Une fiche d'observations est tenue dans chaque classe lors de l'activité de réception afin de comptabiliser les types et le nombre d'interventions auprès des élèves et aussi pour noter la nature des difficultés rencontrées par les élèves, les stratégies qu'ils appliquent lors des activités et toute autre information qui pourrait avoir une incidence sur les recherches.

4.3.4.4 La fiche d'autoévaluation/retour des élèves

Après chaque activité de réception, les élèves remplissent une fiche d'autoévaluation. Ces questionnaires comportent respectivement 9, 9 et 11 questions (voir à l'Annexe F). Les huit

premières questions de chaque questionnaire sont les mêmes. Les deux premières se rapportent au niveau de difficulté ressenti par les élèves face à l'activité. Les questions 3 et 4 demandent aux élèves d'évaluer le niveau d'aide dont ils ont eu besoin et la qualité de l'aide fournie afin d'évaluer la perception de l'efficacité de la rétroaction des enseignant(s). La question 5 vise à déterminer l'utilisation des stratégies conseillées, alors que les questions 6 à 8 visent à cerner la clarté des consignes (6), leur niveau de concentration (7) et leur niveau d'application lors des activités (8). La question 9 concerne les stratégies mises en application par les élèves, et se présente sous forme de liste à cocher dans les Questionnaires 2 et 3, alors qu'une case vide est fournie dans le questionnaire 1. Le questionnaire 3 comporte deux questions supplémentaires : la question 10 demande aux élèves d'évaluer leur niveau de confiance face aux activités de compréhension écrite grâce aux stratégies apprises, alors que la question 11 leur demande de qualifier leur niveau de maîtrise des stratégies enseignées.

4.3.5 Le questionnaire destiné aux enseignants

Comme mentionné plus haut (voir 4.2.3.2), un questionnaire général a été adressé à l'ensemble des enseignants du collège afin d'étudier l'utilisation et les perceptions du dispositif par les professionnels de l'établissement. Le questionnaire a permis de voir combien d'enseignants ont participé au dispositif, déterminer selon eux son utilité pour les élèves et pour les enseignants et cerner leur désir de voir un élargissement du dispositif à l'avenir. Les résultats de ce questionnaire sont décrits plus bas.

4.4 Procédure

4.4.1 Préalables

Les parcours des deux classes tout au long de cette expérimentation ne diffèrent qu'au niveau de la présence ou non d'un coenseignant en classe lors des activités de réception. En effet, chaque mini-étape démarre avec une phase d'anticipation et d'enrichissement et seulement une structure grammaticale nouvelle est présentée au cours de la séquence globale (la forme passive au passé) afin de garder l'attention des élèves sur les stratégies de lecture. Un enseignement explicite est employé lors de toutes les séances pour les deux classes. Chaque séance de réception débute avec une activité de rebrassage écrite de cinq minutes suivie d'une explicitation des objectifs, des connaissances antérieures à mettre en lien avec les activités du jour, du nouveau lexique à apprivoiser et des outils et ressources disponibles.

4.4.2 Les activités de réception

Une fois cette phase préalable complétée et la consigne donnée, les élèves commencent l'activité de réception. Ils travaillent en groupes hétérogènes choisis par l'enseignant de cinq ou six dont la composition permet d'assurer une mixité des sexes et des niveaux de compétence. Ce nombre important d'effectifs par groupe vise à encourager les élèves à planifier le travail et à collaborer ainsi qu'à se répartir les tâches. (Stratégies 1 et 4). En effet, les documents proposés sont délibérément longs et ne permettent pas à un élève seul de conduire une lecture efficace étant donné la contrainte de temps.

Suite aux échanges entre enseignants après la Séance 2, il a été décidé de projeter au tableau un mini-lexique de référence par rapport aux questions (sens des mots-interrogatifs wh- en anglais, mots difficiles) pour aider les élèves en difficulté lors des Séances 6 et 9 et de surmonter ainsi un obstacle risquant de parasiter les résultats. Les élèves des deux classes ont alors 40 minutes pour compléter l'activité de réception.

Les activités des enseignants et le relevé des données sur les interventions concernent cinq catégories d'action :

1 Les actions de mise au travail (les interventions liées à un manque de compréhension des consignes ou pour recentrer les élèves dissipés sur l'activité)
2 Les remédiations lexicales ou grammaticales pour clarifier le sens d'un mot ou d'une phrase.
3 Les interventions par rapport aux stratégies d'organisation du travail ou le travail en équipe.
4 Les interventions concernant les activités de balayage/repérage des textes.
5 Les interventions concernant l'utilisation des outils disponibles en cas d'obstacle lexical ou autre.

4.4.3 Activités de fin de séance

Cinq minutes ont été réservées à la fin de chaque séance de réception afin de permettre aux élèves de répondre aux Questionnaires d'autoévaluation. La majorité des questions est à choix multiples, mais les élèves sont encouragés à fournir des précisions ou commentaires si souhaité. Malgré cette demande, très peu d'élèves fournissent de telles informations supplémentaires. Par contre, les élèves complètent les éléments à choix multiples avec assiduité. A la fin de chaque

séance d'expérimentation, les interventions des enseignants sont comptabilisées et catégorisées afin d'analyser le comportement stratégique des élèves.

4.4.4 Séance 2

Cette séance se déroule en coenseignement pour les deux classes. Les enseignants adoptent une posture surtout d'observation. Les objectifs sont les suivants : observer

- La compréhension des consignes et des objectifs ;
- La réaction des élèves face à cette tâche de compréhension ;
- L'organisation des élèves face à cette tâche de compréhension ;
- L'utilisation des stratégies en vue d'accomplir la tâche ;
- La réaction des élèves face aux difficultés rencontrées ;
- L'utilisation des outils dont ils disposent.

Les enseignants interviennent essentiellement pour débloquer les situations, et apportent une aide sous forme de conseils. Leur intervention vise à faire articuler les processus mis en œuvre par les afin de résoudre leurs difficultés.

4.4.5 Séance 4

La Séance 4 est entièrement dédiée aux stratégies de lecture. Une série de documents est alors présenté aux élèves (voir à l'Annexe F). Avec chaque document, j'explicite une des quatre stratégies ciblées (voir 4.3.4 plus haut) et les élèves exécutent des exercices et appliquent les stratégies nécessaires pour permettre une compréhension optimale. La rétroaction et la discussion entre enseignant-élèves et entre pairs sont très soutenues tout au long de ce processus. A la fin de cette séance, je suis persuadé que les élèves sont en effet en mesure d'analyser une situation et de sélectionner des stratégies qui permettront d'aborder la compréhension d'un document.

4.4.6 Séances 6 et 9

Pour les deux classes, les élèves reçoivent pendant la phase « consignes, objectifs et outils » une fiche qui résume les stratégies découvertes lors de la Séance 4. Dans le cas des séances menées auprès des 4ème3, je suis seul dans la classe et je partage mon temps entre les individus et les groupes afin de répondre aux questions et aux difficultés et aussi les encourager à appliquer les stratégies vues précédemment. Je note et comptabilise mes interventions en fin de cours. La classe des 4ème2 bénéficie encore de la présence d'un coenseignant. Les enseignants ne sont plus en observation mais en action. Chaque enseignant intervient de façon active auprès des élèves afin

de cerner leurs difficultés, les guider vers des stratégies appropriées et de les amener à articuler les processus cognitifs et métacognitifs mis en œuvre. Les observations et interventions sont notées, comptabilisées et discutées en fin de cours.

4.5 Analyse des résultats

Les résultats obtenus lors de ces expérimentations proviennent de trois sources :

- Les réponses aux questionnaires de compréhension fournies par les élèves et qui constituent les données brutes de performance de ces derniers.
- Les réponses aux questionnaires d'autoévaluation qui permettent de mettre en relation les performances brutes des élèves par rapport à leur ressenti sur les activités de réception.
- Les actions de ou des enseignant(s) et leurs observations des performances des élèves.

En raison du très grand nombre de données recueillies, les résultats par rapport aux élèves sont présentés sous forme d'agrégations selon le niveau de compétence par rapport au CECRL. Un indice de performance synthétique a également été élaboré afin de simplifier l'analyse des performances des élèves. Les résultats des élèves de niveau A2+ de la classe 4ème3 ont également été confondus avec le niveau A2 afin de rationaliser les données et simplifier les analyses.

Trois paramètres sont pris en compte : le volume global de traitement ; l'efficacité ; et la performance globale. Le *volume global de traitement* est purement quantitatif et se base sur le nombre de questions répondues par l'élève, sans préoccupation ni de l'ordre de ce traitement, ni de l'exactitude des réponses fournies. Une question « traitée » est une question à laquelle un élève à tenter de fournir une réponse sur le questionnaire. Les stratégies proposées aux élèves dans le cadre de l'expérimentation visent en partie à « accélérer » la lecture des documents par des étapes de balayage et de repérage (Stratégies 1 et 2) ainsi qu'une répartition plus efficace des volumes à traiter (Stratégie 3).

L'*efficacité* renvoie au pourcentage de bonnes réponses fournies par l'élève par rapport au volume de questions traitées. Elle permet d'établir la qualité de la lecture effectuée indépendamment des volumes globaux traités. Un élève qui a donc un rendement relativement réduit peut néanmoins avoir trouvé plus d'informations exactes qu'un élève à rendement supérieur. Les Stratégies 1, 2 et 4 visent fortement à améliorer l'efficacité des élèves.

La *performance globale* permet de mettre en relation ces deux premiers paramètres et d'établir un indice de performance synthétique. Un indice de 100 indique donc un traitement

complet du document (et donc une lecture à priori suffisamment étendue) et des réponses exactes à toutes les questions. Cet indice permet une analyse plus holistique de la compétence de compréhension écrite des élèves puisqu'il tient compte à la fois des aspects quantitatifs et qualitatifs de leur rendement.

4.5.1 Performances des élèves lors des trois séances de compréhension

Les Tableaux ci-dessous présentent les performances des élèves :

Tableau 7

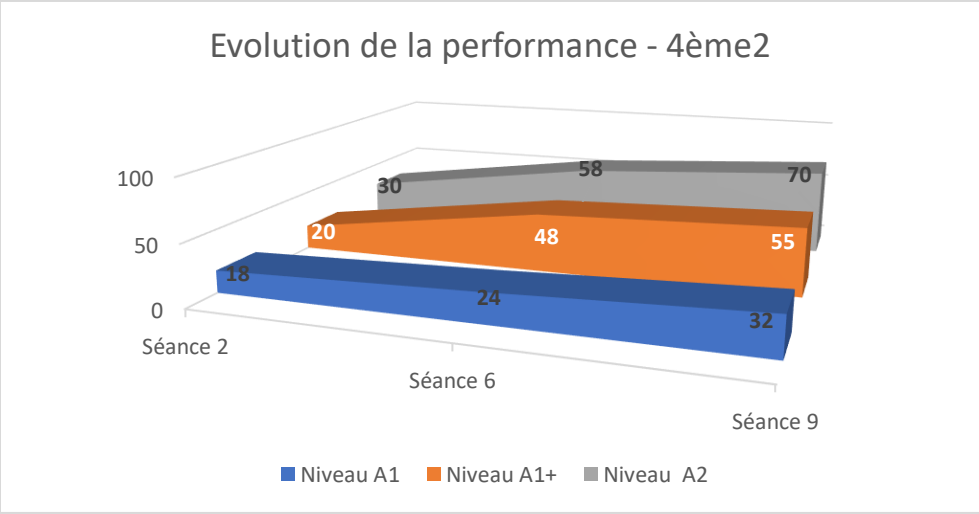
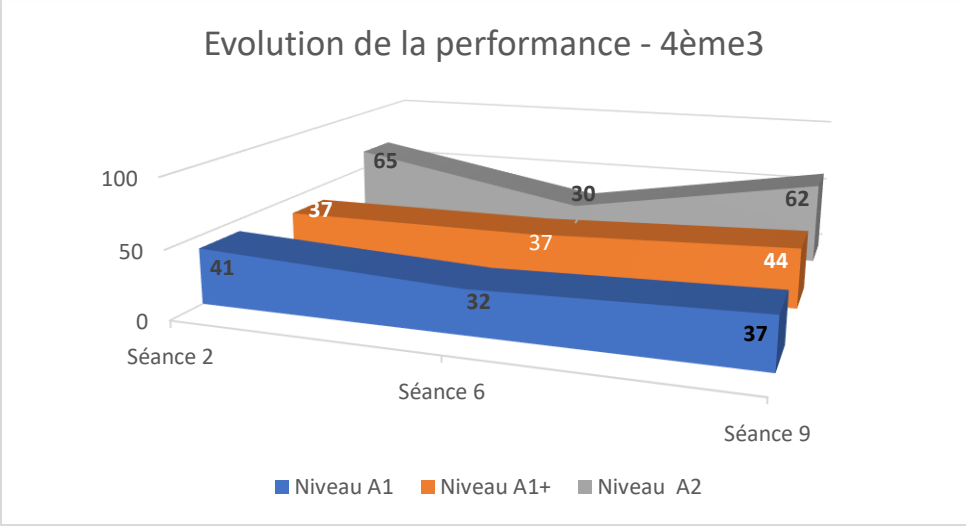


Tableau 8



Les élèves du groupe témoin réalisent une performance globale significativement plus élevée que leurs homologues de 4ème2, tous niveaux du CECRL confondus. En effet les résultats des élèves de 4ème3 sont deux fois supérieurs à ceux des 4ème2. On constate également un écart de

performance entre les groupes A1 et A2 assez fort dans le groupe témoin (24 points), alors que cet écart est beaucoup moins marqué chez les 4ème2 (12 points seulement), ce qui correspond à l'écart important entre les niveaux de compétence qui existe dans le groupe témoin.

La performance plus forte et inattendue parmi les élèves de niveau A1 en 4ème3 s'explique en partie grâce à une analyse des paramètres du volume et de l'efficacité. En effet, bien que les élèves de niveau A1+ traitent plus de questions que ceux de niveau A1 (73% des questions contre 69%), l'efficacité de leurs réponses est plus basse (51% contre 60% pour les élèves de niveau A1). Il semblerait donc que les élèves de niveau A1+ s'aventurent à un traitement plus volumineux mais moins rigoureux que leurs confrères de niveau A1, disposition positive qui est peut-être également dûe aux facteurs liés au climat de classe qui règne lors de l'activité.

Effectivement, et comme nous en discuterons dans l'analyse des observations des enseignants, trois autres facteurs ont peut-être contribué à la grande différence entre la performance des deux classes lors de la Séance 2 ainsi qu'à l'anomalie qui se manifeste parmi les groupes de niveau A1 et A1+ :

1 Le niveau élevé de collaboration entre les élèves de 4ème3 favorables à l'utilisation et la mutualisation de quelques stratégies rudimentaires détenues par les élèves de niveau A2 et A2+ et mises au service de leurs équipes respectives.

2 Le rôle de « meneur » joué par les élèves de niveau A2 au sein des équipes et l'organisation plus efficace des efforts que ceci permet.

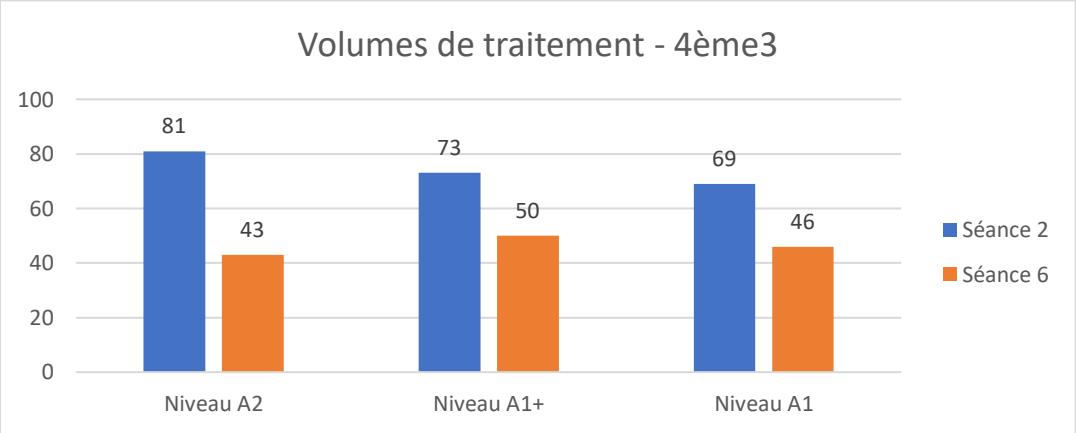
En dépit de l'anomalie mentionnée plus haut, force est de constater que les élèves de 4ème2 sont profondément déstabilisés par l'envergure de la tâche de compréhension proposée, alors que le degré de confiance manifesté par les élèves de 4ème3 est sensiblement plus élevé. Les élèves du niveau A2 parmi les 4ème2 ne font preuve de peu ou pas de tels comportements stratégiques, et l'esprit d'équipe et de partage moins développé dans cette classe empêche la mutualisation de processus de traitement plus efficaces.

Suite à la Séance 4 et l'enseignement et le travail sur les stratégies de lecture, l'activité de compréhension de la Séance 6 produit des résultats étonnants qui me laisse d'abord perplexe. L'ensemble des élèves de la classe d'expérimentation affichent une nette amélioration de leurs performances, et l'écart entre volumes traités et efficacité de ces efforts est très étroit. Selon les observations des enseignants, la collaboration au sein des équipes de cette classe s'améliore, surtout au niveau de l'entraide, et les stratégies de balayage et repérage sont appliquées, ce qui

permet une compréhension et traitement plus efficace des informations. De plus, les élèves se servent davantage des outils à disposition. Nous constatons également une grande amélioration de la concentration et de l'engagement des élèves tout au long des activités, surtout des groupes les plus dissipés. Une augmentation considérable dans la confiance grâce à l'application des stratégies proposées est palpable chez les élèves de 4ème2.

Par contre, chez les 4ème3 on assiste à une chute inquiétante des résultats parmi les élèves des niveaux A1 et A2, et dans le cas de ce dernier groupe, on pourrait aisément parler d'effondrement. Après inspection des composants de l'indice, je constate que le niveau d'efficacité est en hausse pour les groupes de niveau A1 et A1+, mais en baisse de 11% pour les A2. Tous groupes manifestent cependant une baisse importante par rapport au volume de traitement, comme le montre le Tableau 9.

Tableau 9



Le sentiment de désarroi chez les élèves de niveau A2 de cette classe est particulièrement prononcé et ces élèves, qui ont été moteurs de la réussite lors de la Séance 2, sont à la fois démotivés et éprouvent de la difficulté à mettre en relation les nouvelles stratégies explicitées et la tâche à accomplir lors de cette séance, et ils semblent réagir à l'acquisition de ces nouvelles stratégies d'apprentissage comme une profonde mise en cause.

Suite à la Séance 9, je constate une évolution favorable des performances dans les deux classes et dans tous les groupes qui les composent, et les élèves de niveau A2 en 4ème3 semblent se mobiliser davantage par rapport à la Séance 6. Les performances des 4ème2 sont très supérieures par rapport aux résultats de la Séance 2, même si cette amélioration semble ralentir parmi les groupes A1 et A1+. Les performances des 4ème3 ont avancé beaucoup plus péniblement, et le volume de traitement persiste à être encore pour cause, ce qui signifie une acquisition incomplète

des stratégies de balayage/repérage, et donc un échec au niveau de l'enseignement de ces stratégies. Par contre, l'efficacité des réponses est en hausse parmi tous les groupes d'élèves de niveau fragile ou en difficulté.

4.5.3 Les perceptions et dispositions des élèves

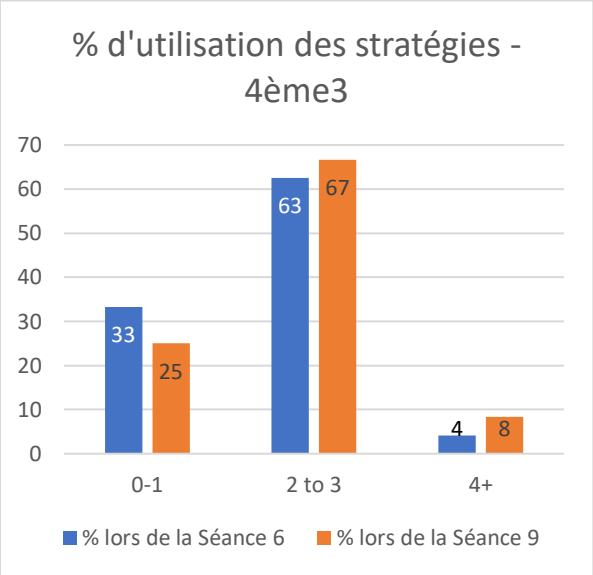
Les réponses des élèves à certaines questions des trois questionnaires d'autoévaluation permettent de mettre en relation les perceptions des élèves avec plusieurs aspects des résultats. Les réponses aux Questions 6 et 8, qui ont trait respectivement au niveau de concentration et d'engagement, présentent une image plutôt favorable et positive de leur perception de soi, alors qu'un certain nombre des élèves de 4ème2 ne démontrent pas un niveau d'engagement très élevé lors de la séance 2, il en va de même pour plusieurs des élèves du 4ème3 lors de la Séance 6.

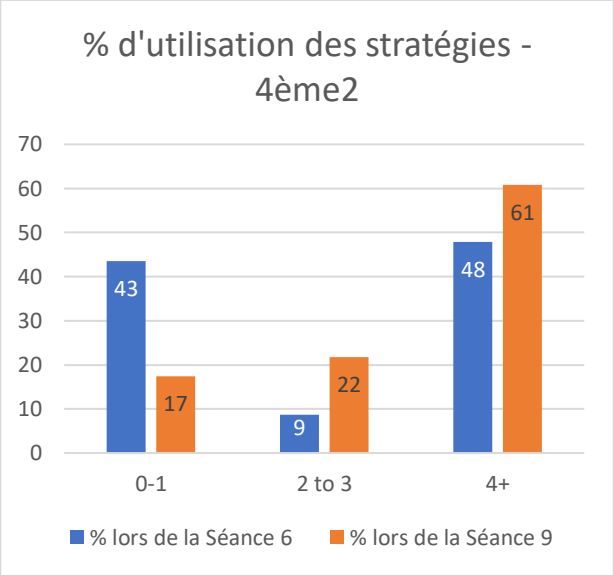
Par contre, la grande majorité dans les deux classes confirment que les consignes et objectifs (Question 7) ont été pour eux suffisamment clairs à travers toutes les activités, ce qui se corrobore par le nombre très limité de demandes de clarification ou de répétition des consignes, toute catégorie d'élève confondue. C'est un fait important dans le cadre d'un enseignement explicite. Les élèves comprennent ce qu'on attend d'eux et ce qu'on fait.

Les réponses aux Questions 3 et 4 qui renvoient au recours à l'aide de ou des enseignant(s) et la qualité de l'aide fournie démontrent également une évolution significative. Dans le cas des 4ème3, 45% se considèrent comme ayant peu ou pas d'aide lors de la Séance 2, alors que ce chiffre s'inverse à la Séance 9 où plus de 70% demandent de l'aide. Un revirement inverse et proportionnel se réalise également en ce qui concerne la qualité de l'aide. Seulement 50% de ce même groupe trouve l'aide utile en Séance 2 contre 92% lors de la Séance 9. Parmi les élèves de 4ème2, le besoin d'aide se révèle très fort au départ de l'expérimentation (69%) et se sentiment ne diminue que très lentement (61% et 57% lors des Séances 6 et 9), alors que la perception de son utilité reste elevé tout au long des expériences.

Mais c'est en ce qui concerne les stratégies et leur utilisation que les résultats les plus surprenants apparaissent, comme démontrés dans les tableaux ci-dessous :

Tableaux 10 et 11





En effet, si de plus en plus d'élèves dans les deux classes emploient les stratégies enseignées, la pénétration de ces pratiques métacognitives est nettement plus importante parmi le groupe d'expérimentation. De plus, lors de la Séance 9, les élèves de cette classe déploient un éventail de stratégies beaucoup plus complet. Etant donné les résultats obtenus par les élèves de cette classe, force est de constater l'effet de levier important que les stratégies d'apprentissage apportent aux apprenants. Cependant, une mise en garde importante doit être prise en compte : le taux d'adoption des stratégies parmi les groupes de niveau A1 des deux classes est plus faible que pour les deux autres niveaux. Par contre, les élèves fragiles adoptent ces processus dans la même proportion que les élèves les plus forts.

4.5.4 Les observations et interventions des enseignants

Toutes les séances sont riches en informations. En début d'expérimentation, nos constats généraux se résument de la manière suivante :

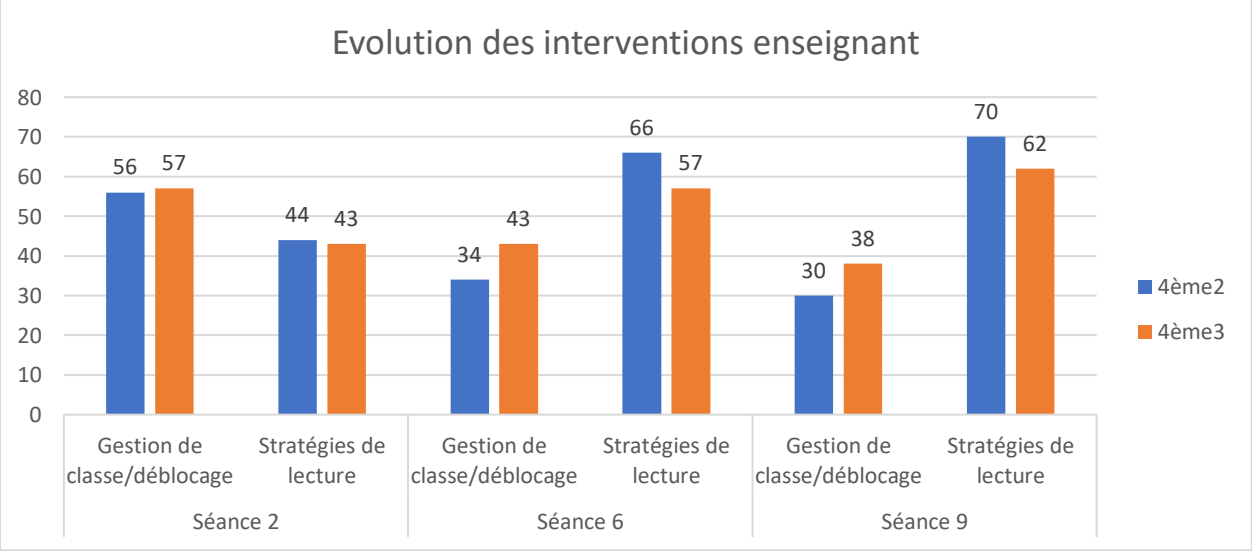
- Pratiquement aucun élève ne mobilise de stratégies de repérage leur permettant d'anticiper les contenus ;
- Aucun élève ne cherche à repérer d'abord les mots familiers. Ils démarrent une lecture linéaire presque systématiquement.

- Très peu d'élèves des deux groupes utilisent les outils à disposition.
- La majorité des élèves démarrent l'activité en lisant la première question du questionnaire avant de poursuivre avec une lecture normale, de mot en mot, ou avec une lecture en diagonale afin de repérer l'information, sans se soucier des indices linguistiques ou extralinguistiques sur le support (certains des élèves de niveau A2).
- Pour certains élèves, surtout ceux en difficulté, la « lecture » du document constitue une opération assez aléatoire et peu productive.
- Les élèves plus « scolaires » ou ayant un niveau de compréhension écrite ou orale plus élevé disposent d'un nombre restreint de stratégies mais celles-ci manquent souvent d'efficacité (lecture d'une question, puis recherche de l'information dans le texte, ou lecture du texte en diagonal, sans tenir compte de l'organisation réel du document.

Nous constatons également au départ le fort rôle que joue la collaboration, notamment au sein des 4ème3 et auquel on impute en partie leur niveau de réussite plus important lors de la première activité de réception. Comme le mentionnent d'ailleurs divers chercheurs, les échanges entre élèves ont une fonction capitale dans leur développement cognitif, et nos observations au cours des expériences confirment cette hypothèse.

La nature de nos interventions évolue au cours des séances. Si les interventions à propos de la mise au travail et du déblocage en cas d'incompréhension dominent nos interactions avec les élèves lors de la Séance 2, cette proportion diminue progressivement au cours des séances suivantes :

Tableau 12



Le nombre d'interventions baisse légèrement mais leur durée augmente à mesure que nos actions portent sur les stratégies se multipliant et grâce également de l'engagement plus fort des élèves dans les activités.

5. Discussion

J'ai donc entrepris cette recherche afin d'analyser les impacts du coenseignement dans le cadre d'un enseignement explicite des stratégies d'apprentissage. L'intérêt de mettre ainsi le coenseignement au service de cette méthodologie pédagogique relève surtout de l'intense période d'échanges et de rétroactions entre enseignant et élèves nécessaires au cours de la deuxième phase de l'enseignement explicite : la pratique guidée. Mais le succès de cette phase repose sur un travail adéquat effectué lors de la première, le modelage, puisque c'est au cours de cette étape que l'enseignant explicite pour les élèves les objectifs d'apprentissage, les connaissances préalables nécessaires à sa réalisation ainsi qu'une explicitation, à travers exemples et démonstrations, des processus à apprendre et à mobiliser. La Séance 4 correspond à cette phase de modelage et ses contenus sont identiques pour les deux classes. Des réitérations sont fournies au début de chaque séance d'essai. L'efficacité de cette étape a donc un effet prépondérant sur la réussite des élèves lors des phases qui la succèdent.

5.1 Explicitation et confiance des élèves

Afin de juger l'efficacité du modelage, autre que par le simple biais des résultats obtenus lors des activités de pratique (les Séances 6 et 9) et les observations des enseignants, certaines questions des questionnaires d'autoévaluation portaient directement sur le ressenti des élèves en ce qui concerne la clarté des consignes, les processus et les objectifs. Grâce aux réponses fournies les élèves expriment clairement qu'ils comprenaient bien ce que j'attendais d'eux, les processus en jeu et les moyens à mobiliser pour réussir. Cette donnée évolue de 69% et 76% pour les 4ème3 et les 4ème2 respectivement à 96% dans les deux classes lors de la Séance 9. Néanmoins, lors des séances d'essai, en solo avec les 4ème3 ou en coenseignement, nous remarquons une baisse progressive dans le nombre de situations de blocage en général et une fréquence réduite de demandes d'aide caractérisées par des phrases telles « Je ne comprends pas/rien » ou « Je ne sais pas quoi faire » qui découlent typiquement des ambiguïtés ou de la sur-complexité des consignes fournies par l'enseignant, et particulièrement fréquentes chez les élèves en difficulté. En fait, nous avons noté une baisse à tout égard et dans les deux classes dans la mobilisation des stratégies d'évitement ou de protection de l'estime de soi par l'ensemble des élèves, à l'exception des élèves de niveau A2 de 4ème3 lors de la Séance 6. Ces résultats permettent de conclure que l'explicitation a permis de renforcer le niveau de confiance parmi toutes les populations d'élèves, et explique

peut-être le sentiment exprimé par la majorité des élèves à travers les questions 1 et 2 du questionnaire qu'ils n'ont pas trouvé les activités « difficiles », voire « très difficiles », alors que ces activités de réception soulevaient des défis de taille pour tous.

5.2 Situations et conséquences inattendues

Par contre, comme les résultats des élèves de 4ème3 lors de la Séance 6 le montrent, l'enseignement des stratégies d'apprentissage peut avoir des conséquences inattendues. Comme je l'ai mentionné lors de l'analyse des résultats, l'effondrement des résultats, surtout parmi les élèves de niveau A2, semblait découler d'un profond sentiment de conflit interne engendré par la remise en cause des processus cognitifs existants et jusqu'alors jamais mis en doute. En effet, il me semble que cette sorte de paralysie par rapport au choix de stratégies adéquates à mobiliser est la manifestation même d'un processus d'autorégulation en état de construction incomplète. J'ai assisté à ce moment à la naissance précaire d'un processus propre à l'apprendre à apprendre. Pourquoi précaire ? Puisque lors de cette classe j'ai été seul, très sollicité à cause de la crise de confiance de certains élèves (21 interventions contre 15 pour la Séance 2), et donc moins en mesure de réagir et de remédier à ce problème. Il est donc d'autant plus frappant de constater l'absence d'une telle période de crise d'apprentissage chez les 4ème2. Le seul paramètre du cours absent lors du cours auprès des 4ème3 a été la présence d'un coenseignant.

Deux constats importants apparaissent donc à mes yeux. Premièrement, il paraît évident qu'une intervention sur les processus cognitifs de haut niveau doit tenir compte de l'effet potentiellement néfaste sur la capacité des élèves à adapter leurs processus d'autorégulation et de gérer les processus cognitifs en lien avec leur confiance et leur estime de soi. Ceci est d'autant plus important lorsqu'il s'agit de modifier des comportements cognitifs existants et possiblement très fortement ancrés dans la méthode de travail d'un élève. Deuxièmement, lors du conflit cognitif que tout apprentissage engendre, et particulièrement si cette situation implique une remise en cause forte de processus existants, le niveau de soutien et de remédiation fourni constitue un paramètre critique à la réussite des élèves, d'où l'intérêt du coenseignement.

5.3 L'apport du coenseignement à l'enseignement explicite : une réactivité accrue

En effet, lors du coenseignement auprès des 4ème2 en séances 6 et 9, nous étions en mesure de réagir beaucoup plus rapidement aux besoins des élèves, de travailler avec eux avec plus de

profondeur et de passer plus de temps à expliciter les processus cognitifs en jeu et aider les élèves plus fortement dans l'adaptation de leurs processus d'autorégulation des stratégies.

Comme il est fréquemment dit dans les recherches et les documents officiels cités, la présence d'un coenseignant peut aider considérablement dans le maintien de la discipline d'une classe. Encore, et surtout dans le cas d'un enseignant nouveau, il faut reconnaître le risque de voir dans le coenseignement une panacée au manque d'autorité ou une gestion de classe inadéquate chez le stagiaire. Si en début de cette année scolaire déterminante j'ai eu précisément ce reflexe, c'est certainement grâce aux échanges possibles suite aux co-interventions avec mes collègues plus aguerries que j'ai pu apprendre et ajuster mes compétences à ce niveau.

5.4 L'apport du coenseignement à l'enseignement explicite : l'engagement des élèves

Je constate une baisse progressive importante au niveau des interventions purement disciplinaires, et cet effet est particulièrement marqué parmi le groupe d'expérimentation puisqu'il recèle une minorité significative d'élèves en général dissipés. Comme l'affirment eux-mêmes les élèves à travers les questionnaires d'autoévaluation, nous avons constaté un niveau d'engagement plus important parmi tous les élèves dans les deux classes et donc la création d'une atmosphère de classe plus studieuse et favorable à l'apprentissage. Conjugué au niveau de réactivité augmentée en cas de difficulté ou pour fournir de la rétroaction ainsi permis, le coenseignement a sans doute contribué à la croissance de la confiance des élèves. En consultant les réponses à la question 10 du Questionnaire d'autoévaluation 3, près de 40% des élèves de 4ème2 se disent « plus » ou « très » confiants face aux tâches de compréhension alors que seulement 8% s'expriment ainsi parmi les 4ème3 malgré une performance supérieure lors de la dernière activité de compréhension. L'expression de cette confiance en croissance est particulièrement forte parmi les élèves de niveau A1+ dans les deux classes, mais ne semble malheureusement pas atteindre encore les élèves en difficulté.

5.5 Le coenseignement au service de l'enseignement des stratégies

Ce climat de confiance et d'engagement dans le travail ont eu une très forte influence sur l'efficacité du travail pédagogique et les apprentissages réalisés lors de la phase de pratique guidée. Ce calme et l'application des élèves ont facilité les échanges entre enseignants et élèves de 4ème2 lors des séances 6 et 9, et l'ambiance plus frénétique constatée dans la classe des 4ème3 a certainement freiné la progression de ces élèves. En effet la lourdeur relative des remédiations

nécessaires pour assurer une acquisition adéquate des processus réflexifs et stratégiques fait d'un climat permissif un élément essentiel au succès de l'enseignement explicite. Il est important d'amener les élèves à identifier les sources de leurs difficultés et à *articuler* les procédures et les connaissances qu'ils mobilisent et sur la façon dont ils les mobilisent.

Ce ne peut donc être des échanges hâtifs ou ponctués d'interruptions. Dans la mesure du possible, nous avons tenté de répondre aux besoins des élèves de façon adéquate et d'adresser les élèves qui se dissipaient, assurant le maintien d'une ambiance studieuse. Le fait de dédoubler nos efforts a également assuré une prise en main plus rapide, ce qui contribue à son tour au maintien de l'environnement permissif. La classe des 4ème3 ne bénéficiait pas de ces atouts, et même si la crise vécue au cours de la Séance 6 a été dépassée, les résultats obtenus par les élèves lors de la dernière activité de réception sont inférieurs en moyenne à ceux obtenus par les élèves de 4ème2, tout niveau de compétence confondu.

5.5 Le coenseignement et effets sur les élèves en difficulté

Je dois avouer que lors de ma première analyse des performances des élèves, j'ai ressenti une certaine déception en constatant la progression de ceux de niveau A1, surtout dans la classe de 4ème3. Peut-être mes attentes étaient-ils trop grands en qui concerne ces élèves ou peut-être m'attendais-je à une solution miracle pour combler les obstacles auxquels ils font face ? Assurément et très injustement. En fait, même si modestes, ce niveau d'élèves a, dans chaque classe, réalisé des performances supérieures lors de la Séance 9 par rapport à celles de la Séance 2. Sur inspection, on peut même dire que le progrès des élèves de niveau A1 du groupe d'expérimentation est tout à fait respectable (d'un indice de 18 à 32 en fin d'expérimentation).

Sans vouloir aucunement diminuer l'investissement individuel qui a conduit ces élèves à ce résultat, il me semble raisonnable d'attribuer au rôle du coenseignement sa part juste dans l'accomplissement de cette réussite. Je ne peux constater de façon anecdotique donc, faute d'un paramètre ergonomique dans mon dispositif d'expérimentation, que nous avons passé une part importante de nos interventions auprès de ces élèves et ceci s'est révélé fructueux. Par contre, les gains des élèves de niveau A1+ dans la classe d'expérimentation sont beaucoup plus faciles à cerner, et comme nous avons indiqué dans notre analyse des résultats, ce groupe a clairement déclaré son adhésion aux stratégies proposées.

5.5 Le coenseignement au service des enseignants

Force est de constater que le coenseignement peut apporter de nombreux bénéfices aux pratiquants avant, pendant et après les classes partagées. Dans le sondage effectué auprès des enseignants du collège Marcel Pagnol, plus de 97% des répondants ont jugé le coenseignement comme étant « assez » ou « très » bénéfiques pour les élèves et plus de 90% le jugent autant pour les enseignants eux-mêmes. J'ai pu établir que l'enseignement des stratégies et des méthodologies de travail représente l'utilisation la deuxième en importance à près de 20% des utilisations, alors que l'aide pendant les exercices et les entrainements est en première place avec 23% des applications totales.

L'effet de levier apporté par le coenseignement aux apprentissages de ce type de processus est donc bien reconnu parmi les enseignants de Marcel Pagnol, et les quelques commentaires laissés permettent de voir que ce mode de travail offre un regard différent sur les élèves et leurs difficultés ainsi qu'une interaction bénéfique entre enseignants. Au cours de cette expérimentation, qui n'impliquait pas le coenseignement dans la préparation des contenus ou d'autres séances de la séquence, nous avons observé en détail le comportement des élèves, croiser nos regards sur l'effet de nos actions et des travaux proposés sur ces derniers et apporter un regard critique sur le pilotage des activités ou des supports et matériels utilisés. J'ai par exemple ajouté un écran d'aide pour le vocabulaire relevant des questions suite à un commentaire de Mme Kessler en débriefing après la Séance 2 afin d'éviter que le décodage des questions finisse par parasiter les résultats des activités de compréhension en ajoutant une « étape de compréhension supplémentaire » aux activités de réception. Le coenseignement a donc permis une objectivité accrue ainsi qu'un retour rapide, candide rendant ainsi possible des ajustements précieux au niveau des outils ou de ma pratique.

5.6 Limites et perspectives

Je suis globalement satisfait des expériences menées car elles montrent sans trop d'ambiguïté l'apport bénéfique du coenseignement dans l'enseignement explicite des stratégies mais cette recherche comporte cependant certaines lacunes. Premièrement, le dispositif proposé est lourd et la composition de certains éléments manque de rigueur. La formulation des questions dans les questionnaires d'autoévaluation s'est avéré parfois porteuse à confusion ou ne permet pas aux élèves de s'exprimer avec suffisamment de précision, ce qui m'empêche de cueillir des données plus exactes et d'effectuer des analyses plus fines des perceptions des élèves. Il en va de

même pour le sondage auprès des enseignants, surtout au niveau de l'analyse des pratiques de mes pairs qui aurait autrement été possible.

En ce qui concerne l'analyse des interventions, en coenseignement ou seul, un outil plus précis pour cueillir, catégoriser, quantifier et qualifier les interventions, par exemple en ajoutant des précisions quant au niveau de compétence des élèves auprès desquels les interventions ont eu lieu ainsi que sur leur duration aurait également permis une analyse plus profonde sur la nature et les impacts de nos actions par rapport aux résultats.

Par contre, ce travail en binôme et les observations qui en découlent a ouvert une piste de recherche future forte intéressante. En effet, comme je l'ai signalé ailleurs, la dynamique de groupe a joué un rôle profond dans les performances des élèves. Encore faut-il avouer qu'aucun paramètre ou outil ne me permet de déterminer empiriquement le degré auquel certains élèves auraient bénéficié de la stratégie de « laisser les autres travailler à ma place », mes observations et celles de mes collègues à posteriori du travail d'équipe s'accordent pour dire que la majorité du temps, tous les élèves effectuaient un travail au sein de leurs groupes. Mais malgré l'absence de mesure concrète, et sous l'impulsion de la Stratégie 3 de notre fiche, le travail en collaboration encourageait un questionnement et un retour sur l'utilisation des autres stratégies proposées, comme nous avons constaté parmi les 4ème3 seulement à la Séance 2. Encore faut-il souligner le rôle important que certains élèves, souvent de niveau A2, jouent dans cette transmission et processus de régulation entre pairs. Serait-il donc envisageable lors d'autres recherches d'analyser la nature exacte de ces transactions cognitives entre pairs et la dynamique de groupe qui favorise une mutualisation efficace des stratégies, voire même de préparer les élèves, à mesure qu'un d'entre eux atteint un niveau de maîtrise élevé, à jouer un rôle de « menteur » ou d' « expert » afin d'optimiser le processus ?

6. Conclusion

Le coenseignement a démontré son utilité et sa flexibilité au niveau de l'enseignement du premier degré et de nombreuses recherches existent permettant aux enseignants de ces premiers cycles du système éducatif de s'inspirer des pratiques de leurs collègues ou d'en proposer des nouvelles. Mais la situation est autre au deuxième degré. Très peu de recherches existe encore et même entre établissements dans un même réseau d'éducation prioritaire (REP) ou zone géographique, les pratiques des uns sont souvent méconnues des autres. C'est une situation qui doit changer, puisque le coenseignement représente un axe potentiel d'innovation pédagogique très riche dans le cadre de l'enseignement au collège. Dans le cadre des collèges en REP les textes officiels semblent donner l'impulsion sur cette voie, mais le coenseignement reste au collège un dispositif dont l'utilisation varie énormément.

Il est vrai que l'engagement financier est conséquent et les projets méritant leur part de fonds nombreux. Mais le succès d'un tel dispositif ne dépend pas seulement des moyens financiers disponibles ou sur le fait que la direction d'un collège encadre et encourage ce mode d'enseignement. Sa réussite repose essentiellement sur la réceptivité des enseignants, et ce mode de travail peut susciter l'aversion. Accueillir un collègue dans sa classe, s'exposer à autrui n'est pas plus anodin pour les enseignants que pour un élève à accepter et puis à confronter ces difficultés.

Quant à moi, je l'ai vécu comme un fruit proscrit : je l'ai accueilli avec réticence, mais une fois goûté…Comment s'en passer ? Employé avec discernement et sensibilité, il constitue un levier d'apprentissage puissant. Le partage objectif et bienveillant d'un collègue aide à améliorer sa pratique d'enseignement. Le coenseignement permet ainsi aux élèves de développer leur confiance en soi, et favorise leur engagement en améliorant sensiblement les conditions d'apprentissage ainsi que les performances des élèves. Alors, il faut persister dans cette voie et ne plus hésiter à le mettre en place au sein des établissements pour la réussite de tous les élèves.

.

BIBLIOGRAPHIE

BENDER-MAZURCZAK, Katia (2012). *Apports de l'enseignement stratégique sur l'acquisition de compétences et de stratégies métalinguistiques en compréhension de l'écrit*. Haute Ecole Pédagogique, Lausanne.

BIANCO, Maryse, *Pratiques pedagogiques et performances des eleves : langage et apprentissage de la langue ecrite*, CNESCO, Laboratoire des sciences de l'education (EA 602), Universite Grenoble-Alpes, 2015.

BIANCO, Maryse, *Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture*, Conseil supérieur des programmes, 2014.

BIANCO, Maryse (2010). *La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ?* " in *Psychologie des apprentissages scolaires*, Crahay M. & Dutrevis M. (eds), Bruxelles, De Boeck, 2010, p. 230-257.

BISSONNETTE Steve, **RICHARD** Mario, **GAUTHIER** Clermont (2005). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*. In: Revue française de pédagogie, volume 150, 2005. pp. 87-141.

CARRE, Philippe (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2005). *Proposition de recommandation du Parlement Européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles, la Commission.

COMMISSION EUROPEENNE (2000), *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles.

DI MARTINO, A. & **SANCHEZ**, Anne-Marie, (2011). *Socle commun et compétences : Pratiques pour le collège*. Paris : ESF Editeur.

FALARDEAU, É., **GAGNE**, J.-C. (2012). *L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche*. Enjeux. 83. 91-120

HATTIE, John (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London/New York: Routledge.

GOIGOUX Roland, *Enquête sur les pratiques des enseignants impliqués dans le dispositif « Plus de maitres que de classes »* Université Blaise Pascal – Clermont 2, ESPE Clermont-Auvergne, (2014).

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). *Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »*.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015.

PARADIS, Pierre (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal : Guérin.

PERRAUDEAU, Michel (2006). *Les Strategies d'apprentissage : Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des saviors*. Paris : Armand Colin.

PERRENOUD, Philippe, (1994, 6ème édition 2010). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF Editeur.

PIOTROWSKI, Georges et **FAFARD**, Martin (2012). Le coenseignement, Une démarche intentionnelle pour un travail d'équipe efficace. UQAM, Québec.

TOUPIOL, Gérard, sous la direction de, (2006). *Apprendre et Comprendre : Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris : Retz.

SITOGRAPHIE

CENTRE ALAIN-SAVARY, ENS-Lyon, *Enseigner plus explicitement : Un dossier ressource*. Repéré à http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2014), *Référentiel de l'éducation prioritaire*. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2016). *Lecture et compréhension de l'écrit : Comprendre différents types de textes*. EducSol (eduscol.education.fr/ressources-2016). Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). *Les nouveaux programmes d'enseignement de l'école et du collège assurent l'acquisition des connaissances et des compétences fondamentales.* Le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid95812/

PICARD Patrick (2015). *Plus de maitres que de classes : un dispositif qui fait changer l'École ? Synthèse rédigée pour le CIDREE, consortium international d'institutions promouvant la recherche en éducation.* Centre Alain-Savary - IFÉ - ENS Lyon**.** Repéré à http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS

TREMBLAY, Philippe. (2015). *Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique?* Formation et profession, 23(3), 33-44. Repéré à http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276.

ANNEXES

Annexe A : Extrait du document support - Séance 2



Annexe B : Document support de la Séance 6



Annexe C : Questionnaire de compréhension de la Séance 6

Jack the Ripper's London			
Name		Class	Date
		4è2 / 4è3	10/04/2017

N°	Question	Response	
1	In what **year** did the Whitechapel Murders take place?	They took place in...	
2	Where in London did the Jack the Ripper murders occur?		
3	How many victims is it **certain** that Jack the Ripper kill?		
4	What are the names of his victims?		
5	When do the murders occur? Between which dates?		
6	On this map, associate each victim with the sites indicated		
7	Can you describe London at the time of the murders?		
8	Why was it difficult for the police to catch Jack the Ripper?		
9	Who was in charge of the investigation and why was he selected?		
10	Why did Jack the Ripper become so famous?		

Annexe D : Ecran de présentation des objectives – Séance 6

Unit 2 : Jack the Ripper's London

OBJECTIVE

At the end of this lesson, I will be able to **talk about** the events related to **Jack the Ripper** and **Victorian London**.

PREVIOUS KNOWLEDGE

- City-related vocabulary
- Passive form : The bodies ***were*** **discovered** in Mitre Square.
- *AUX* + (verb + ed)
- Simple past tense (regular (lived) / and irregular (see = saw)

NEW KNOWLEDGE

- Vocabulary related to crime and investigation

TOOLS

- STRATEGIES !!!
- **Vocab Sheet** /Vocabulary on whiteboard (Question words/vocab)

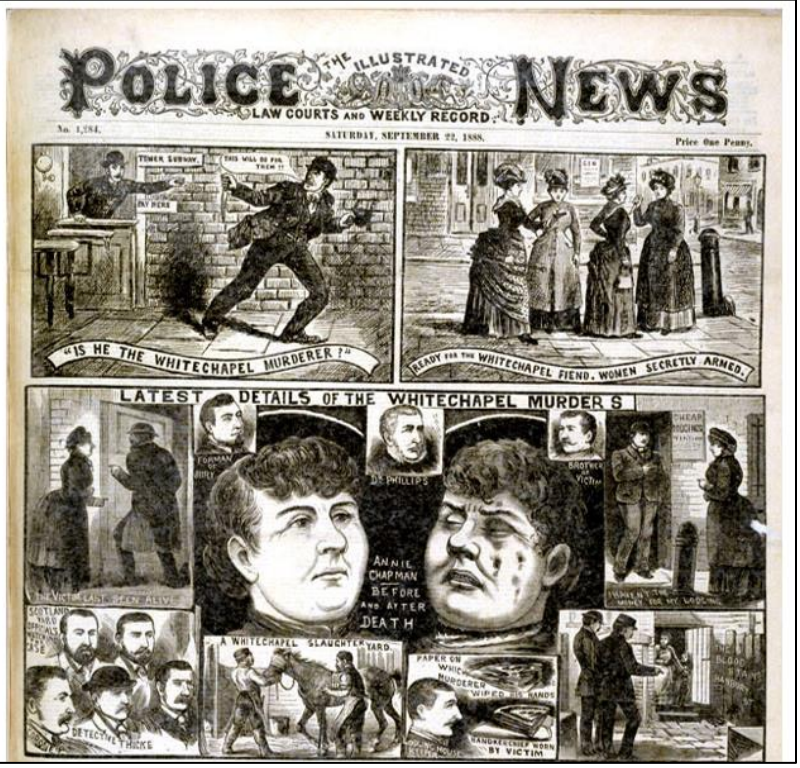
Annexe E : Outils – Ecran d'aide pour les questionnaires de compréhension

QUESTION WORDS

When = quand
Where = où
Why = pourquoi
Who = qui
What = quoi
How = comment
How many = combien

QUESTION VOCAB

occur = arriver/avoir lieu
take place = avoir lieu
catch = attraper
at the time of = à l'époque
in charge of = responsable



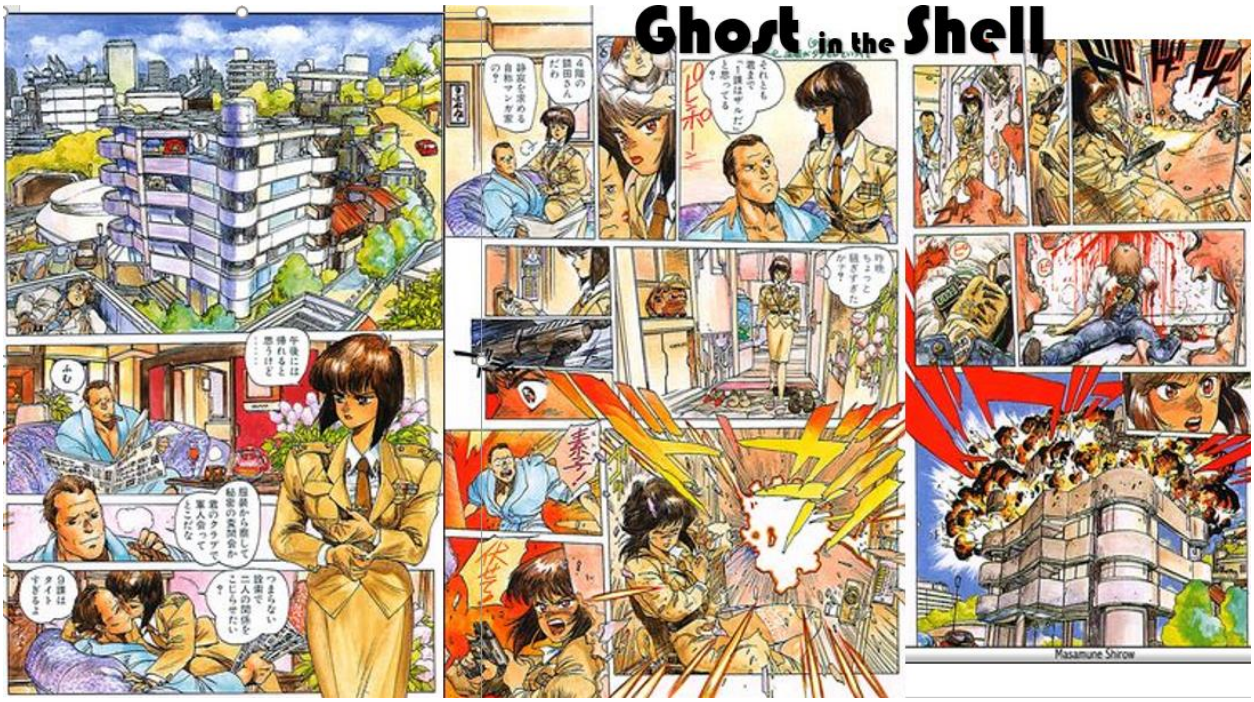
Annexe F : Questionnaire d'autoévaluation destiné aux élèves – Séance 9

Questionnaire 3 (ELEVE)					
Name			Class	Date	
			4è2 / 4è3	_____ / 04 / 2017	
1	Identifiez le niveau de difficulté générale des activités d'aujourd'hui pour vous :				
	Très facile	Relativement facile	Normal	Difficile	Très difficile
2	En utilisant des mots clés, identifier le/les aspects des activités que vous avez trouvez difficiles.				
3	Avez-vous eu besoin d'aide pendant les activités ?				
	Non	Peu	Parfois	Souvent	Beaucoup
4	L'aide fournie était-elle adapté à vos besoins et vous a-t-elle permis d'avancer ?				
	1 (Non pas de tout)	2	3 (suffisamment)	4	5 (Tout à fait)
5	Avez-vous utilisé les outils / stratégies conseillés ?				
	Oui	Un peu	Pas beaucoup	Pas de tout	
6	Etiez-vous suffisamment concentré lors des phases de consignes ?				
	Suffisamment attentif	Parfois/un peu distrait	Pas de tout attentif		
7	Identifiez le niveau de clarté des consignes et des objectifs				
	Très clairs	Assez clairs	Pas très clairs	Difficile à comprendre	
8	Estimez votre niveau d'application / participation lors des activités.				
	Très bas	Bas	Normal	Haut	Très haut
9	Identifier les astuces/stratégies utilisées lors de cette activité (ENCIRCLEZ)				
	A BALAYAGE RAPIDE **B** REPERAGE LEXICAL SEGMENTATION **C** REPARTITION DES TACHES **D** UTILISATION DU LEXIQUE DEMANDE D'AIDE (COEQUIPIER) DEMANDE D'AIDE (ENSEIGNANT) AUTRES (spécifiez) :				
10	Estimez l'évolution de votre niveau de confiance face aux activités de compréhension grâce aux stratégies apprises.				
	Plus bas	Bas	Normal	Plus élevé	Très élevé
11	Comment caractériserez-vous votre niveau d'acquisition des stratégies ?				
	Très bas	Bas	Normal	Haut	Très haut

Annexe G : Outils destinés aux élèves - Fiche de stratégies

STRATEGIES – COMPREHENSION ECRITE	
Nous ne sommes **pas obligés** de lire un texte du haut vers le bas, de gauche à droit…	
Avant de **lire** :	
1. **BALAYAGE RAPID** OBJECTIF : se faire une idée du contenu général, anticiper les contenus lexicaux possibles, faire des liens entre contenus textuels et graphiques :	
o **REGARDER** bien le document AVANT de lire !	0
o Identifier le type de document (informative, narrative, etc.)	0
o Vérifier l'organisation du document.	0
o Images et graphiques : qu'est-ce que tu vois ? **Que raconte les images ?**	0
2. **REPERAGE LEXICAL** : OBJECTIF : A partir des mots/expressions connus et les plus en évidence, déterminer les champs lexicaux du texte, identifier les éléments sur lesquels **on peut s'appuyer pour déterminer le sens plus précis, AUGMENTER SA CONFIANCE** face à la tâche de compréhension.	
o **REPERER des mots porteurs de sens/familiers** dans	
▪ les titres et sous-titres	0
▪ **Captions** sous les images	0
▪ Et **FINALEMENT dans le corps du texte.**	0
3. **SEGMENTER** OBJECTIF : si le volume de texte à traiter est important, morceler le document aussi logiquement que possible :	0
o Commencer avec un extrait qui te semble important.	
o Morceler un paragraphe et attaquez le un morceau à la fois.	
4. **COLLABORER/REPARTIR LES TACHES** : si vous travaillez en groupe, divisez le travail et réduisez ainsi la quantité de texte à traiter et PARTAGER des informations (voir SEGMENTER)	0
5. **LIRE** : lis une phrase. Si tu comprends bien, passes à la prochaine. Si tu ne comprends pas un/des mots…	
o **COMPARISON** : Est-ce qu'il ressemble à des mots français (MOTS TRANSPARENTS) ? …	0
INFERENCE : Les éléments que tu comprends, te permettent-ils à deviner le sens des mots problématique ? Ce que tu comprends correspond à ce que t'as lu déjà ?	0 0
6. **EN CAS DE DIFFICULTE :**	
o **RELIRE LES CONSIGNES**	0
o **UTILISER les OUTILS !** Dictionnaires / Google translate, fiches de vocabulaire, etc.	0
o **DEMANDER de l'AIDE** : Coéquipiers, d'autres membres de la classe « EXPERTS »	0
o **SI RIEN NE VA** : L'enseignant !	0

Annexe H : Exemple d'un document d'entrainement aux stratégies de lecture – Séance 4



Annexe I : Outils – Ecran de rappel des stratégies

Avant de **lire** :

1. **BALAYAGE RAPID** : se faire une idée du contenu général, anticiper les contenus.
   - **REGARDER** bien le document AVANT de lire ! Vérifier l'organisation.
   - Images et graphiques : qu'est-ce que tu vois ? **Que raconte les images** ?
1. **REPERAGE LEXICAL** : trouver le lexique connu et les plus en évidence **AUGMENTER SA CONFIANCE** face à la tâche de compréhension.
   - titres / sous-titres / **légendes** sous images et **FINALEMENT : corps du texte.**
1. **SEGMENTER** : si le volume de texte à traiter est important, morceler le document
2. **COLLABORER/REPARTIR LES TACHES**
3. **LIRE**
4. **EN CAS DE DIFFICULTES :**
   - **CONSIGNES**
   - **UTILISER les OUTILS !**
   - **DEMANDER de l'AIDE :** Coéquipiers
   - **SI RIEN NE VA :** L'enseignant !

Stratégies de lecture

PROTOCOL STRATEGIQUE – COMPREHENSION ECRITE

Nous ne sommes **pas obligés** de lire un texte du haut vers le bas, de gauche à droit…

Avant de lire :

1. **BALAYAGE RAPID**
   OBJECTIF : cerner le sujet probable, se faire une idée du contenu général, anticiper les contenus lexicaux possibles, faire des liens entre contenus textuels et graphiques :
   - **REGARDER** bien le document AVANT de lire ! 0
   - Identifier le type de document (informative, narrative, etc.) 0
   - Vérifier l'organisation du document. 0
   - Images et graphiques : qu'est-ce que tu vois ? **Que raconte les images** ? 0
2. **REPERAGE LEXICAL :**
   OBJECTIF : A partir des mots/expressions connus et les plus en évidence, déterminer les champs lexicaux du texte, identifier les éléments sur lesquels **on peut s'appuyer pour déterminer le sens plus précis, AUGMENTER SA CONFIANCE** face à la tâche de compréhension.
   - **REPERER des mots porteurs de sens/familiers** dans 0
     - les titres et sous-titres 0
     - **Captions** sous les images 0
     - Et **FINALEMENT dans le corps du texte.** 0
3. **SEGMENTER**
   OBJECTIF : si le volume de texte à traiter est important, morceler le document aussi logiquement que possible : 0
   - Commencer avec un extrait qui te semble important, ou avec l'extrait du début et de la fin.
   - Morceler un paragraphe et attaquez le un morceau à la fois.
4. **COLLABORER/REPARTIR LES TACHES :** si vous travaillez en groupe, diviser le travail et réduisez ainsi la quantité de texte à traiter et PARTAGER des informations (voir SEGMENTER) 0
5. **LIRE :** lis une phrase. Si tu comprends bien, passes à la prochaine. Si tu ne comprends pas un/des mots… 0
   - **COMPARISON** : Est-ce qu'il ressemble à des mots français (MOTS TRANSPARENTS) ? … 0
   - **INFERENCE** : Les éléments que tu comprends, te permettent-ils à deviner le sens des mots problématique ? Ce que tu comprends correspond à ce que t'as lu déjà ? 0
6. **DANS CAS DE DIFFICULTE :**
   - **RELIRE LES CONSIGNES** 0
   - **UTILISER les OUTILS !** Dictionnaires / Google translate, fiches de vocabulaire, etc. 0
   - **DEMANDER de l'AIDE** : Coéquipiers, d'autres membres de la classe « EXPERTS » 0
   - **SI RIEN NE VA** : L'enseignant ! 0

RESUME

Titre du mémoire : Le coenseignement au service de l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage

Auteur : Lee Cook

Résumé :

« Apprendre à apprendre tout au long de la vie » est devenu un enjeu sociétal et éducatif majeur dans la construction des économies du savoir. L'apprentissage de ces stratégies cognitives et métacognitives de haut niveau est cependant source de nombreux défis pour l'enseignement. Les recherches récentes montrent que l'enseignement explicite constitue une méthode efficace dans l'atteint de cet objectif. De ce fait, et en raison des actions spécifiques à la réussite de cette approche, ce travail analyse l'impact potentiellement positif du coenseignement dans le cadre d'un enseignement explicite. Effectué auprès des élèves de 4ème du collège, l'impact du coenseignement sur l'efficacité d'un enseignement explicite des stratégies de lecture en anglais est analysé grâce aux résultats obtenus par les élèves lors des activités de réception écrite.

Mots clés : coenseignement, enseignement explicite, stratégies d'apprentissage, collège, compétences cognitives et métacognitives.

Abstract:

The teaching of lifelong learning skills has become a critical strategic orientation as our societies rise to the challenges of developing knowledge-based economies. But the teaching of these high level cognitive competencies to ensure students "learn to learn" poses unique challenges to the educative system. Recent research points to the effectiveness of direct instruction methods in improving the acquisition of such high-level cognitive and metacognitive strategies. In view of the specific conditions requisite to the effectiveness of this method, the experiments conducted in this study analyse the potentially beneficial effect of co-teaching upon the direct instruction of learning strategies among two groups of Year 9 students. To this end, performance in reading comprehension tests is used as an objective means of measuring the impact of co-teaching.

Key words: cognitive skills, learning strategies, secondary school, direct instruction, co-teaching.