

Ateliers Tutorés en Autonomie par les Pairs (ATAP)

Appuyé par l'Intelligence artificielle



M. l'Inspecteur MAWOUEGNA Agbéyitsi, IEPP OGOU SUD

M. l'Inspecteur TINYAKOU Yawo, IEPP KPENDJAL

Sommaire

PRESENTATION.....	3
PARTIE 1 - LOGIQUE GENERALE DU DISPOSITIF : TRANSFORMER UNE CONTRAINTE EN RESSOURCE PEDAGOGIQUE .	5
PARTIE 2 - DESCRIPTION DES ATELIERS D'ENTRAINEMENT TUTEES.....	8
PARTIE 3 - STABILISATION DES EXERCISEURS (CONDITION DE POSSIBILITE DU DISPOSITIF)	12
PARTIE 4 - FORMATION DES TUTEURS	15
PARTIE 5 - MONTEE EN CHARGE PROGRESSIVE DU NOMBRE D'ATELIERS EN PARALLELE.....	20
PARTIE 6 - CLARIFICATION DU ROLE DE L'ENSEIGNANT.....	24
PARTIE 7 - FICHES EXPLICATIVES THEOPRAT DES EXERCISEURS	28
ANNEXE N°1 – ACTIVITES COMPLEMENTAIRES POUR UN GROUPE DE SOUTIEN.....	37
ANNEXE N°2 – LES ASSISTANTS D'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE	41
ANNEXE N°3 - GLOSSAIRE.....	46



OD'ECOL
International

Des ressources au service des acteurs de l'éducation

<https://www.odecol.org/>



Présentation

Dans de nombreux contextes éducatifs, et en particulier dans les systèmes caractérisés par de fortes contraintes structurelles, la question de l'efficacité pédagogique ne peut être dissociée des conditions réelles d'enseignement. Les effectifs élevés, l'hétérogénéité marquée des élèves, la limitation des ressources matérielles et la diversité des profils d'apprentissage constituent autant de défis qui interrogent les modèles traditionnels de transmission des savoirs. Dans ce cadre, l'enjeu n'est plus seulement d'améliorer les pratiques existantes, mais de repenser en profondeur les formes d'organisation pédagogique susceptibles de rendre ces contraintes opératoires.

C'est précisément dans cette perspective qu'a été engagée l'expérimentation des Ateliers Tutorés en Autonomie par les Pairs (ATAP), dans le cadre du programme de formation des cadres par la recherche-action (PSEM II), porté par l'Institut National des Sciences de l'Éducation de l'Université de Lomé. Cette expérimentation s'inscrit dans une dynamique de micro-recherche-action, au sens où elle ne vise pas l'application descendante d'un modèle théorique préétabli, mais la construction progressive de solutions à partir de l'analyse des situations réelles de classe.

Le dispositif ATAP repose sur une hypothèse structurante : dans des contextes d'hétérogénéité forte, les élèves eux-mêmes peuvent devenir des ressources pour les apprentissages des autres, à condition que les interactions entre pairs soient organisées, instrumentées et régulées. Cette hypothèse, qui s'appuie sur les travaux socio-constructivistes et sur les théories de la médiation, a été mise à l'épreuve dans des classes à effectifs élevés, notamment dans le domaine de la lecture, où les écarts entre élèves constituent un enjeu majeur.

L'originalité de cette démarche tient au fait qu'elle articule plusieurs dimensions habituellement traitées de manière séparée : une ingénierie didactique fondée sur des exercices ciblés, une organisation coopérative des apprentissages, une formation explicite des tuteurs, et l'intégration raisonnée d'assistants d'intelligence artificielle pour la production de supports pédagogiques. Cette articulation confère au dispositif un caractère systémique, dans lequel chaque composante ne peut être comprise indépendamment des autres.

Ce guide ne constitue donc pas la présentation d'un modèle stabilisé au sens classique du terme, mais le résultat provisoire d'un processus d'expérimentation en cours. Il rend compte d'un travail itératif, marqué par des phases d'essais, d'observations, d'analyses collectives et d'ajustements successifs. En ce sens, il doit être lu non comme un ensemble de prescriptions figées, mais comme un outil de réflexion et d'action destiné à accompagner les acteurs dans la transformation de leurs pratiques.

Le présent guide a pour finalité de formaliser les acquis intermédiaires de l'expérimentation des ATAP, en proposant des repères à la fois conceptuels et opérationnels pour leur mise en œuvre en contexte de classe. Il s'adresse prioritairement aux enseignants, aux formateurs et aux inspecteurs engagés dans des démarches de transformation des pratiques pédagogiques, en particulier dans des environnements marqués par des contraintes fortes.

Sa structuration reflète directement le processus de construction du dispositif tel qu'il s'est développé dans le cadre des micro-recherches-actions. Chaque partie correspond à une dimension du dispositif ayant fait l'objet d'un travail spécifique d'analyse, de formalisation et de stabilisation progressive.

La première partie pose les fondements du dispositif en opérant un déplacement conceptuel majeur : considérer les contraintes structurelles non comme des obstacles, mais comme des ressources à partir desquelles concevoir de nouvelles formes d'organisation pédagogique. Cette perspective constitue le point d'entrée du dispositif ATAP et conditionne l'ensemble des choix qui suivent.

La deuxième partie propose une description détaillée des ateliers d'entraînement tutorés, en analysant les exercices mobilisés selon une logique d'ingénierie didactique. L'objectif est de rendre explicites les processus cognitifs engagés par les élèves, les conditions d'efficacité des tâches et les variables permettant leur ajustement.

La troisième partie constitue un apport central du guide, en mettant en évidence le rôle déterminant de la stabilisation des exercices. Elle montre que la qualité des supports pédagogiques ne peut être laissée à l'intuition, mais doit faire l'objet d'un protocole rigoureux de conception, fondé sur des indicateurs empiriques issus de l'observation des pratiques.

La quatrième partie est consacrée à la formation des tuteurs, identifiée comme un point de bascule du dispositif. Elle met en évidence la nécessité d'un apprentissage explicite du rôle de tuteur, fondé sur la médiation cognitive et structuré autour de fonctions et de gestes professionnels précis.

La cinquième partie aborde la question de la montée en charge du dispositif, en montrant que son extension à l'ensemble de la classe ne peut être envisagée comme une simple généralisation, mais doit être pensée comme un processus progressif et régulé, garantissant le maintien de la qualité de l'étayage.

La sixième partie propose une clarification approfondie du rôle de l'enseignant, dont la transformation constitue un enjeu central du dispositif. Elle met en évidence le passage d'une posture de transmission à une posture de pilotage d'un système d'apprentissage distribué.

Enfin, les fiches ThéoPrat et les annexes viennent compléter le guide en proposant des approfondissements théoriques, des exemples concrets et des outils directement mobilisables en situation de classe. Dans son ensemble, ce guide doit être compris comme un instrument de professionnalisation, permettant aux acteurs de s'approprier progressivement les principes du dispositif tout en les adaptant à leur contexte. Il ne vise pas à standardiser les pratiques, mais à offrir un cadre structurant pour penser et analyser l'action pédagogique. En rendant visibles les conditions de réussite du dispositif, mais aussi ses limites et ses points de vigilance, il participe d'une ambition plus large : contribuer à la construction de pratiques pédagogiques à la fois efficaces, équitables et adaptées aux réalités des systèmes éducatifs dans lesquels elles s'inscrivent.

M. l'Inspecteur MAWOUEGNA Agbéyitsi, IEPP OGOU SUD
M. l'Inspecteur TINYAKOU Yawo, IEPP KPENDJAL

Partie 1 - Logique générale du dispositif : transformer une contrainte en ressource pédagogique

Le dispositif des ateliers tutorés par les pairs (ATAP) s'inscrit dans une perspective profondément renouvelée de l'action pédagogique, qui consiste à ne plus considérer les contraintes structurelles comme des obstacles à contourner, mais comme des éléments constitutifs d'une ingénierie pédagogique à repenser. Dans le contexte du système éducatif togolais, les effectifs pléthoriques et l'hétérogénéité des élèves ne peuvent être appréhendés uniquement comme des facteurs de difficulté. Ils constituent au contraire des données structurantes à partir desquelles il devient possible de concevoir des dispositifs innovants, à condition d'opérer un déplacement du regard.

Ce déplacement s'est construit progressivement dans le cadre de la micro-recherche-action conduite par M. Tinyakou, inscrite dans le programme PSEM II, où l'enjeu n'était pas de plaquer un modèle théorique, mais de construire des solutions à partir de l'analyse des situations réelles de classe. L'hypothèse centrale qui a guidé ce travail repose sur l'idée que le tutorat entre pairs, lorsqu'il est structuré, instrumenté et régulé, peut constituer un levier puissant de transformation des apprentissages, en particulier en lecture. Cette hypothèse a été testée dans des classes à effectifs très élevés, ce qui a permis de vérifier sa robustesse dans des conditions contraignantes.

Ce dispositif repose sur une articulation de plusieurs cadres conceptuels complémentaires. La pédagogie active et coopérative constitue un premier socle, en ce qu'elle redéfinit l'élève comme un acteur de ses apprentissages et non comme un simple récepteur. Cette perspective est prolongée par une approche structurée de la différenciation pédagogique, qui vise à organiser les conditions d'accès aux apprentissages pour des élèves aux profils hétérogènes. À cela s'ajoute une instrumentation didactique précise, fondée sur l'utilisation d'exerciceurs (closures, mots-flash et remises en ordre), qui permettent de cibler des compétences spécifiques. Enfin, l'introduction d'assistants d'intelligence artificielle ouvre la possibilité d'une production rapide et différenciée de supports pédagogiques, tout en posant la question de leur validation didactique.

L'ensemble de ces éléments fait du dispositif des ATAP un système hybride, qui articule des dimensions didactiques, organisationnelles, socio-cognitives et technologiques. Ce caractère hybride explique à la fois sa puissance et sa complexité : il ne peut fonctionner que si ces différentes dimensions sont stabilisées simultanément.

Dans les expérimentations conduites, notamment à travers les observations de séances par les captations vidéo, il est apparu que la réussite du dispositif ne dépendait pas d'un facteur unique, mais de la cohérence d'ensemble. Autrement dit, une innovation isolée (par exemple le tutorat) ne produit pas d'effet si elle n'est pas articulée à une ingénierie globale.

Repère pour agir : considérer le dispositif des ATAP non comme une technique isolée, mais comme un système articulé, dont l'efficacité repose sur la cohérence entre pédagogie active, différenciation, qualité des supports et organisation de la classe.

Présentation de la capsule vidéo d'auto-formation



<https://www.youtube.com/watch?v=UMpk0bsOa8U>

Cette vidéo, d'auto-formation d'une durée de 26 minutes, documente une expérimentation pédagogique menée au Togo visant à instaurer des **ateliers tutorés en autonomie** pour surmonter les défis des classes à effectifs pléthoriques. Le dispositif repose sur des **élèves tuteurs formés** qui dirigent de petits groupes autour d'activités de lecture diversifiées, telles que les textes à trous ou les mots flash, permettant ainsi un **accompagnement individualisé** sans que l'enseignant soit le centre unique de l'attention. L'inspecteur, qui conduit cette expérimentation, souligne l'importance d'une **ingénierie didactique précise**, utilisant parfois l'intelligence artificielle pour simplifier les supports des exercices et notamment les textes utilisés à partir de ceux du manuel de la classe, afin de transformer la classe en un espace de **motivation collective** et d'entraide entre pairs. En conclusion, la présentation plaide pour une **institutionnalisation du projet**, affirmant que la réussite de cette innovation dépend de la formation rigoureuse des tuteurs et d'un soutien administratif accru pour améliorer durablement les compétences fondamentales des élèves et des enseignants.

Description des étapes de la vidéo

Cette vidéo présente le dispositif des **ateliers tutorés en autonomie** (ATA), mis en place pour répondre aux difficultés des classes à effectifs pléthoriques. Contrairement à la remédiation par anticipation expérimentée par ailleurs, ce système repose sur le **tutorat par les pairs**.

Voici les étapes clés de la mise en œuvre et du déroulement de ces ateliers :

1. La phase d'expérimentation progressive

Le dispositif ne s'installe pas d'un coup dans toute la classe, mais suit une progression rigoureuse :

- **L'atelier pilote** : On commence par un seul petit groupe avec un tuteur et un exercice ciblé pour stabiliser la tâche et vérifier la compréhension des consignes.
- **La duplication contrôlée** : On passe à deux ateliers fonctionnant en parallèle. Les groupes d'élèves permutent tandis que les tuteurs restent fixes. Cela permet de tester l'autonomie des élèves sans l'intervention centrale de l'enseignant.
- **L'extension** : Le dispositif s'élargit ensuite à quatre, six, voire huit ateliers selon l'effectif de la classe.

2. La structure d'une séquence type

Une séance de travail est généralement organisée autour de **deux grands blocs d'activités** pour varier les processus cognitifs mobilisés :

- **Premier bloc** : Associe le **texte à trous** (compréhension et anticipation) et les **mots flash** (reconnaissance visuelle rapide).
- **Deuxième bloc** : Associe la **remise en ordre des mots** d'une phrase (syntaxe) et l'activité "**1, 2, 3 Soleil**" (repérage rapide d'un mot dans le texte).

3. Le déroulement des activités (les "exerceurs")

Au sein de chaque atelier, les élèves enchaînent des exercices précis basés sur des textes du manuel simplifiés :

- **Texte à trous (ou closure)** : Les élèves doivent retrouver les mots manquants. Ils peuvent consulter des **aides graduées** (listes de mots dans l'ordre ou le désordre) placées derrière un petit tableau, mais doivent retourner à leur place pour écrire la réponse de mémoire.
- **Remise en ordre** : Les élèves replacent les mots pour former une phrase correcte ou réorganisent les phrases pour reconstituer la logique narrative du texte.
- **Mots flash** : Un élève montre un mot très brièvement (moins d'une seconde) et ses camarades doivent le lire ou l'écrire sur leur ardoise.

4. Le rôle et l'étayage du tuteur

Le tuteur n'est pas là pour donner les réponses, mais pour guider ses camarades :

- Il **observe les productions** et repère les erreurs.
- Il **oriente vers des indices** (par exemple, pointer une lettre erronée ou épeler un segment de mot).
- Il **renvoie vers les aides** matérielles (le verso du tableau).
- Il doit apprendre à **suspendre la réponse** pour faire verbaliser l'élève en difficulté avant de corriger directement.

Le succès du dispositif repose enfin sur un **débriefing régulier** entre l'équipe pédagogique et les superviseurs de cette expérimentation pour ajuster les supports et la formation des tuteurs après chaque séance.

Partie 2 - Description des ateliers d'entraînement tutorés

Voici une présentation rigoureuse des principaux exercices mobilisés dans les ATAP, construite sous la forme d'une matrice descriptive fonctionnelle. Chaque exercice est analysé selon une logique d'ingénierie didactique, en précisant sa fonction cognitive, ses conditions d'efficacité, ses variables d'ajustement et en proposant un exemple de corpus.

Exerciceur n°1. Le closure (texte à trous)

Exercice d'inférence contextuelle et de structuration syntaxico-sémantique¹

Le closure constitue un exercice central dans les ATAP, dans la mesure où il permet de mobiliser simultanément plusieurs dimensions de la lecture. Il s'agit d'un texte dont certains mots ont été supprimés, que l'élève doit reconstituer à partir des indices disponibles.

Matrice descriptive fonctionnelle « CLOSURE »

Finalité didactique :

Le closure vise le développement de la compréhension en lecture en engageant des processus d'inférence. Il permet également de travailler la cohérence syntaxique et la relation entre les mots dans la phrase.

Unité de travail :

Phrase et texte court (niveau micro et méso-textuel).

Processus cognitifs mobilisés :

Anticipation, inférence, vérification, mobilisation de connaissances syntaxiques et sémantiques.

Nature des indices :

Indices syntaxiques (accords, structure de phrase), indices sémantiques (cohérence du sens), indices contextuels (relations entre phrases).

Type d'étayage possible :

Aides lexicales (liste de mots), aides visuelles (position des trous), relance par questionnement.

Variables de différenciation :

Nombre de mots supprimés, nature des mots (lexicaux vs outils), position des trous, complexité du texte.

Cadre expérimental :

Les expérimentations ATAP ont montré que la qualité du closure dépend fortement du choix des mots supprimés. Les closures comportant majoritairement des mots outils produisent peu d'effets cognitifs, tandis que ceux intégrant des mots porteurs de sens favorisent l'engagement dans la compréhension.

Exemple de corpus

Texte support :

Le matin, les élèves arrivent à l'école. Ils déposent leurs sacs et entrent dans la classe. Le maître commence la leçon.

Texte à trous :

Le matin, les élèves arrivent à _____.

¹ Voir glossaire en annexe.

Ils déposent leurs _____ et entrent dans la _____.
Le maître commence la _____.

Dispositif d'aides :

- Aide niveau 1 : école – sacs – classe – leçon
- Aide niveau 2 : classe – leçon – école – sacs
- Aide niveau 3 : école – sacs – maison – classe – courir – leçon

Repère pour agir : concevoir des closures qui obligent les élèves à mobiliser simultanément le sens et la structure de la phrase, en évitant les suppressions de mots trop peu discriminantes.



2. Option A : Remise en Ordre des Mots d'une Phrase (ROMP)

Exercice de structuration syntaxique

Cet exercice consiste à proposer une phrase dont les mots sont mélangés, que l'élève doit remettre dans un ordre correct.

Matrice descriptive fonctionnelle « ROMP »

Finalité didactique :

Développer la maîtrise des structures syntaxiques de base (ordre des mots, accords, organisation de la phrase).

Unité de travail :

Phrase (niveau micro-syntaxique).

Processus cognitifs mobilisés :

Reconnaissance de structures grammaticales, application de règles syntaxiques, identification des groupes fonctionnels.

Nature des indices :

Indices grammaticaux (déterminants, accords), indices de position (sujet/verbe/complément).

Type d'étayage possible :

Segmentation en groupes de mots, indices visuels (majuscule, ponctuation), aides lexicales.

Variables de différenciation :

Longueur de la phrase, complexité syntaxique, présence d'accords.

Cadre expérimental :

Les observations ATAP montrent que cet exercice est particulièrement utile pour des élèves en difficulté sur le plan syntaxique, mais qu'il peut être réussi sans compréhension fine du sens. Il doit donc être articulé à d'autres exercices plus orientés vers la compréhension.

Exemple de corpus

Phrase désordonnée :

jouent / les / dans / enfants / cour / la

Réponse attendue :

Les enfants jouent dans la cour.

Repère pour agir : utiliser cet exercice pour stabiliser les structures syntaxiques, sans en faire un outil principal de compréhension.

3. Option B : Remise en Ordre des Phrases d'un Texte (ROPT)

Exercice de construction de la cohérence textuelle

Cet exercice consiste à proposer un ensemble de phrases désorganisées que l'élève doit remettre dans un ordre cohérent.

Matrice descriptive fonctionnelle « ROPT »

Finalité didactique :

Développer la compréhension globale du texte et la capacité à construire une cohérence narrative ou logique.

Unité de travail :

Texte (niveau macro-textuel).

Processus cognitifs mobilisés :

Inférence, anticipation, identification des relations logiques, construction d'une représentation mentale du texte.

Nature des indices :

Connecteurs logiques, chronologie, reprises anaphoriques, cohérence thématique.

Type d'étayage possible :

Indices de début ou de fin, connecteurs surlignés, discussion collective.

Variables de différenciation :

Nombre de phrases, complexité narrative, présence d'indices explicites.

Cadre expérimental :

Les expérimentations ATAP ont montré que cet exercice favorise fortement les échanges entre élèves, car il implique une discussion sur le sens. Il constitue un levier important pour les élèves qui décodent correctement mais peinent à comprendre.

Exemple de corpus

Phrases désordonnées (Numérote les phrases de ce texte) :

N° .. : Il tombe dans l'eau.

N° .. : Le garçon monte dans l'arbre.

N° .. : Il veut attraper un fruit.

N° .. : Il glisse sur une branche.

Ordre attendu :

Le garçon monte dans l'arbre. Il veut attraper un fruit. Il glisse sur une branche. Il tombe dans l'eau.

Repère pour agir : privilégier cet exercice pour travailler la compréhension globale et susciter des interactions entre élèves autour du sens.

4. Mots-flash

Exercice de mémorisation orthographique et de reconnaissance visuelle

Le mot-flash consiste à présenter brièvement un mot que les élèves doivent mémoriser puis écrire.

Matrice descriptive fonctionnelle « mot flash »

Finalité didactique :

Développer la reconnaissance visuelle des mots et la mémorisation orthographique.

Unité de travail :

Mot (niveau lexical).

Processus cognitifs mobilisés :

Attention visuelle, mémorisation, encodage orthographique.

Nature des indices :

Forme globale du mot, lettres saillantes, longueur.

Type d'étayage possible :

Répétition, verbalisation, comparaison entre productions.

Variables de différenciation :

Longueur du mot, fréquence, complexité orthographique.

Cadre expérimental :

Les observations ATAP ont montré que l'efficacité du dispositif dépend fortement de la brièveté de l'exposition (1 à 2 millisecondes). Une exposition trop longue transforme l'exercice en lecture classique.

Exemple de corpus

Mot présenté (1 milliseconde) :
école

Les élèves écrivent ensuite le mot sur leur ardoise.

Repère pour agir : maintenir une exposition très brève pour favoriser la mémorisation visuelle plutôt que le déchiffrage.



*

Partie 3 - Stabilisation des exercices (condition de possibilité du dispositif)

La stabilisation des exercices constitue le point d'entrée du dispositif, et sans doute sa condition de possibilité la plus déterminante. Les observations de terrain ont montré de manière récurrente que la qualité des supports proposés aux élèves conditionne directement la nature des apprentissages réalisés. Ce constat s'est imposé progressivement à travers l'analyse de plusieurs séances, notamment celles filmées et discutées collectivement dans le cadre des expérimentations qui ont été conduites au cours de l'année scolaire 2025-2026.

La qualité des exercices comme condition de possibilité des apprentissages

Dans ces premières expérimentations, un certain nombre de dérives ont été identifiées. Certains exercices étaient trop faciles, permettant aux élèves de réussir rapidement sans mobiliser de stratégies de compréhension. D'autres, au contraire, étaient trop complexes, générant un décrochage immédiat chez les élèves les plus fragiles. Dans plusieurs cas, le choix des mots supprimés dans les exercices de closure s'est révélé peu pertinent, notamment lorsqu'il portait sur des petits mots outils² peu discriminants, ce qui réduisait fortement la valeur cognitive de la tâche. Enfin, l'absence d'articulation explicite entre l'exercice proposé et les compétences visées conduisait parfois à une confusion entre activité et apprentissage.

Ces constats ont conduit à formaliser un principe fondamental : un exercice efficace doit être conçu comme un objet didactique structuré, répondant à des exigences précises. La première de ces exigences est la pertinence didactique, qui renvoie à la capacité de l'exercice à cibler une compétence identifiable. La distinction entre la remise en ordre de mots et la remise en ordre de phrases illustre parfaitement cette exigence. Dans le premier cas, l'élève mobilise des connaissances syntaxiques ; dans le second, il engage des processus de compréhension globale. Confondre ces deux niveaux revient à brouiller les objectifs d'apprentissage³.

La deuxième exigence est celle de l'accessibilité cognitive. Les analyses conduites à partir des textes utilisés ont permis d'identifier trois types d'obstacles majeurs : lexicaux, syntaxiques et cognitifs. La densité d'information, la complexité des phrases et la présence de vocabulaire peu fréquent constituent autant de freins à la compréhension. La simplification des textes, opérée notamment avec l'appui de l'intelligence artificielle, vise à réduire ces obstacles tout en conservant la structure narrative.

La troisième exigence concerne le potentiel d'étayage de l'exercice. Les expérimentations ont montré que l'absence d'aides transforme l'activité en une simple situation d'évaluation, dans laquelle les élèves les plus en difficulté restent en échec. À l'inverse, l'intégration d'aides structurées permet de soutenir l'activité de recherche et de différencier les parcours d'apprentissage.

L'intelligence artificielle a joué un rôle central dans cette phase, en permettant de générer rapidement des textes simplifiés et des exercices variés. Toutefois, les analyses ont également mis en évidence ses limites. Certains exercices générés automatiquement présentaient des défauts importants,

² Voir glossaire en annexe.

³ Voir fiche ThéoPrat en annexe.

notamment dans le choix des mots supprimés ou dans l'équilibre de la difficulté. Cela a conduit à réaffirmer le rôle incontournable de l'enseignant comme garant de la validité didactique des supports.

Le protocole de stabilisation des exercices s'est ainsi construit progressivement, à partir d'allers-retours entre production, observation et régulation. Il comprend plusieurs étapes, allant de la sélection du texte source à la validation pédagogique, en passant par la simplification, la génération de l'exercice et la conception des aides. Ce protocole est le résultat d'un processus itératif, nourri par les observations de terrain et les analyses collectives.

Enfin, les indicateurs de stabilisation ont été définis à partir de critères empiriques observables : rapidité d'entrée dans la tâche, nature des erreurs produites, utilisation effective des aides et réduction des écarts entre élèves. Ces indicateurs que nous développons ici permettent de dépasser une approche intuitive pour entrer dans une logique d'évaluation structurée du dispositif. En effet, l'identification des indicateurs de stabilisation constitue une étape essentielle dans le passage d'une pratique expérimentale à une ingénierie pédagogique maîtrisée. Dans les premières phases des expérimentations ATAP, les jugements portés sur l'efficacité des séances reposaient largement sur des impressions globales : sentiment d'engagement des élèves, perception d'une activité « dynamique », ou encore intuition d'un progrès. Or, les analyses conduites dans le cadre des micro-recherches-actions, notamment à partir de captations vidéo et de discussions en équipe, ont progressivement mis en évidence les limites de ces appréciations intuitives. Elles peuvent être trompeuses, car une activité intense ne garantit pas nécessairement un apprentissage effectif.

Des indicateurs empiriques pour une évaluation objectivée du dispositif

C'est dans ce contexte qu'a émergé la nécessité de construire des indicateurs empiriques, c'est-à-dire directement observables dans les situations de classe, permettant de qualifier plus finement le fonctionnement du dispositif. Le premier de ces indicateurs concerne la rapidité d'entrée dans la tâche. Il ne s'agit pas simplement de constater que les élèves commencent à travailler rapidement, mais d'analyser ce que signifie cette entrée dans l'activité. Une entrée rapide et fluide peut indiquer que la consigne est comprise, que le niveau de difficulté est adapté et que les élèves disposent de repères suffisants pour s'engager. À l'inverse, une entrée lente, marquée par des hésitations ou des sollicitations répétées du tuteur, peut révéler un défaut de clarté de la consigne, une inadéquation du support ou un manque de préparation des élèves. Cet indicateur permet ainsi d'évaluer la qualité de la mise en situation et la pertinence de l'exercice proposé.

Le deuxième indicateur porte sur la nature des erreurs produites par les élèves. Dans une perspective formative, l'erreur n'est pas envisagée comme un échec, mais comme un révélateur des processus cognitifs à l'œuvre. Les analyses de productions d'élèves ont montré qu'il est possible de distinguer différents types d'erreurs : erreurs aléatoires, erreurs liées à une méconnaissance lexicale, erreurs syntaxiques ou encore erreurs de compréhension globale. Lorsque les erreurs sont nombreuses mais structurées, elles témoignent d'un engagement réel dans la tâche et offrent des prises pour l'intervention pédagogique. En revanche, l'absence d'erreurs peut paradoxalement indiquer que l'exercice est trop facile, tandis que des erreurs massives et incohérentes peuvent signaler un niveau de difficulté trop élevé. L'analyse de la nature des erreurs devient ainsi un outil de diagnostic permettant d'ajuster le calibrage des exercices.

Le troisième indicateur concerne l'utilisation effective des aides. Comme l'ont montré les observations de terrain, la simple présence d'aides ne garantit pas leur mobilisation par les élèves. Il est donc nécessaire d'observer si ces aides sont effectivement utilisées, par qui, à quel moment et avec quels effets. Une utilisation spontanée et pertinente des aides indique que celles-ci sont accessibles, compréhensibles et intégrées dans l'activité des élèves. À l'inverse, une absence de

recours aux aides peut révéler soit une méconnaissance de leur existence, soit une difficulté à les mobiliser, soit encore une intervention trop rapide du tuteur qui court-circuite leur usage. Cet indicateur permet d'évaluer à la fois la qualité de conception des aides et l'efficacité de la formation des tuteurs.

Enfin, le quatrième indicateur porte sur la réduction des écarts entre élèves. Dans des contextes d'hétérogénéité forte, l'un des objectifs du dispositif ATAP est précisément de limiter les écarts de progression entre les élèves. Cet indicateur ne se mesure pas uniquement à travers des évaluations sommatives, mais peut être appréhendé à partir d'observations fines : évolution du nombre d'élèves en difficulté engagés dans la tâche à un moment donné et sur un exercice en particulier, diminution des situations de blocage, amélioration de la qualité des productions des élèves les plus fragiles. Lorsque le dispositif est stabilisé, on observe généralement une participation accrue de ces élèves et une réduction des situations d'exclusion cognitive. À l'inverse, si les écarts se maintiennent ou se creusent, cela peut indiquer un défaut d'étayage ou une organisation inadaptée.

L'ensemble de ces indicateurs permet ainsi de construire une grille de lecture objectivée du dispositif. Ils rendent possible une évaluation structurée, fondée sur des éléments observables et partageables, qui peut être mobilisée aussi bien par les enseignants que par les formateurs dans une logique de pilotage et de régulation. En ce sens, ils constituent un outil de professionnalisation, en permettant de passer d'une appréciation globale et subjective à une analyse fine des conditions d'efficacité pédagogique.

Repère pour agir : concevoir les exercices comme des objets didactiques structurés, en articulant pertinence cognitive, accessibilité et étayage, et en s'appuyant sur un protocole de conception validé par l'observation des effets sur les élèves.

*

Partie 4 - Formation des tuteurs

La formation des tuteurs constitue un point de bascule décisif dans le dispositif des ateliers tutorés en autonomie par les pairs. Les premières observations réalisées dans le cadre des expérimentations ATAP ont permis de mettre en évidence une difficulté récurrente, qui ne relève pas d'un défaut d'engagement des élèves, mais d'un malentendu profond sur la nature même du rôle de tuteur. En effet, les élèves identifiés comme « bons » ou « à l'aise » dans la tâche tendent spontanément à reproduire une posture qu'ils associent à celle de l'enseignant, consistant à vérifier les réponses et à indiquer ce qui est correct ou incorrect. Cette posture normative, centrée sur la validation des productions, ne permet pas d'accompagner les processus d'apprentissage, car elle court-circuite l'activité de recherche de l'élève en difficulté.

Ce phénomène s'explique en grande partie par un effet de modélisation implicite. Les élèves ont intériorisé, à travers leur expérience scolaire, une représentation de l'acte d'enseigner comme une activité de correction et de transmission. Lorsqu'ils sont placés en position de tuteur, ils mobilisent spontanément ce modèle, faute d'avoir été explicitement formés à une autre manière d'aider. Par ailleurs, les premières mises en œuvre du dispositif ont montré que l'absence de formation structurée des tuteurs conduisait à un étayage très limité, souvent réduit à un contrôle de surface des productions. Les analyses de captations vidéo, discutées en équipe, ont permis de documenter finement ces dérives, en montrant que les interactions entre élèves restaient peu productives du point de vue cognitif, malgré une forte activité apparente.

Le cadre expérimental des micro-recherches-actions a permis de dépasser ce constat en introduisant des phases de formation explicite des tuteurs, suivies d'observations et de régulations collectives. C'est dans ce processus itératif, articulant expérimentation, analyse et ajustement, que s'est progressivement construite une compréhension plus fine des conditions nécessaires à un tutorat efficace.

Repère pour agir : ne jamais supposer que le rôle de tuteur est intuitif ; il doit faire l'objet d'une formation explicite visant à transformer une posture spontanée de correction en une posture d'accompagnement des apprentissages.

Finalité de la formation des tuteurs

La clarification de la finalité de la formation constitue un second enjeu majeur, dans la mesure où elle permet de lever une ambiguïté structurante. Former un tuteur ne signifie pas lui apprendre à enseigner au sens traditionnel du terme, ni à se substituer à l'enseignant. Il s'agit au contraire de lui faire acquérir une compétence spécifique, qui relève de ce que l'on peut désigner comme une médiation cognitive. Cette notion renvoie à la capacité à soutenir un processus de pensée sans en prendre le contrôle, en créant les conditions permettant à l'autre de construire sa propre réponse.

Dans les expérimentations ATAP, ce déplacement conceptuel a été travaillé explicitement avec les élèves, notamment à travers des situations de démonstration et de simulation. L'objectif était de leur faire comprendre que l'efficacité du tutorat ne réside pas dans la rapidité avec laquelle une réponse correcte est obtenue, mais dans la qualité du cheminement qui y conduit. Ce changement de perspective s'inscrit dans une conception de l'apprentissage comme activité de construction du sens, et non comme simple reproduction de réponses attendues.

Le passage d'un modèle de transmission à un modèle de médiation cognitive a été progressivement stabilisé grâce aux analyses conduites en équipe avec l'appui de formateurs, qui ont permis de mettre en évidence les effets différenciés des deux postures. Lorsque le tuteur donne la réponse, l'élève peut réussir la tâche sans comprendre ; lorsqu'il accompagne la recherche, l'élève s'engage dans une activité de réflexion qui favorise des apprentissages durables.

Repère pour agir : former les tuteurs à accompagner les processus de recherche plutôt qu'à fournir des réponses, en explicitant la différence entre aider à réussir une tâche et aider à apprendre.

Les trois fonctions fondamentales du tuteur

L'analyse des interactions observées dans les ateliers a permis d'identifier trois fonctions essentielles du tuteur, qui structurent son activité et rendent possible un étayage de qualité.

- La première de ces fonctions est une fonction d'observation, que l'on peut qualifier de diagnostique. Elle consiste à porter une attention fine à ce que fait l'élève, non pas seulement pour vérifier le résultat, mais pour comprendre la nature de son activité. Cette observation permet de distinguer différentes situations : un élève qui ne comprend pas la consigne, un élève qui cherche mais se trompe, ou encore un élève qui n'est pas engagé dans la tâche.
- La deuxième fonction est une fonction d'orientation, qui correspond à un geste de guidage. Il s'agit pour le tuteur d'aider l'élève à mobiliser des ressources pertinentes, qu'il s'agisse du texte, des indices linguistiques ou des aides mises à disposition. Cette fonction est centrale, car elle permet de maintenir l'élève dans une posture active de recherche, tout en évitant le décrochage.
- La troisième fonction est une fonction de régulation, qui implique un ajustement continu du niveau d'intervention. Le tuteur doit apprendre à moduler son aide en fonction des besoins de l'élève, en évitant à la fois l'abandon et la sur-intervention. Cette capacité d'ajustement constitue un élément clé de l'étayage, tel qu'il est conceptualisé dans les travaux sur la médiation.

Ces trois fonctions ont été stabilisées à partir de l'analyse de situations concrètes, notamment celles où des élèves produisaient des réponses formellement correctes mais dépourvues de sens, révélant une incompréhension de la tâche. Ces cas ont permis de montrer l'importance d'une observation fine et d'une intervention ajustée.

Repère pour agir : structurer la formation des tuteurs autour de trois fonctions complémentaires – observer, orienter, réguler – afin de rendre possible un accompagnement ajusté des apprentissages.

Les niveaux d'étayage à enseigner explicitement

L'une des avancées majeures des expérimentations a consisté à formaliser une progression des niveaux d'étayage, permettant de rendre opératoire la notion de médiation. Cette progression repose sur l'idée que l'aide apportée à un élève doit être graduée, en fonction de son degré d'autonomie et de la nature de la difficulté rencontrée.

Les premiers niveaux d'étayage consistent à encourager la recherche autonome et à orienter l'attention vers les indices présents dans le texte. Ces interventions légères permettent de maintenir l'élève dans une activité de réflexion sans introduire d'éléments extérieurs. Lorsque ces premières

tentatives ne suffisent pas, le tuteur peut orienter l'élève vers les aides externes, qui constituent un support structurant pour la recherche. Ce point s'est révélé central dans les observations, où il a été constaté que les tuteurs avaient tendance à donner la réponse plutôt qu'à mobiliser les aides disponibles.

Les niveaux supérieurs d'étayage impliquent un accompagnement plus guidé, notamment à travers la verbalisation des choix et l'explicitation des raisonnements. L'intervention directe, consistant à fournir la réponse, n'est envisagée qu'en dernier recours, lorsque toutes les autres formes d'aide ont été mobilisées sans succès.

Cette gradation a été construite à partir d'un travail d'analyse collective des interactions, qui a permis d'identifier les effets de chaque type d'intervention sur l'activité des élèves.

Repère pour agir : enseigner explicitement aux tuteurs une progression des niveaux d'étayage, en privilégiant les interventions qui soutiennent la recherche autonome avant de recourir à des aides plus directes.

Les gestes ajustés du tuteur

La notion de geste ajusté permet de rendre compte de la dimension située et incarnée de l'activité du tuteur. Contrairement à des consignes générales, les gestes renvoient à des micro-actions observables, qui peuvent être décrites, analysées et enseignées. Dans le cadre des ateliers ATAP, plusieurs gestes ont été identifiés comme particulièrement déterminants.

- Le geste de suspension de la réponse consiste à différer la validation immédiate, afin de laisser à l'élève le temps de réfléchir. Ce geste est essentiel pour éviter une dépendance à l'égard du tuteur.
- Le geste de renvoi, quant à lui, consiste à orienter l'élève vers une ressource pertinente, qu'il s'agisse du texte ou des aides.
- Le geste de questionnement permet de susciter une activité de réflexion, en invitant l'élève à expliciter son raisonnement.
- Enfin, le geste de validation différée permet de reconnaître la pertinence d'une réponse après un travail de recherche.

Ces gestes ont été identifiés et stabilisés à partir de l'analyse de séquences filmées, qui ont permis de comparer des situations où l'étayage était efficace à d'autres où il ne l'était pas. Leur explicitation constitue un levier puissant pour la formation des tuteurs.

Repère pour agir : former les tuteurs à des gestes professionnels précis – suspendre, renvoyer, questionner, valider – afin de rendre l'étayage observable, analysable et reproductible.

Le rôle structurant des aides

Les aides occupent une place centrale dans le dispositif, en tant qu'outils médiateurs entre l'élève et la tâche. Leur fonction ne se limite pas à fournir des indices ; elles structurent l'activité de recherche en proposant des repères organisés. Les expérimentations ont permis d'identifier trois formats et niveau d'aides complémentaires, correspondant à des niveaux de guidage différents.

- Niveau 1 : Les aides présentant les mots dans l'ordre du texte offrent un cadre sécurisant, particulièrement adapté aux élèves les plus fragiles.
- Niveau 2 : Les aides en désordre introduisent une dimension de réflexion, en obligeant l'élève à sélectionner les éléments pertinents.
- Niveau 3 : Les aides comportant des intrus ajoutent une dimension de tri cognitif, en mobilisant des compétences de discrimination ce qui rend la tâche plus complexe.

L'un des résultats majeurs des observations est que ces aides ne produisent d'effet que si elles sont effectivement mobilisées par les élèves, ce qui suppose un rôle actif du tuteur dans leur mise en œuvre. La formation des tuteurs a donc intégré explicitement cette dimension, en leur apprenant à orienter les élèves vers les aides au moment opportun.

Repère pour agir : concevoir les aides comme des instruments structurants de l'activité de recherche et former les tuteurs à leur utilisation progressive et ajustée.

Organisation concrète de la formation des tuteurs

La formation des tuteurs ne peut être réduite à une simple transmission d'informations ; elle doit être pensée comme un processus d'apprentissage en situation. Les expérimentations ont montré l'efficacité d'un dispositif en plusieurs étapes, articulant explicitation, démonstration, simulation et mise en situation réelle.

- La phase d'explicitation permet de poser les bases du rôle du tuteur.
- La démonstration, réalisée par l'enseignant, rend visibles les gestes attendus.
- La simulation offre un espace d'entraînement sécurisé, où les élèves peuvent expérimenter leur rôle.
- Enfin, la mise en situation progressive permet de transférer ces acquis dans le contexte réel de la classe, avec un accompagnement rapproché.

Les temps de retour réflexif et valorisant jouent un rôle essentiel dans la stabilisation des apprentissages, en permettant aux tuteurs de prendre conscience de leurs actions et de leurs effets.

Repère pour agir : organiser la formation des tuteurs comme un processus progressif articulant démonstration, simulation, mise en situation et analyse réflexive.

Points de vigilance majeurs

Les expérimentations ont permis d'identifier plusieurs risques susceptibles de compromettre l'efficacité du dispositif. Le premier consiste à confondre tutorat et délégation, en laissant les tuteurs gérer seuls les apprentissages sans accompagnement. Le second concerne la tendance à donner la réponse trop rapidement, ce qui empêche l'élève de s'engager dans une activité de recherche. Le troisième risque est lié à la surcharge des tuteurs, notamment lorsque les groupes sont trop nombreux.

Ces points de vigilance ont été stabilisés à partir de l'analyse de situations problématiques, qui ont permis d'identifier les conditions dans lesquelles le dispositif perdait son efficacité.

Repère pour agir : anticiper les dérives du dispositif en veillant à maintenir un accompagnement des tuteurs, à préserver l'espace de recherche des élèves et à adapter la taille des groupes.

Indicateurs d'une formation réussie

Enfin, la question de l'évaluation de la formation des tuteurs a été abordée à partir d'indicateurs observables. Une formation peut être considérée comme efficace lorsque les tuteurs mobilisent les aides, privilégient le questionnement à la correction, et parviennent à soutenir les élèves en difficulté. L'augmentation des interactions entre élèves constitue également un indicateur de réussite, en ce qu'elle témoigne d'un engagement accru dans l'activité. Ces indicateurs ont été construits à partir d'observations répétées, permettant de distinguer des configurations efficaces de celles qui ne le sont pas.

Repère pour agir : évaluer la formation des tuteurs à partir d'indicateurs observables centrés sur la qualité des interactions et l'engagement des élèves dans la recherche.

*

Partie 5 - Montée en charge progressive du nombre d'ateliers en parallèle

La question de la montée en charge constitue un moment critique dans la mise en œuvre du dispositif ATAP, en ce qu'elle engage le passage d'une situation expérimentale maîtrisée à une organisation pédagogique susceptible d'être déployée à l'échelle de la classe entière, c'est-à-dire avec plusieurs ateliers tournants et fonctionnant en parallèle, voire de l'établissement. Les premières expérimentations ont montré que les résultats obtenus dans des configurations restreintes, notamment avec des groupes de petite taille, ne se transposent pas mécaniquement à des configurations plus larges. Ce phénomène a été observé de manière récurrente lors des séances filmées et analysées dans le cadre des micro-recherches-actions, où par exemple l'augmentation du nombre d'élèves entraînait une dégradation sensible de la qualité des interactions pédagogiques.

Ce constat renvoie à une notion fondamentale en sciences de l'éducation, celle de densité d'étayage. Dans un groupe restreint, le tuteur peut consacrer un temps significatif à chaque élève, observer finement ses productions et ajuster son intervention. Lorsque la taille du groupe augmente, cette densité diminue mécaniquement, ce qui réduit la possibilité d'un accompagnement individualisé. Les observations ont ainsi montré que, dans des configurations proches de la classe entière, les tuteurs se limitaient à un contrôle superficiel des productions, sans pouvoir engager un véritable dialogue cognitif avec les élèves. Par ailleurs, les élèves les plus en difficulté tendaient à se retirer de l'activité, tandis que les plus performants terminaient rapidement sans être sollicités davantage, ce qui produisait une double inefficacité.

Le cadre expérimental des ATAP a permis de documenter précisément ces effets, en comparant des séances conduites avec des groupes de tailles différentes. Ces analyses ont conduit à une conclusion importante : la montée en charge ne peut être pensée comme une simple augmentation du nombre d'élèves impliqués, mais doit être conçue comme une transformation progressive et régulée de l'organisation pédagogique où l'on passe progressivement d'un atelier à plusieurs ateliers en autonomie et en parallèle.

Repère pour agir : considérer la montée en charge non comme une extension quantitative du dispositif, mais comme un processus qualitatif nécessitant le maintien de la densité d'étayage.

Principe fondamental

À partir des observations issues des expérimentations ATAP, un principe structurant a été progressivement formalisé, qui constitue le fondement de la montée en charge : il est impératif de ne jamais augmenter le nombre d'ateliers sans maintenir la qualité de l'étayage. Ce principe, qui peut sembler évident dans son énoncé, prend toute sa portée lorsqu'il est confronté aux contraintes réelles de la classe.

Dans les premières tentatives de généralisation du dispositif, certains enseignants ont cherché à mobiliser l'ensemble de la classe simultanément, en s'appuyant sur un nombre limité de tuteurs. Cette configuration a rapidement montré ses limites, car elle conduisait à une dilution de l'aide et à une perte de lisibilité des objectifs d'apprentissage. Les analyses menées en GEAPP ont permis de mettre en évidence que la réussite du dispositif repose sur un équilibre entre le nombre d'élèves, le nombre de tuteurs et la qualité des supports proposés.

C'est dans ce contexte qu'a émergé une logique en trois temps, qui structure désormais la montée en charge :

- stabiliser un premier atelier,
- dupliquer ce modèle dans une configuration contrôlée,
- puis réguler les interactions lorsque plusieurs ateliers fonctionnent simultanément.

Cette progression permet de conserver une maîtrise du dispositif à chaque étape, en évitant les effets de rupture.

Repère pour agir : organiser la montée en charge selon une progression en trois temps – stabilisation, duplication, régulation – en veillant à préserver la qualité de l'étayage à chaque étape.

Étape 1 : Atelier unique stabilisé où il s'agit de former le tuteur

La première étape de la montée en charge consiste à stabiliser un atelier unique, fonctionnant dans des conditions optimales. Cette phase a été identifiée, dans les expérimentations ATAP, comme une condition préalable indispensable à toute extension du dispositif. Elle repose sur la mise en place d'un groupe restreint, généralement composé de six à huit élèves, encadré par un tuteur formé et travaillant à partir d'un exercice validé.

Ce format correspond à un seuil fonctionnel, au sens où il permet de maintenir une densité d'interaction suffisante pour soutenir les apprentissages. Les observations ont montré que, dans cette configuration, le tuteur est en mesure d'observer les productions de chaque élève, de repérer les difficultés et d'ajuster son intervention en conséquence. Par ailleurs, la taille réduite du groupe favorise les interactions entre pairs, qui constituent un levier important de l'apprentissage.

Cette étape, consistant à stabiliser un premier atelier, répond à une exigence de compréhension fine du fonctionnement du dispositif pour les tuteurs comme pour les élèves qui découvrent les exercices. Il ne s'agit pas simplement de « tester » une activité, mais de construire un référentiel partagé de ce que doit être un atelier efficace. Dans cette phase, le dispositif est volontairement réduit à une configuration simple, afin de rendre visibles les mécanismes en jeu. Le cadre expérimental a permis d'affiner cette configuration en analysant les effets de variations de taille de groupe. Il est apparu que des groupes trop petits limitaient la dynamique collective, tandis que des groupes trop grands réduisaient la qualité de l'étayage. Le seuil de six à huit élèves s'est ainsi imposé comme un compromis optimal.

Le cadre expérimental a montré que cette étape permet de construire des repères solides, tant pour l'enseignant que pour les élèves, en identifiant ce qui fonctionne et ce qui doit être ajusté.

Repère pour agir : stabiliser un atelier unique avec un groupe de six à huit élèves, afin de garantir une densité d'interaction suffisante et de maîtriser les conditions d'apprentissage.

Étape 2 : Duplication contrôlée

Une fois le premier atelier stabilisé, sans doute après plusieurs semaines d'entraînement, la seconde étape consiste à dupliquer ce modèle en créant un second groupe fonctionnant en parallèle. Cette duplication constitue un moment délicat, dans la mesure où elle introduit une complexité organisationnelle nouvelle, liée à la gestion simultanée de plusieurs espaces d'activité.

Les expérimentations ATAP ont permis d'observer différentes modalités de duplication, notamment des configurations dans lesquelles deux groupes travaillaient simultanément sur des exercices

différents, avec une rotation organisée entre les ateliers. Ces configurations ont montré leur intérêt en termes de diversification des tâches, mais elles ont également mis en évidence des difficultés de gestion du temps et des transitions.

Repère pour agir : dupliquer le modèle initial en maintenant des groupes de taille réduite et en formant un nombre suffisant de tuteurs pour préserver la qualité de l'accompagnement.

Étape 3 : Multiplication progressive des ateliers

La troisième étape de la montée en charge correspond à la multiplication progressive du nombre d'ateliers fonctionnant en parallèle pour tous les élèves d'une classe, quel que soit le nombre d'élèves. Cette phase marque le passage à une organisation plus complexe, qui nécessite une structuration rigoureuse des conditions de mise en œuvre.

Les analyses issues des micro-recherches-actions ont permis d'identifier trois conditions indispensables à la réussite de cette phase. La première concerne la disponibilité de tuteurs formés, sans lesquels le dispositif ne peut fonctionner. La seconde porte sur la qualité des exercices, qui doivent être adaptés aux différents niveaux des groupes d'élèves tout en gardant une certaine hétérogénéité dans tous les groupes, et accompagnés d'aides pertinentes. La troisième condition concerne l'organisation de l'espace, qui doit permettre une séparation des groupes tout en autorisant la circulation de l'enseignant et les rotations toutes les 20 à 30 minutes.

Ces conditions ont été progressivement stabilisées à partir des observations de terrain, qui ont permis d'identifier les configurations favorables et les situations problématiques.

Repère pour agir : n'étendre le nombre d'ateliers que si les conditions de formation des tuteurs, de qualité des supports et d'organisation de l'espace sont réunies.

Modèles d'organisation possibles

Les expérimentations ATAP ont permis de tester différents modèles d'organisation, chacun présentant des avantages et des limites. Le modèle de rotation entre ateliers favorise l'exposition des élèves à des tâches variées, mais nécessite une gestion précise du temps. Le modèle d'ateliers fixes offre une stabilité cognitive, mais limite la diversité des activités. Le modèle hybride, combinant ateliers tutorés, travail autonome et intervention de l'enseignant avec un tout petit groupe d'élèves en très grande difficulté⁴, apparaît comme particulièrement pertinent, car il permet d'articuler différentes formes d'apprentissage.

Ces modèles ont été analysés collectivement en GEAPP, ce qui a permis d'en dégager les conditions d'efficacité et les points de vigilance.

Repère pour agir : choisir un modèle d'organisation en fonction des objectifs d'apprentissage et des contraintes de la classe, en articulant stabilité et diversité des tâches.

Rôle du maître dans la montée en charge

La montée en charge transforme profondément le rôle de l'enseignant, qui ne peut plus être envisagé comme le centre de l'activité. Il devient un pilote du dispositif, chargé de superviser les ateliers, de réguler les interactions et de gérer le temps. Cette transformation a été progressivement construite à

⁴ Voir en annexe les propositions d'activités pour ce groupe de soutien conduit par l'enseignant.

partir des observations de terrain, qui ont montré que l'efficacité du dispositif dépend en grande partie de la capacité de l'enseignant à adopter une posture de supervision.

Repère pour agir : adopter une posture de pilotage du dispositif, en se centrant sur l'observation, la régulation et l'organisation du temps.

Apport des assistants IA dans la montée en charge⁵

L'intelligence artificielle apparaît comme un levier important dans la montée en charge, en permettant de produire rapidement des supports différenciés et de planifier les activités. Toutefois, les expérimentations ont montré que cet apport doit être encadré, afin de garantir la qualité didactique des exercices.

Repère pour agir : utiliser l'IA comme un outil de production et de planification, tout en maintenant un contrôle pédagogique sur les supports générés.

Points de vigilance majeurs

Les analyses ont permis d'identifier plusieurs risques, notamment la dilution de l'étayage, l'illusion d'autonomie des élèves qui n'est peut-être pas acquises chez tous les élèves, la mauvaise gestion de l'hétérogénéité avec des groupes trop en difficulté, et la surcharge de tuteurs insuffisamment entraînés. Ces risques doivent être anticipés pour éviter une dégradation du dispositif.

Repère pour agir : anticiper les risques liés à la montée en charge en surveillant la qualité de l'étayage et l'engagement réel des élèves.

Indicateurs d'une montée en charge réussie

Enfin, des indicateurs ont été définis pour évaluer la réussite de la montée en charge, notamment l'engagement des élèves, la bonne utilisation des aides, la progression des élèves en difficulté et la capacité de l'enseignant à réguler le dispositif.

Repère pour agir : s'appuyer sur des indicateurs observables pour évaluer la qualité de la montée en charge et ajuster le dispositif en continu.

*

⁵ Voir en annexe le recours à des assistants d'Intelligence Artificielle pour générer les exercices à partir des textes du manuel scolaire.

Partie 6 - Clarification du rôle de l'enseignant

La clarification du rôle de l'enseignant constitue une étape décisive dans la stabilisation du dispositif ATAP, car elle engage une transformation profonde de la professionnalité enseignante. Les observations de terrain, issues des séances filmées et analysées dans le cadre des micro-recherches-actions, ont rapidement mis en évidence une difficulté récurrente : dès lors que les élèves tuteurs prennent en charge une partie de l'activité, la place de l'enseignant devient incertaine. Cette incertitude ne relève pas d'un manque de compétence, mais d'un décalage entre un dispositif innovant et des représentations professionnelles encore fortement ancrées dans un modèle transmissif.

Deux types de dérives ont été identifiés de manière récurrente. Dans certains cas, l'enseignant tend à se retirer excessivement, considérant que l'autonomie des élèves suppose une forme de désengagement de sa part. Cette posture conduit à une absence de supervision, à une faible régulation des interactions et, in fine, à une dégradation de la qualité des apprentissages. Dans d'autres situations, l'enseignant intervient de manière trop fréquente et trop directe, corrigeant les productions des élèves ou reprenant le contrôle de l'activité. Cette seconde dérive a pour effet de réduire l'autonomie des tuteurs et de recentrer le dispositif sur un fonctionnement frontal.

Les analyses conduites ont permis de montrer que ces deux dérives procèdent d'un même problème : l'absence de clarification de la nature spécifique du rôle de l'enseignant dans ce type de dispositif. Le cadre expérimental des ATAP a ainsi conduit à reposer la question du métier enseignant non en termes de présence ou d'absence, mais en termes de positionnement et de type d'intervention.

Repère pour agir : éviter les deux dérives symétriques que sont l'effacement excessif et la reprise en main directe, en travaillant explicitement la nature du rôle de l'enseignant dans le dispositif ATAP.

Principe fondamental

La redéfinition du rôle de l'enseignant s'appuie sur un principe fondamental, qui a émergé progressivement à partir des observations de terrain : ce n'est pas la quantité d'intervention qui détermine l'efficacité de l'enseignant, mais la nature de cette intervention. Autrement dit, il ne s'agit pas d'intervenir plus ou moins, mais d'intervenir autrement.

Dans le cadre du dispositif ATAP, l'enseignant n'est plus le centre de l'activité d'apprentissage, au sens où il ne constitue plus le point focal unique des interactions. Il devient le pilote d'un système d'apprentissage distribué, dans lequel les élèves, et en particulier les tuteurs, jouent un rôle actif. Cette notion de pilotage renvoie à la capacité à organiser, à observer et à réguler un ensemble de processus en interaction. Ce déplacement conceptuel a été travaillé dans les micro-recherches-actions à travers des phases d'observation guidée, où les enseignants étaient invités à analyser leur propre activité à partir de captations vidéo. Ces analyses ont permis de rendre visibles des formes d'intervention plus efficaces, centrées sur la régulation des interactions plutôt que sur la transmission directe des contenus.

Repère pour agir : concevoir le rôle de l'enseignant comme un pilotage du système d'apprentissage, fondé sur l'observation, la régulation et l'organisation des interactions.

Les quatre fonctions structurantes de l'enseignant

3.1. Fonction de conception

La première fonction de l'enseignant se situe en amont de la séance et relève de la conception des situations d'apprentissage. Elle consiste à sélectionner et à valider les exercices, à anticiper les difficultés que les élèves pourraient rencontrer et à structurer les aides qui seront mises à leur disposition. Cette fonction est essentielle, car elle conditionne la qualité de l'activité proposée.

Les expérimentations ATAP ont montré que des exercices mal calibrés pouvaient compromettre l'ensemble du dispositif, en générant soit un décrochage des élèves, soit une activité trop superficielle. La validation des supports est ainsi apparue comme un moment clé, qui ne peut être délégué ni aux tuteurs ni aux outils numériques. L'enseignant doit exercer ici un jugement didactique, fondé sur sa connaissance des élèves et des objectifs d'apprentissage.

Repère pour agir : assumer pleinement la fonction de conception en validant les exercices et en anticipant les difficultés, afin de transformer une activité en véritable situation d'apprentissage.

3.2. Fonction de mise en situation

La deuxième fonction concerne le lancement de l'activité et la mise en situation des élèves. Elle consiste à expliciter la tâche, à rendre visibles les attendus cognitifs et à installer un cadre de travail partagé. Dans le cas des exercices de closure, par exemple, il a été observé que la manière dont le texte est présenté et lu joue un rôle déterminant dans la compréhension de la tâche. Les analyses de séances ont montré que la lecture du texte au tableau, par l'enseignant ou par un élève expert, permet de démontrer concrètement qu'un texte incomplet peut être compris. Cette mise en situation contribue à lever des obstacles cognitifs liés à la représentation de la lecture, en montrant que celle-ci ne se réduit pas à un décodage linéaire.

Repère pour agir : soigner la phase de mise en situation en explicitant les objectifs et en rendant visibles les attendus cognitifs de l'activité.

3.3. Fonction de supervision

La troisième fonction, qui constitue le cœur de la transformation du métier, concerne la supervision de l'activité en cours. Contrairement à une représentation traditionnelle, l'enseignant ne circule pas pour corriger les productions, mais pour observer les interactions, diagnostiquer les difficultés et intervenir de manière indirecte. Les observations issues des ATAP ont montré que les interventions les plus efficaces sont celles qui passent par les tuteurs. L'enseignant accompagne alors les tuteurs dans leur rôle, en les aidant à ajuster leur niveau d'étayage. Ce principe, qui peut être formulé comme « aider les tuteurs à aider les élèves », constitue un déplacement majeur dans la manière d'intervenir. Cette fonction de supervision s'appuie sur une capacité d'analyse en situation, qui permet de distinguer différentes sources de difficulté : incompréhension de la consigne, obstacle lexical, difficulté de structuration syntaxique. Elle suppose également une attention aux interactions entre pairs, qui constituent un indicateur de l'engagement des élèves.

Repère pour agir : privilégier une supervision indirecte en intervenant auprès des tuteurs, afin de soutenir les processus d'apprentissage sans court-circuiter l'activité des élèves.

3.4. Fonction de régulation et d'institutionnalisation

La quatrième fonction concerne la phase de régulation et d'institutionnalisation des apprentissages, qui intervient à l'issue de l'activité. Elle consiste à expliciter les réussites, à analyser les erreurs et à stabiliser les connaissances construites. Cette phase est souvent négligée, alors qu'elle joue un rôle déterminant dans la consolidation des apprentissages. Les expérimentations ont montré que, sans ce temps de reprise, les activités restent au niveau de l'expérience vécue, sans être intégrées dans un cadre de connaissances transférables. L'institutionnalisation permet de donner un statut aux apprentissages, en les rendant explicites et partageables.

Repère pour agir : intégrer systématiquement une phase d'institutionnalisation pour transformer l'activité en apprentissage durable.

Une transformation du geste professionnel

Le dispositif ATAP impose un déplacement profond du geste professionnel de l'enseignant, qui ne se réduit pas à une modification des pratiques, mais engage une transformation des finalités de l'action. Ce déplacement peut être analysé comme un passage d'une logique de transmission à une logique d'organisation des conditions d'apprentissage. Les analyses menées dans le cadre des micro-recherches-actions ont permis de rendre visibles ces transformations, en comparant des situations où l'enseignant expliquait directement les contenus à d'autres où il organisait les conditions permettant aux élèves de les construire. Ce changement de posture implique une reconfiguration des gestes professionnels, qui passent de la correction à l'analyse des erreurs, de l'explication à la mise en recherche, et de la direction à la régulation.

Repère pour agir : accompagner les enseignants dans la transformation de leurs gestes professionnels, en valorisant les pratiques qui favorisent l'activité cognitive des élèves.

Le positionnement de l'enseignant dans l'espace

L'organisation spatiale de la classe constitue un indicateur visible de la posture professionnelle de l'enseignant. Les observations ont montré que la position centrale, traditionnellement associée au modèle frontal, tend à inhiber les interactions entre élèves et à recentrer l'activité sur le maître. À l'inverse, une position périphérique active, caractérisée par la mobilité et la disponibilité, favorise l'observation et la régulation. Ce positionnement n'est pas seulement physique ; il traduit une manière d'être dans la classe, qui permet à l'enseignant de se rendre disponible pour l'ensemble des groupes sans monopoliser l'attention. Les analyses ont permis de travailler cette dimension en rendant visibles les effets des différentes configurations spatiales.

Repère pour agir : adopter une position périphérique active, permettant d'observer et de réguler les interactions sans recentrer l'activité sur l'enseignant.

L'enseignant comme garant de l'équité

Dans un dispositif fondé sur l'autonomie et la coopération, la question de l'équité devient centrale. Les observations ont montré que, sans régulation, les écarts entre élèves peuvent se creuser, certains

bénéficiant pleinement du dispositif tandis que d'autres restent en difficulté. L'enseignant joue ici un rôle de garant, en veillant à ce que tous les élèves aient accès aux aides et puissent s'engager dans l'activité. Cette fonction suppose une attention particulière aux élèves les plus fragiles, ainsi qu'une capacité à repérer les situations de blocage. Elle implique également de vérifier que les tuteurs remplissent effectivement leur rôle auprès de tous les élèves, et pas seulement des plus autonomes.

Repère pour agir : assurer une vigilance constante sur l'équité du dispositif, en veillant à ce que tous les élèves bénéficient des conditions d'apprentissage.

*

Partie 7 - Fiches Explicatives ThéoPrat des enseignants

Fiche ThéoPrat n°1 : le texte à trous (closure)

Le texte à trous n'est pas un simple exercice de complétion : c'est une situation de lecture qui oblige l'élève à articuler indices syntaxiques, lexicaux, textuels et connaissances du monde pour reconstruire un sens plausible. La littérature distingue le cloze test standard — suppression mécanique d'un mot sur cinq, avec correction au mot exact, historiquement conçu pour mesurer la difficulté d'un texte — et la closure didactique — suppression raisonnée de mots choisie par l'enseignant à des fins d'apprentissage.

Cette distinction est décisive pour les élèves en difficulté : en version didactique, le texte à trous peut devenir un outil d'accès au sens, d'entraînement aux inférences, de travail sur le lexique et la cohésion, et de diagnostic formatif, à condition d'être court, étayé et calibré.

Les recherches sur la compréhension montrent que les faibles lecteurs manquent souvent moins de "bonne volonté" que de stratégies, d'aides explicites et de tâches situées dans leur zone proximale de développement. À l'inverse, un mauvais calibrage — trous trop nombreux, mots-outils peu discriminants, absence d'aides ou objectif flou — transforme l'activité en devinette ou en micro-évaluation. La proposition ci-dessous articule ces acquis à une mise en œuvre de classe compatible avec les repères ATAP/PSEM II.

Le tableau suivant synthétise les principales variantes en usage.

Variante	Objectif dominant	Avantages	Limites
Cloze test standard (suppression mécanique, souvent 1 mot/5)	Mesurer difficulté/compréhension	Procédure stable, score comparable	Peu souple didactiquement, correction stricte
Closure didactique (suppression raisonnée)	Enseigner compréhension/stratégies	Ciblage d'un objectif précis, différenciation possible	Validité dépend du calibrage enseignant
Trous lexicaux (noms, verbes, adjectifs)	Sens, vocabulaire, inférences	Fort ancrage sémantique	Peut devenir trop facile si indices trop redondants
Trous grammaticaux (déterminants, pronoms, accords)	Syntaxe, morphologie, cohésion locale	Travaille la structure de phrase	Risque de tâche mécanique si trop local
Trous de cohésion (connecteurs, reprises, anaphores)	Cohérence interphrastique, implicite	Très utile pour comprendre la logique du texte	Plus exigeant pour lecteurs fragiles

Fondements théoriques

En lecture, comprendre consiste à construire une cohérence : intégrer les informations locales, relier les phrases entre elles, et produire les inférences nécessaires lorsque le texte ne dit pas tout explicitement. Les travaux de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux montrent que la compréhension ne se réduit ni au décodage ni au rappel littéral : elle suppose le traitement du lexique, de la syntaxe, des reprises anaphoriques, des connecteurs et de l'implicite. Fortier ajoute que l'intérêt pédagogique du closure tient précisément au fait que l'élève doit justifier son choix par des indices textuels syntaxiques, sémantiques et graphophoniques plutôt que deviner.

Pour des élèves en difficulté, l'exercice devient pertinent s'il se situe dans la zone proximale de développement de Lev Vygotski : une tâche que l'élève ne réussit pas encore seul, mais qu'il peut réussir avec guidage. Le texte à trous est particulièrement compatible avec l'étayage décrit par Jerome Bruner et ses collègues : enrôler l'élève dans la tâche, réduire les degrés de liberté, signaler les indices

critiques et contrôler la frustration. Il faut aussi contenir la charge cognitive : si le texte est long, les blancs trop nombreux ou les indices faibles, l'activité absorbe les ressources de traitement au détriment de l'apprentissage. Enfin, Raymond rappelle que le closure "va au-delà de la lecture normale" parce que le lecteur ne se contente pas de lire : il doit produire un mot compatible avec le contexte, ce qui en fait un apprentissage par activité et non un simple questionnaire.

Ce que le texte à trous apporte aux élèves en difficulté

Pour les lecteurs fragiles, le premier bénéfice est l'accès au sens. Le closure conserve un texte continu, donc une histoire ou une logique discursive, alors que beaucoup d'évaluations fragmentent la lecture en questions séparées. Reinwein montre que l'exercice permet d'évaluer la restitution à partir du contexte syntaxique et sémantique ; Cèbe et Goigoux montrent, de leur côté, que les aides efficaces à la compréhension consistent justement à segmenter le texte, expliciter le vocabulaire, relier les éléments entre eux et solliciter les inférences. Le texte à trous peut donc rendre visibles et entraîna- bles ces opérations.

Son second intérêt est l'entraînement aux inférences. Une étude menée sur six mois auprès de faibles lecteurs montre que l'enseignement explicite des stratégies d'inférence améliore les résultats du groupe expérimental par rapport au groupe témoin. Le closure bien conçu est un support naturel de cet entraînement, parce qu'il oblige l'élève à compléter ce que le texte laisse en suspens et à revenir au contexte pour valider sa proposition.

Le troisième intérêt est diagnostique. Les faibles lecteurs décrits par Van Grunderbeeck et Payette disposent de peu de stratégies cognitives et métacognitives ; ils manquent souvent de connaissances activées, traitent l'information passivement et persèverent peu. Or le profil d'erreurs d'un texte à trous renseigne immédiatement sur la nature de l'obstacle : trouble lexical si le mot-cible est inconnu, trouble syntaxique si les accords ou les enchaînements échouent, trouble de cohésion si les connecteurs et pronoms sont mal reconstruits. La littérature sur les types d'items de cloze confirme d'ailleurs que tous les trous ne mesurent pas la même chose. Enfin, le texte à trous peut soutenir l'engagement s'il est calibré et étayé. Une tâche courte, réalisable avec aide, évite la spirale de l'échec ; Bruner parle de "frustration control", et Éduscol met en avant, avec TACIT, l'intérêt de parcours différenciés pour travailler implicite et vocabulaire. Dans les expérimentations ATAP/PSEM II, la stabilisation des exercices repose précisément sur des supports courts, des aides progressives et une validation enseignante explicite.

Limites, risques et recommandations de conception

La première limite du texte à trous est sa sensibilité au type de mots supprimés. En test standard, Taylor montre qu'un dispositif mécanique a l'avantage d'échantillonner proportionnellement tous les types de mots ; mais pour l'enseignement, supprimer surtout des mots-outils peut produire une tâche de bas niveau. Les observations ATAP signalent précisément que des suppressions peu discriminantes réduisent la valeur cognitive de l'exercice. À l'inverse, tous les trous ne doivent pas être uniquement lexicaux : certains objectifs exigent des connecteurs, pronoms ou marques d'accord, à condition de savoir qu'on travaille alors davantage la syntaxe ou la cohésion que l'inférence globale.

La deuxième limite est le risque de tâche mécanique. Chapelle et Abraham montrent que certaines variantes, comme le C-test, captent davantage de compétence grammaticale que textuelle ; Lee rappelle que des items différents mobilisent des dimensions différentes. La troisième limite est la surcharge cognitive : si l'on cumule texte difficile, trop grand nombre de trous, absence d'aides et consigne floue, l'élève n'apprend pas ; il tente de survivre à la tâche. Blouet montre d'ailleurs que l'allégement des tâches de bas niveau peut libérer l'accès aux processus de haut niveau.

En pratique, on peut retenir la grille suivante, issue de la littérature et des repères ATAP/PSEM

Critère	Seuil opératoire recommandé CE1	Finalité
Longueur du corpus	4 à 6 phrases cohérentes	Garder le fil du sens sans surcharger
Nombre de trous	3 à 6 en usage didactique débutant	Cibler sans saturer la mémoire de travail
Choix des mots	Priorité aux mots porteurs de sens ou connecteurs-clés	Travailler sens, inférence, cohésion
Aides	3 niveaux : mots dans l'ordre / désordre / avec intrus	Étayage progressif
Consigne	“Lis tout le texte, puis justifie ton choix avec les mots du texte”	Éviter la devinette
Évaluation formative	Profil d'erreurs + justification orale + recours aux aides	Diagnostiquer les obstacles

En classe, le format le plus robuste est un travail en petits groupes (6–8 élèves), pendant 10 à 15 minutes, avec un tuteur ou l'enseignant en rôle d'étayage : on ne donne pas la réponse, on renvoie au texte, on demande “Pourquoi ?”, on fait verbaliser l'indice utilisé, puis on institutionnalise collectivement le raisonnement. C'est exactement ce que recommande Fortier lorsqu'il demande d'exiger la justification et d'“animer soi-même cette réflexion”.

Trois exercices complets

Les trois exemples ci-dessous traduisent ces principes en prototypes directement utilisables.

Corpus	Texte troué	Aides 3 niveaux	Justification didactique
1. Narratif lexical : “Le matin, Awa arrive à l'école. Elle pose son sac sur la table. La maîtresse écrit la date au tableau. Les élèves ouvrent leur cahier.”	Le matin, Awa arrive à l'_. Elle pose son <i>sur la table. La maîtresse écrit la date au</i> _ . Les élèves ouvrent leur _____ .	N1 : école, sac, tableau, cahier ; N2 : cahier, tableau, école, sac ; N3 : école, sac, maison, tableau, courir, cahier	Porte sur des mots de contenu fortement contextualisés ; convient à l'entrée dans l'activité et au repérage lexical.
2. Cohésion et connecteurs : “Koffi prend son parapluie parce qu'il pleut. Puis il traverse la cour. Mais sa chaussure glisse sur le sol mouillé.”	Koffi prend son parapluie _ il pleut. <i>il traverse la cour. _ sa chaussure glisse sur le sol mouillé.</i>	N1 : parce que, Puis, Mais ; N2 : Mais, parce que, Puis ; N3 : parce que, Puis, Mais, donc, quand	Travaille explicitement connecteurs logiques et enchaînement interphrastique ; utile pour l'implicite causal et temporel.
3. Inférence locale : “La cloche sonne. Les enfants rangent vite leurs jeux. Ils entrent en silence dans la classe. La leçon va commencer.”	La cloche _ . Les enfants rangent vite leurs jeux. Ils entrent en silence dans la . <i>La</i> _ va commencer.	N1 : sonne, classe, leçon ; N2 : leçon, sonne, classe ; N3 : sonne, classe, ballon, leçon, courir	Oblige à mobiliser un script scolaire et à faire le lien entre plusieurs phrases ; bon support d'inférence pragmatique.

Références

- Taylor, W. L. (1953). *Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability*.
 Bormuth, J. R. (1967). *Cloze Readability Procedure*.
 Fortier, G. (1982). *Le test de closure : un outil pédagogique*.
 Reinwein, J. (1987). *Le test de closure : un outil pour mesurer l'effet de l'illustration sur la compréhension de textes*.
 Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*.
 Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). *Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension*.
 Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society*.
 Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving*.
 Sweller, J. (1988). *Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning*.
 Van Grunderbeeck, N., & Payette, M. (2007). *Portraits de lecteurs faibles en compréhension*.
 Blouet, N. (2010). *Des effets d'une pédagogie explicite sur l'élaboration d'inférences chez des élèves en difficulté*. [30]
 Foucambert, D. (2009). *L'amélioration de la compréhension en lecture par un entraînement syntaxique*.
 Lee, A. D. H. (2018). *Item Types: Their Effect on the Sensitivity of Multiple-Choice Cloze Tests*.
 Éduscol (2022). *TACIT : travailler la compréhension de l'implicite et du vocabulaire*.

Le « mot-flash » n'a d'intérêt didactique que s'il sert à consolider des représentations orthographiques déjà rendues accessibles par l'enseignement du code, l'oral et le sens ; ce n'est ni une « méthode globale », ni un substitut au décodage. Bien calibré, il cible la reconnaissance rapide des mots, l'automatisation, l'attention visuelle et la réduction de la charge en mémoire de travail, avec un intérêt particulier pour les lecteurs lents et peu fluents. Les preuves sont favorables mais nuancées : elles sont plus solides pour les entraînements intégrés orthographe-phonologie-fluence que pour le « flash » isolé, d'où la nécessité de l'inscrire dans une progression explicite et évaluée.

Fondements théoriques

Le mots-flash consiste à présenter très brièvement un mot isolé, puis à demander une identification immédiate orale ou écrite. Son enjeu n'est pas la vitesse pour elle-même, mais l'accès de plus en plus direct à la forme orthographique du mot. Dans les modèles à double voie, la lecture experte mobilise à la fois une voie lexicale/orthographique pour les mots connus et une voie sublexicale de conversion graphème-phonème pour les mots nouveaux ou moins consolidés. Le mots-flash vise précisément à faire passer certains mots du traitement coûteux, sériel et attentionnel vers un traitement plus direct, plus automatisé, libérant ainsi des ressources pour la compréhension. L'orthographic mapping décrit ce mécanisme comme la liaison en mémoire de l'orthographe, de la prononciation et du sens ; il ne s'agit donc pas de « photographier » un mot, mais de l'ancrer par des connexions lettres-sens. Cette automatisation réduit la pression sur la mémoire de travail, dont la capacité est limitée, et diminue la charge cognitive extrinsèque quand l'identification des mots devient moins coûteuse.

Pour des élèves en difficulté, ce format a deux vertus. D'une part, la brièveté de l'exposition focalise l'attention sur les traits orthographiques distinctifs et limite les stratégies de compensation trop lentes. D'autre part, si l'on calibre bien la durée, on travaille au plus près de la « zone utile » de traitement visuel : en lecture experte, une fixation dure souvent autour de 200–250 ms, et dans certains entraînements tachistoscopiques un mot est présenté sous 350 ms pour empêcher les mouvements oculaires correctifs. En classe ordinaire, on ne doit cependant pas commencer si bas avec des élèves fragiles : 1–2 s sert d'étayage, puis 0,5–1 s devient un temps de consolidation. Autrement dit, le mots-flash cible l'accès orthographique rapide, mais seulement si le mot est déjà connu oralement et au moins partiellement décodable.

Ce que montrent les données

Les données convergent d'abord sur l'importance du traitement orthographique. Une méta-analyse sur la connaissance orthographique dans la dyslexie rapporte un déficit important par rapport aux pairs du même âge ($d \approx 1,17$), plus faible face à des contrôles appariés en niveau de lecture, ce qui confirme que l'orthographe lexicale est un goulot d'étranglement majeur chez les lecteurs en difficulté. D'autres travaux montrent que le traitement orthographique prédit la fluence de lecture au-delà de la seule phonologie et qu'il est lié à la spécialisation progressive du réseau occipito-temporal de reconnaissance visuelle des mots.

Ensuite, les travaux sur l'empan visuo-attentionnel, particulièrement développés dans l'espace francophone, sont directement pertinents pour le mots-flash. Bosse, Tainturier et Valdois ont montré que certains profils dyslexiques présentent un déficit de traitement parallèle de plusieurs lettres, indépendant des seules habiletés phonologiques. Des méta-analyses récentes confirment que l'empan visuo-attentionnel est plus faible dans la dyslexie et que ce déficit varie selon les tâches et les systèmes

orthographiques. Sur le plan interventionnel, des études ciblant cet empan montrent des gains en lecture : dans une étude de classe en CP (453 élèves), l'entraînement de l'empan visuo-attentionnel a amélioré la fluence et l'orthographe, et chez des enfants dyslexiques, des entraînements ciblés ont amélioré l'empan visuel et la lecture de mots, en particulier irréguliers. Cela soutient l'idée que des présentations brèves et répétées de mots peuvent être utiles quand elles entraînent le traitement parallèle des unités orthographiques.

Protocole de classe

Le protocole le plus robuste est court, fréquent et cumulatif : 10 minutes, 3 à 4 fois par semaine, en individuel ou en petit groupe de 4 à 8 élèves. On travaille 6 à 8 mots au début, puis 10 à 15 quand la réussite dépasse environ 80–85 %. On commence par vérifier que chaque mot est connu oralement et compris. Premier passage : sécurisation à 2 s. Deuxième passage : automatisation à 1 s. Troisième passage, seulement pour les mots stabilisés : 0,5–1 s. Après chaque réponse incorrecte, on réaffiche immédiatement le mot plus longtemps, on fait prononcer le mot, on attire l'attention sur le graphème critique, on peut faire épeler ou segmenter brièvement, puis on remet le mot en fin de série. Le réemploi est indispensable dans la même séance : closure, choix orthographique, dictée flash, lecture de syntagmes ou de phrases. Cette articulation est décisive pour obtenir un transfert au-delà de la simple performance sur liste.

Variante	Ce que cela travaille	Intérêt principal	Risque principal	Usage conseillé
0,5 s	accès orthographique rapide	consolidation de mots déjà connus	devinette si mot non stabilisé	fin de parcours, révision, évaluation rapide
1 s	compromis vitesse/sécurisation	format central d'enseignement	encore difficile pour lecteurs très lents	majorité des séances
2 s	repérage + décodage guidé	étayage pour débutants / profils fragiles	dérive vers lecture analytique lente	introduction de mots nouveaux
Petit groupe	volume de pratique, rythme collectif	efficacité et motivation	calibration moins fine	révision, séries homogènes
Individuel	ajustement fin des temps et aides	différenciation maximale	volume moindre	remédiation ciblée
Mot seul	reconnaissance orthographique	faible charge cognitive	discrimination limitée	entrée dans l'exercice
Paire de mots	discrimination orthographique fine	contraste utile (pain/main, mais/mes)	charge plus élevée	après stabilisation de mots seuls

Conception des stimuli, étayages, évaluation et outils

Les stimuli doivent suivre une progression très contrôlée. On commence par des mots fréquents, courts, réguliers et sémantiquement transparents, appartenant au vocabulaire oral des élèves. Les effets de longueur et de fréquence sont particulièrement marqués chez l'enfant : les mots longs et peu fréquents augmentent le coût de traitement et poussent vers un décodage sublexical lent. En français, les régularités syllabiques fréquentes aident aussi la reconnaissance ; on introduit donc d'abord des structures très familières, puis des graphèmes complexes, des lettres muettes utiles, des finales morphologiques et des voisinages orthographiques à discriminer. Pour les mots moins réguliers, les données récentes suggèrent d'associer décodage, forme phonologique du mot et vocabulaire, plutôt que de compter sur l'exposition visuelle seule. Les meilleurs étayages sont la répétition espacée, le brassage raisonné, la comparaison de paires proches, et un feedback immédiat qui explicite le trait distinctif.

L'efficacité se suit simplement avec quatre mesures pré/post sur 4 à 6 semaines : exactitude et vitesse sur une liste de mots entraînés ; exactitude et vitesse sur une liste équivalente non entraînée ; lecture

de pseudo-mots pour vérifier que le décodage continue de progresser ; fluence en texte et petite tâche de compréhension pour documenter le transfert. On peut ajouter une tâche de choix orthographique (**moto/motte ?**, **peinture/peiture ?**) et une lecture de phrases contenant les mots cibles. L'indicateur le plus utile en classe n'est pas seulement le score brut, mais le profil d'erreurs : hésitation longue, inversion visuelle, approximation morphologique, confusion de voisinage, défaut d'accès au sens.

Le rôle de l'enseignant est central : choisir les mots, régler la durée, interpréter les erreurs, décider quand passer de 2 s à 1 s puis 0,5 s, et surtout intégrer le mots-flash à d'autres exercices. Une séance efficace s'enchaîne très bien avec un closure, une phrase à remettre en ordre, une dictée flash, ou une courte lecture de phrase. Les outils IA peuvent aider utilement à générer des listes graduées, créer des diaporamas minutés, organiser l'espacement et conserver l'historique des réussites. Exemple de prompt : « Génère 3 listes de 10 mots français pour CE1 en difficulté, graphème cible **ou**, mots fréquents, 1–2 syllabes, sans nom propre, avec une colonne “graphème critique” et une colonne “mot voisin”. » Ou encore : « Crée une progression de 4 séances pour lecteurs de CM en grande difficulté, ciblant finales muettes et familles morphologiques, avec exposition 2 s puis 1 s. » Prudence toutefois : l'IA se trompe facilement sur la fréquence réelle, la familiarité orale, la régularité et le niveau scolaire ; toute liste doit être validée par l'enseignant. Sur écran, éviter les animations clignotantes répétées ; en cas d'épilepsie photosensible connue ou suspectée, préférer cartes papier ou diaporama statique non scintillant.

Bibliographie annotée courte

- **Ehri, 2014.** Revue de référence sur l'orthographe mapping ; indispensable pour comprendre pourquoi les mots-flash doivent relier orthographe, prononciation et sens, et non viser une mémoire visuelle superficielle.
- **Coltheart et al., 2001.** Article fondateur du modèle à double voie ; utile pour situer le mots-flash comme soutien de la voie lexicale, sans évacuer la voie sublexicale.
- **Norton & Wolf, 2012 ; Araújo et al., 2015.** Revue et méta-analyse majeures sur la dénomination rapide automatisée (RAN) ; très utiles pour l'évaluation de la fluence et de l'automatisme.
- **Bosse, Tainturier & Valdois, 2007.** Étude clé, d'origine francophone, sur le déficit d'empan visuo-attentionnel dans la dyslexie.
- **Valdois et al., 2025 ; Zoubrinetzky et al., 2019.** Les meilleures références actuelles pour justifier des entraînements visuo-attentionnels/orthographiques proches de l'esprit des mots-flash.
- **McArthur et al., 2015.** Essai comparant entraînement phonique et entraînement de mots mémorisés chez des enfants dyslexiques ; montre l'intérêt d'une articulation, non d'une opposition.
- **Galuschka et al., 2014 ; Verhoeven et al., 2022.** À garder pour cadrer les choix pédagogiques : la base reste l'enseignement phonique explicite ; le numérique aide, mais avec des effets moyens et variables.
- **INSERM, 2007 ; Collège Français d'Orthophonie, 2022.** Références pratiques en français pour le cadre général des troubles du langage écrit, l'évaluation et l'articulation école-soin.

*

Fiche théoPrat n°3 : Remise en ordre des phrases d'un texte et remise en ordre de mots d'une phrase ...

La distinction entre la remise en ordre des phrases d'un texte et la remise en ordre des mots d'une phrase est didactiquement majeure. Elle ne relève pas d'une simple variation de format d'exercice, mais renvoie à deux niveaux différents de traitement du langage, à deux types de compétences et à deux conceptions implicites de la lecture.

On peut analyser ces différences selon plusieurs axes structurants.

Premièrement, les deux exercices n'engagent pas le même niveau d'unité linguistique. La remise en ordre des mots d'une phrase travaille à l'échelle micro-syntaxique. L'élève doit reconstruire une structure grammaticale correcte : ordre sujet-verbe-complément, accords, organisation des groupes syntaxiques. À l'inverse, la remise en ordre des phrases d'un texte se situe au niveau macro-textuel : il s'agit de reconstruire une organisation discursive, une progression des idées, une cohérence globale. Autrement dit, dans un cas on travaille la phrase comme unité, dans l'autre le texte comme système organisé.

Deuxièmement, les processus cognitifs mobilisés diffèrent profondément. Dans la remise en ordre des mots, l'élève mobilise principalement des connaissances grammaticales et morphosyntaxiques. Il s'appuie sur des règles relativement stabilisées (place des déterminants, accords, contraintes syntaxiques). La tâche peut parfois être réussie sans compréhension fine du sens, par simple reconnaissance de structures familières. En revanche, la remise en ordre des phrases exige une compréhension sémantique approfondie. L'élève doit interpréter, inférer, anticiper. Il ne peut réussir sans construire une représentation du sens global du texte.

Troisièmement, les indices mobilisés ne sont pas de même nature. Dans l'exercice sur les mots, les indices sont principalement linguistiques internes à la phrase : marques d'accord, dépendances syntaxiques, contraintes de position. Dans l'exercice sur les phrases, les indices sont discursifs et pragmatiques : connecteurs logiques, progression thématique, reprises anaphoriques, relations temporelles ou causales. On passe ainsi d'une logique de conformité grammaticale à une logique de cohérence textuelle.

Quatrièmement, les enjeux en termes de lecture diffèrent. L'exercice de remise en ordre des mots est utile pour stabiliser les compétences de base en production et en compréhension de phrases. Il est particulièrement pertinent dans les premiers apprentissages, notamment pour des élèves qui doivent consolider leur maîtrise de la syntaxe. En revanche, il reste limité du point de vue de la compréhension en lecture au sens fort. À l'inverse, la remise en ordre des phrases s'inscrit pleinement dans une pédagogie de la compréhension. Elle correspond à la conception défendue par Jean Foucambert, où lire consiste à construire du sens à partir d'un texte organisé.

Cinquièmement, les effets sur les élèves en difficulté ne sont pas identiques. L'exercice sur les mots peut être sécurisant car il repose sur des régularités formelles, mais il peut aussi enfermer certains élèves dans une approche techniciste du langage, centrée sur la "bonne réponse" grammaticale. À l'inverse, l'exercice sur les phrases peut être plus exigeant cognitivement, mais il est aussi plus riche du point de vue de la remédiation, car il permet de travailler directement la compréhension, les inférences et la structuration du sens. Il peut notamment aider des élèves qui décodent correctement mais ne comprennent pas. Le fait qu'il y ait plusieurs solutions dans un corpus de textes n'invalide pas la démarche, tout au contraire !

Sixièmement, les implications didactiques sont importantes. La remise en ordre des mots relève d'une logique d'apprentissage des structures de la langue, souvent associée à des objectifs de production

écrite. La remise en ordre des phrases relève d'une didactique de la lecture comme activité interprétative et stratégique. Elle permet de rendre visibles les opérations du lecteur expert : repérage d'indices, formulation d'hypothèses, validation progressive.

Enfin, on peut dire que ces deux exercices ne s'opposent pas mais s'articulent. Le premier contribue à construire les bases linguistiques nécessaires, le second mobilise ces bases pour accéder à des niveaux supérieurs de compréhension. Toutefois, leur statut dans une progression pédagogique doit être clairement différencié : confondre les deux reviendrait à réduire la lecture à la seule maîtrise de la syntaxe, ce que critiquent fortement les approches inspirées de Foucambert.

En synthèse, la remise en ordre des mots d'une phrase relève d'une logique de conformité grammaticale et de structuration syntaxique, tandis que la remise en ordre des phrases d'un texte engage une logique de construction du sens et de cohérence discursive. Cette différence renvoie à deux niveaux d'apprentissage complémentaires mais hiérarchiquement distincts dans le développement des compétences de lecture.

**

L'exercice de remise en ordre des phrases d'un texte, souvent associé aux travaux de Jean Foucambert, s'inscrit donc dans une conception exigeante et profondément renouvelée de l'apprentissage de la lecture. Il ne s'agit pas d'un simple exercice formel, mais d'un dispositif cognitif et didactique visant à développer des compétences essentielles à la compréhension des textes.

On peut en analyser l'utilité à plusieurs niveaux complémentaires.

Premièrement, cet exercice mobilise la construction du sens global du texte. Contrairement aux approches centrées sur le décodage linéaire, il oblige l'élève à reconstruire la cohérence d'ensemble. L'élève ne peut réussir la tâche qu'en comprenant ce dont parle le texte, en identifiant le thème, la progression des idées et les relations logiques entre les phrases. Cela correspond à une conception de la lecture comme activité de production de sens, et non comme simple déchiffrement.

Deuxièmement, il développe la compétence de cohérence textuelle. L'élève apprend à repérer les indices linguistiques qui assurent la continuité du texte : connecteurs logiques (donc, puis, cependant), reprises anaphoriques (pronoms, substituts lexicaux), marques temporelles ou causales. Cette attention aux "liens invisibles" du texte est centrale dans la compréhension experte. Elle rejoint les travaux en linguistique textuelle (notamment ceux de Teun A. van Dijk) sur la cohésion et la cohérence.

Troisièmement, cet exercice favorise l'anticipation et l'inférence. L'élève doit formuler des hypothèses sur l'ordre possible des phrases, les tester, les invalider ou les confirmer. Il s'engage ainsi dans une activité proche de la lecture experte, fondée sur des allers-retours entre indices et interprétations. Cette dynamique est au cœur des modèles cognitifs de la compréhension (par exemple chez Walter Kintsch avec le modèle de construction-intégration).

Quatrièmement, il contribue à la construction d'une représentation mentale du texte. Remettre en ordre les phrases suppose de reconstruire une "macrostructure" (organisation globale) et une "microstructure" (enchaînement local). L'élève apprend ainsi à hiérarchiser les informations, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, et à percevoir la logique narrative ou explicative du texte.

Cinquièmement, cet exercice a une forte valeur métacognitive. Il rend visibles les processus de compréhension. L'enseignant peut interroger les stratégies utilisées : pourquoi cette phrase en premier ? quels indices ont été mobilisés ? quelles hypothèses ont été abandonnées ? Cela permet de

développer chez l'élève une conscience de ses propres démarches de lecteur, ce qui est déterminant pour les apprentissages durables.

Sixièmement, dans la perspective de Foucambert, cet exercice participe d'une critique des pratiques traditionnelles de lecture. Il s'oppose à une vision fragmentée (lecture de phrases isolées, questions littérales) et propose une approche où le texte est considéré comme une unité signifiante. L'élève est placé en position d'activité intellectuelle, et non de simple exécutant.

Enfin, cet exercice présente un intérêt particulier pour les élèves en difficulté, à condition qu'il soit étayé. Il permet de travailler la compréhension sans être bloqué par le décodage mot à mot. En manipulant des unités déjà écrites, l'élève peut se concentrer sur le sens, ce qui constitue un levier important de remédiation, notamment dans des dispositifs de différenciation pédagogique.

En synthèse, la remise en ordre de phrases est un exercice de haute valeur didactique : il engage simultanément des compétences linguistiques, cognitives et métacognitives, tout en incarnant une conception de la lecture comme activité de construction de sens. Il constitue, dans une ingénierie de formation, un outil particulièrement pertinent pour développer des lecteurs stratégiques et réflexifs.

Annexe n°1 – Activités complémentaires pour un groupe de soutien

Voici un ensemble de 14 situations didactiques plus « inventives », mais toujours rigoureusement fondées, construites à partir d'un même corpus de texte, et spécifiquement adaptées à un travail conduit par l'enseignant avec un petit groupe dans le cadre des ATAP qui fonctionne en autonomie. L'enseignant pourra choisir parmi ces propositions celles qui lui conviennent le mieux.

1. Le « texte troué à l'oral » (décalage modal)

Principe

Le texte est lu à voix haute par l'enseignant, mais certains mots sont volontairement omis à l'oral (et non à l'écrit).

Exemple

« Un samedi matin, un homme ... avec une valise. Il ... la maison de la famille... »

Les élèves doivent proposer oralement les mots manquants.

Intérêt didactique

Cette situation inverse le rapport classique :

- on ne part pas de l'écrit vers le sens, mais du sens vers l'écrit ;
- elle décharge fortement la lecture (souvent obstacle majeur) ;
- elle mobilise la compréhension anticipative.

On retrouve ici une logique conforme aux modèles de la lecture comme activité d'anticipation (Foucambert), mais sans surcharge graphique.

2. Le « texte à trous négocié »

Principe

Au lieu de chercher « la bonne réponse », plusieurs réponses sont possibles et doivent être discutées.

Exemple

Phrase :

« Il revient ... au pays. »

Les élèves proposent :

- aujourd'hui
- demain
- vite

Puis discutent : laquelle est la plus cohérente ?

Intérêt didactique

- introduit une dimension interprétative ;
- sort de la logique binaire vrai/faux ;
- développe le raisonnement linguistique.

Cette situation est particulièrement pertinente pour éviter la dérive techniciste observée dans certains dispositifs .

3. Le « texte manipulé physiquement »

Principe

Le texte est découpé en bandes (mots, groupes de mots ou phrases) manipulées physiquement.

Variantes

- reconstruire la phrase avec des étiquettes ;
- déplacer un mot et observer ce que cela change ;
- retirer un mot et discuter de l'effet produit.

Intérêt didactique

- externalisation cognitive (très puissant pour élèves fragiles) ;
- accès concret à la syntaxe ;
- réduction de la charge mentale.

On rejoint ici les principes de la pédagogie active où l'élève agit sur des objets langagiers.

4. Le « faux texte du maître »

Principe

L'enseignant propose une version volontairement erronée du texte.

Exemple

Texte original :

« Issa revient au pays. »

Texte modifié :

« Issa part au pays. »

Les élèves doivent repérer et expliquer l'erreur.

Intérêt didactique

- mobilise une lecture critique ;
- oblige à vérifier la cohérence globale ;
- transforme l'élève en « expert du sens ».

5. Le « texte à choix contraint justifié »

Principe

Pour chaque trou ou choix, deux propositions seulement sont possibles, mais la justification est obligatoire.

Exemple

« Il revient (vite / manger) au pays. »

L'élève doit :

1. choisir
2. expliquer pourquoi

Intérêt didactique

- développe la métacognition ;
- oblige à expliciter les critères de choix ;
- rend visibles les stratégies.

6. Le « texte raconté puis retrouvé »

Principe

1. L'enseignant raconte le texte sans support écrit.
2. Les élèves doivent ensuite retrouver le texte parmi plusieurs versions proches.

Intérêt didactique

- dissocie compréhension et reconnaissance graphique ;
- renforce la mémoire du sens ;
- travaille la discrimination fine.

7. Le « texte avec intrus sémantiques »

Principe

On insère volontairement des mots corrects sur le plan grammatical mais incohérents sur le plan du sens.

Exemple

« Issa revient au pays avec une valise et un arbre. »

Les élèves doivent repérer l'intrus.

Intérêt didactique

- focalisation sur la cohérence sémantique ;
- lutte contre les réponses automatiques ;

- travail sur la plausibilité.

8. Le « texte transformé »

Principe

Les élèves modifient le texte selon une contrainte.

Exemples

- changer le personnage ;
- changer le lieu ;
- changer le temps (hier / demain).

Intérêt didactique

- appropriation active du texte ;
- passage lecture → écriture ;
- travail sur les invariants et les variables.

9. Le « théâtre du texte »

Principe

Les élèves jouent le texte (mime ou mise en scène simple).

Intérêt didactique

- incarnation du sens ;
- levier puissant pour élèves en difficulté ;
- mobilisation du corps comme support cognitif.

10. Le « texte enquête »

Principe

L'enseignant pose une question-problème avant la lecture.

Exemple

« Pourquoi Issa revient-il ? »

Les élèves doivent lire pour trouver des indices.

Intérêt didactique

- donne un but à la lecture ;
- structure l'attention ;
- favorise la recherche d'indices.

11. Le « texte avec trous inversés »

Principe

Ce sont les élèves qui choisissent quels mots enlever pour créer un exercice pour les autres.

Intérêt didactique

- changement de posture (producteur d'exercice) ;
- réflexion sur ce qui est important dans un texte ;
- montée en abstraction.

12. Le « texte en puzzle temporel »

Principe

Les événements du texte sont mélangés, mais avec des indices temporels.

Objectif

Reconstruire la chronologie.

Intérêt didactique

- travail sur la temporalité narrative ;
- structuration du récit ;
- compréhension profonde.

13. Le « texte augmenté par le groupe »

Principe

Le texte est volontairement minimal, et les élèves doivent l'enrichir.

Exemple

« Un homme arrive. »

→ Qui ? Où ? Pourquoi ?

Intérêt didactique

- activation des connaissances ;
- production guidée ;
- appropriation du récit.

14. Le « texte avec justification corporelle »

Principe

Pour chaque réponse, l'élève doit :

- dire
- montrer
- ou mimer

Intérêt

- multi-modalité ;
- renforcement mnésique ;
- engagement fort.

*

Annexe n°2 – Les Assistants d’Intelligence Artificielle

Cette partie du guide introduit une évolution significative de l’ingénierie pédagogique en proposant d’intégrer des assistants d’intelligence artificielle dans le travail de préparation des séances de remédiation. Elle repose sur l’idée que la qualité du dispositif ne dépend pas uniquement des intentions pédagogiques de l’enseignant, mais aussi de sa capacité à analyser finement les supports et à produire des situations d’apprentissage rigoureusement structurées. Dans cette perspective, l’enseignant n’est plus seul face à la complexité de ces tâches : il s’appuie sur des outils spécialisés qui viennent renforcer, sécuriser et accélérer son travail, tout en respectant les exigences didactiques du protocole.

Ces assistants, accessibles gratuitement et développés par l’Atelier Industriel d’Ingénierie Éducative d’Od’ecol international, ne se substituent pas à la décision pédagogique, mais accompagnent l’enseignant dans un processus structuré, depuis l’analyse des textes jusqu’à la conception des exercices. Ils permettent de garantir une cohérence méthodologique forte, en s’appuyant sur des procédures explicites et reproductibles, tout en laissant à l’enseignant la responsabilité des choix finaux. L’objectif est ainsi de concilier deux exigences souvent difficiles à articuler dans les pratiques ordinaires : d’une part, la nécessité d’une ingénierie pédagogique fine, fondée sur l’analyse des obstacles et la différenciation des aides ; d’autre part, les contraintes de temps et de charge de travail qui pèsent sur les enseignants.

En introduisant ces outils, le guide propose donc un déplacement du rôle de l’enseignant, qui devient davantage un pilote de dispositifs qu’un simple concepteur de supports. Il s’agit moins de produire seul des ressources que de superviser un processus outillé, capable de générer des supports didactiquement pertinents, ajustés aux besoins des élèves et fidèles aux principes de la remédiation par anticipation. Cette évolution ouvre des perspectives importantes en matière de formation et d’accompagnement, en permettant de diffuser des pratiques plus homogènes et plus exigeantes, tout en soutenant la professionnalisation des acteurs.

Fonctionnalités de l’assistant N°1 : Od’ecol – A2T – AMET

<https://chatgpt.com/g/g-692aa298f6a481918c290acaad30d958-od-ecol-a2t-amet>



Cet assistant est spécialisé en didactique du français langue d'enseignement, pour le contexte scolaire du Togo, et plus particulièrement pour aider les enseignants à adapter des textes de manuels pour des élèves en difficulté. Il suit un protocole strict, en 6 étapes.

1. Identifier le niveau et cadrer la demande

- L'assistant doit toujours vérifier le niveau scolaire (CE2, CM1, CM2, 6e...).
- Si le niveau n'est pas donné, il pose une seule question pour l'obtenir.
- Il rappelle le niveau dans le diagnostic.

2. Analyser le texte sans le réécrire

L'assistant réalise une analyse professionnelle :

- a) Rappel du contexte
 - Niveau de classe
 - Type de texte
- b) Diagnostic global sur :
 - la difficulté du vocabulaire (lexique rare, abstrait...)
 - la complexité des phrases
 - la structure du texte
 - la charge cognitive
 - les références culturelles
- c) Tableau analytique détaillé Pour chaque difficulté :
 - extrait du texte
 - catégorie (lexicale, syntaxique, cognitive...)
 - explication
 - niveau de gravité (1 à 3)
 - conseil pédagogique

3. Construire un protocole de simplification

Avant toute réécriture, l'assistant propose :

- a) Principes directeurs
 - ce qu'il faut garder
 - ce qu'il est possible de simplifier
 - ce qu'il faut expliciter
- b) Choix du degré de simplification
 - Option A : simplification modérée
 - Option B : simplification renforcée
 - Option C : deux versions
- c) Liste des opérations de simplification (lexique, syntaxe, logique, culture, charge cognitive...) et il attend la validation de l'enseignant avant d'écrire.

4. Produire la version simplifiée une fois validé

Selon l'option choisie, il produit :

- Une version A, ou
- Une version B, ou

Les deux versions si option C. Règles strictes :

- respecter le sens, le message, le point de vue ;
- ne pas ajouter d'informations étrangères ;
- alléger sans infantiliser ;
- garder environ 50 % de la longueur (sauf demande contraire) ;
- si le texte est long (> 700 mots), proposer un travail par segments ;

- produire un texte continu, sans notes ni commentaires dans le corps du texte.

Il peut aussi respecter une limite précise de mots si demandée (ex. 120 mots).

5. Ajouter un commentaire pédagogique

final Après la version simplifiée, il fournit :

- les difficultés majeures repérées ;
- ce qu'il a modifié (lexique, syntaxe, organisation...) ;
- les choix forts de réécriture ;
- des conseils pédagogiques pour utiliser le texte simplifié.

6. Style général attendu

- Ton professionnel, clair et bienveillant
- Français simple et précis
- Explications pédagogiques accessibles
- Réponses structurées en sections
- Usage de tableaux quand utile
- Respect scrupuleux de l'ordre :

1. Cadrage → 2. Diagnostic → 3. Protocole → 4. Réécriture → 5. Commentaire

En résumé

Cet assistant est un outil expert pour :

- analyser un texte scolaire trop difficile,
- identifier précisément les obstacles pour des élèves en difficulté,
- proposer une stratégie de simplification,
- produire une version accessible et utilisable en classe,
- tout en respectant le sens et la culture du texte.

Fonctionnalité l'assistant N°2 : Od'ecol – EXERCISEURS – AMET

<https://chatgpt.com/g/g-692b19b49a908191ad051f239a706d17-od-ecol-exerciseurs-amet>



Cet assistant a pour fonction de générer automatiquement des exercices de lecture/écriture structurés à partir d'un texte donné.

Plus précisément, il sert à :

- transformer un texte en activités pédagogiques prêtes à l'emploi (texte à trous, remise en ordre, mots flash) ;
- respecter une méthode rigoureuse d'enseignement de la lecture (choix des mots, aides progressives, consignes fixes) ;
- fournir des supports adaptés aux Ateliers de Micro-Enseignement Tutorés (AMET), avec un rôle clair pour l'enseignant et les élèves ;
- garantir que le texte est reproduit fidèlement, sans modification.

En résumé, c'est un outil d'ingénierie pédagogique automatisé qui aide l'enseignant à créer rapidement des exercices efficaces et standardisés pour travailler la lecture.

1. Génération automatique d'exerciseurs de lecture

Pour *chaque* texte fourni par l'enseignant, l'assistant crée trois exercices complets, conformes aux AMET :

- Texte à trous
- Remise en ordre des phrases du texte
- Mots flash

Chaque production respecte un format strict et identique pour tous les textes.

2. Respect intégral du texte original

L'assistant :

- recopie le texte strictement (orthographe, ponctuation, phrases identiques) ;
- ne reformule jamais ;
- ne simplifie jamais ;
- ne coupe ni ne fusionne les phrases.

3. Sélection didactique des mots à travailler

Dans le texte à trous, il choisit 5 à 10 mots, selon les critères pédagogiques du document PRESENTATION_EXERCISEURS :

- mots contenant le graphème dominant du texte ;
- mots fréquents ;
- mots-outils structurants ;
- jamais deux mots effacés côte à côte. Il justifie ensuite chacun des mots choisis.

4. Production des Aides (N3 / N2 / N1)

Pour chaque texte à trous, il génère :

- Aide N3 : mots dans l'ordre du texte
- Aide N2 : mêmes mots dans le désordre
- Aide N1 : mêmes mots dans le désordre + 1 intrus Ces aides respectent la méthode AMET .

5. Consignes tuteur et consignes élèves

Chaque exerciceur contient :

- une consigne tuteur (stable, toujours la même structure) ;
- une consigne élèves (simple, adaptée au travail sur ardoise).

Les consignes reproduisent fidèlement celles utilisées dans les guides enseignants AMET .

6. Remise en ordre des phrases

L'assistant :

- extrait toutes les phrases du texte (strictement) ;
- numérote les phrases ;
- les mélange aléatoirement ;
- génère les consignes tuteur + élèves correspondantes.

7. Génération de 10 mots flash

Il sélectionne 10 mots du texte en variant :

- mots-outils ;
- mots fréquents ;
- mots avec graphème étudié ;
- mots courts et longs.

Chaque mot est accompagné de sa catégorie + consignes tuteur/élèves selon la méthodologie AMET .

8. Demande systématique de deux informations avant de commencer

Avant toute génération, l'assistant doit toujours demander :

- le niveau de classe (CP, CE1, CE2...) ;
- le texte intégral (titre + texte), copié tel quel.

Sans ces deux éléments, il ne commence jamais le travail

9. Auto-vérification strictement obligatoire

Avant de renvoyer un exerciceur, l'assistant applique une checklist de contrôle :

- nombre de mots effacés OK ;
- respect du texte original ;
- structure complète ;
- consignes présentes ;
- variété des mots flash ;
- etc.

10. Procédure de clôture obligatoire

Après avoir généré les exercices, l'assistant conclut toujours par :

« Souhaitez-vous valider ces exercices tels quels, ou souhaitez-vous en faire varier un élément ? »

*

Annexe n°3 - Glossaire

Je vous propose ci-dessous un glossaire structuré et homogénéisé, conforme au format attendu, construit à partir des notions mobilisées dans votre guide ATAP et enrichi par des références en didactique, en psychologie du travail et en sciences de l'éducation.

Activité réelle

Définition : Ensemble des actions effectivement réalisées par le professionnel ou l'élève, au-delà du prescrit et de l'anticipé.

Dans le guide : Analyse des pratiques à partir des situations observées en classe, notamment à travers les captations vidéo et les écarts entre les intentions pédagogiques et les réalisations effectives dans les ATAP.

Références : Yves Clot ; ergonomie de l'activité

Différenciation pédagogique

Définition : Organisation des situations d'apprentissage visant à adapter les conditions d'accès au savoir en fonction de l'hétérogénéité des élèves.

Dans le guide : Mise en place de groupes, d'aides différenciées et d'exercices adaptés aux niveaux des élèves dans les ateliers ATAP.

Références : Philippe Perrenoud ; Carol Ann Tomlinson

Étayage

Définition : Ensemble des aides apportées à un apprenant pour lui permettre de réaliser une tâche qu'il ne pourrait accomplir seul.

Dans le guide : Interventions graduées des tuteurs et structuration des aides (niveaux 1, 2 et 3) pour soutenir l'activité de recherche des élèves.

Références : Jerome Bruner ; Lev Vygotski

Exerciceur

Définition : Dispositif didactique structuré visant l'entraînement ciblé d'une compétence spécifique à travers une tâche répétée et ajustée.

Dans le guide : Supports pédagogiques (closure, mots-flash, remise en ordre) conçus comme objets didactiques structurés et stabilisés.

Références : Didactique des disciplines ; ingénierie pédagogique

Hétérogénéité

Définition : Diversité des niveaux, des rythmes et des profils d'apprentissage au sein d'un groupe d'élèves.

Dans le guide : Point de départ du dispositif ATAP, transformé en ressource pédagogique par l'organisation en tutorat entre pairs.

Références : Philippe Meirieu ; pédagogie différenciée

Indicateurs empiriques

Définition : Critères observables permettant d'évaluer le fonctionnement réel d'un dispositif pédagogique.

Dans le guide : Rapidité d'entrée dans la tâche, nature des erreurs, utilisation des aides, réduction des écarts entre élèves.

Références : Évaluation formative ; sciences de l'éducation

Ingénierie pédagogique

Définition : Processus de conception, de mise en œuvre et d'évaluation des dispositifs d'enseignement-apprentissage.

Dans le guide : Construction progressive du dispositif ATAP à partir de micro-recherches-actions et d'analyses de terrain.

Références : Jean Houssaye ; conception pédagogique

Intelligence artificielle (IA)

Définition : Ensemble de technologies permettant de simuler certaines fonctions cognitives humaines, notamment la production de contenus.

Dans le guide : Outil de génération de textes simplifiés et d'exercices, nécessitant une validation didactique par l'enseignant.

Références : Intelligence artificielle en éducation ; IA générative

Médiation cognitive

Définition : Processus par lequel un individu accompagne un autre dans la construction de ses connaissances sans se substituer à lui.

Dans le guide : Finalité de la formation des tuteurs, qui doivent aider à penser plutôt qu'à répondre.

Références : Lev Vygotski ; Reuven Feuerstein

Micro-recherche-action (MIRAS)

Définition : Démarche de recherche conduite par des praticiens visant à analyser et transformer leurs propres pratiques professionnelles.

Dans le guide : Cadre méthodologique ayant permis de construire et de stabiliser le dispositif ATAP.

Références : Kurt Lewin ; recherche-action

Mot outil

Définition : Mot grammatical (article, préposition, pronom, etc.) ayant une fonction syntaxique mais peu de contenu sémantique autonome.

Dans le guide : Élément à éviter dans certains closures lorsqu'il ne permet pas de mobiliser des processus de compréhension.

Références : Linguistique ; grammaire

Pilotage pédagogique

Définition : Capacité de l'enseignant à organiser, observer et réguler les situations d'apprentissage.

Dans le guide : Transformation du rôle de l'enseignant en superviseur des ateliers et régulateur des interactions.

Références : Didier Périsset ; sciences de l'éducation

Posture professionnelle

Définition : Manière d'agir et de se positionner dans une situation professionnelle, intégrant des dimensions cognitives, relationnelles et éthiques.

Dans le guide : Passage d'une posture transmissive à une posture de supervision et de régulation.

Références : Dominique Bucheton

Processus d'inférence

Définition : Opération cognitive consistant à déduire des informations implicites à partir d'indices explicites.

Dans le guide : Mobilisé dans les exercices de closure et de compréhension globale.

Références : Walter Kintsch ; psychologie cognitive

Situation d'apprentissage

Définition : Dispositif organisé permettant à un élève de construire des connaissances à partir d'une activité.

Dans le guide : Les ateliers ATAP sont conçus comme des situations d'apprentissage structurées, et non comme de simples exercices.

Références : Guy Brousseau ; didactique

Système d'apprentissage distribué

Définition : Organisation dans laquelle les responsabilités d'apprentissage sont partagées entre plusieurs acteurs (enseignant, élèves, outils).

Dans le guide : Fonctionnement des ATAP reposant sur la coopération entre élèves et le pilotage de l'enseignant.

Références : Théories socio-constructivistes

Tutorât entre pairs

Définition : Dispositif dans lequel des élèves accompagnent d'autres élèves dans leurs apprentissages.

Dans le guide : Principe central des ATAP, structuré et encadré par une formation des tuteurs.

Références : Keith Topping ; pédagogie coopérative

Zone proximale de développement

Définition : Écart entre ce qu'un élève peut faire seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'autrui.

Dans le guide : Fondement théorique du tutorat et de l'étayage dans les ateliers ATAP.

Références : Lev Vygotski

*



www.odecol.org/a2ie

Présentation du Programme de Supervision à l'Entrée dans le Métier



Le PSEM II (Programme de Supervision à l'Entrée dans le Métier – phase 2) est un dispositif de formation des cadres par la recherche au Togo initié par l'INSE de l'Université de Lomé en partenariat avec le Think tank Od'ecol *international*. Il vise à faciliter leur insertion professionnelle en renforçant leurs compétences pédagogiques et managériales dans une dynamique de réflexivité augmentée individuelle et collective, notamment par le recours à l'Intelligence Artificielle.

Le programme repose sur une logique d'alternance entre pratiques de classe et temps d'analyse accompagnée, dans laquelle la visite conseil occupe une place centrale. Celle-ci articule de manière structurée le pré-entretien, l'observation de classe et le post-entretien, afin de transformer l'expérience professionnelle en objet d'analyse. Dans cette perspective, le rôle des tuteurs, directeurs d'école, conseillers pédagogiques et inspecteurs est de conduire des observations ciblées, d'organiser des entretiens réflexifs fondés sur des faits objectivés, et de favoriser l'émergence de solutions construites par les enseignants eux-mêmes. Le PSEM II met ainsi l'accent sur le développement de gestes professionnels spécifiques liés à l'accompagnement : questionner sans juger, rendre l'activité observable et analysable, travailler les résistances et accompagner la projection vers l'action. Il s'appuie sur des outils méthodologiques structurés, tels que ceux proposés dans ce guide, permettant de stabiliser les pratiques de visite conseil et d'en faire un levier de professionnalisation durable.

Le PSEM II s'inscrit dans une démarche de recherche-action à visée stratégique et de mutualisation des expériences. Enfin, il participe à la construction d'un référentiel professionnel renouvelé des cadres et à la diffusion de ressources partageables au sein du système éducatif togolais.
