



Pour les projets qui se terminent fin de l'année académique 2021-2022

Rapport de fin de projet - RECHERCHE

1. Résumé du projet de recherche (1 page max)

Titre complet de votre projet	B.a.ba : bien appris bien appliqué
Titre court en vue d'une diffusion sur le site de la HE	B.a.ba : bien appris bien appliqué
Acronyme	B.a.ba
Problématique de la recherche	<p>Ce projet de recherche vise l'amélioration et la consolidation de la maîtrise des règles de l'écrit ainsi que sa compréhension, principalement via une plateforme d'enseignement (Moodle).</p> <p>Il comporte 2 volets, 2 sous-projets, qui s'interpénètrent et s'alimentent les uns les autres. D'une part, celui sur la compréhension de textes en néerlandais. D'autre part, celui sur le développement d'un outil numérique pour améliorer et consolider la compétence orthographique en français.</p> <p>Aujourd'hui, l'usage de l'écrit ne cesse de croître. Les dispositifs de communication numérique écrite sont de plus en plus nombreux : courrier électronique, forum de discussion, chat, messagerie instantanée, sms, blog, plateformes de réseaux sociaux, etc. (Marcoccia, 2016), rendant la maîtrise de l'écrit indispensable. Il en va de même dans les organisations professionnelles. Selon Moatty et Rouard (Moatty & Rouard, 2010), plus d'un tiers des salariés passent au moins un quart de leur journée de travail à rédiger. Ces chercheurs ont montré l'importance des activités de lecture et d'écriture au travail et les problèmes de formation des salariés inhérents à ces activités (Moatty & Rouard, 2009). La compréhension et la production écrites sont deux compétences clés où la "non-maîtrise" s'avère stigmatisante, discriminante tout au long de la scolarité, puis plus tard dans la vie professionnelle et même privée et affective (insécurité linguistique). C'est pourquoi elles doivent occuper une place primordiale dans la formation professionnalisante des futurs bacheliers dans les sections économiques qui nous concernent.</p> <p>Une étude empirique du CNRS, intitulée « Faut-il encourager les étudiants à améliorer leur orthographe ? » (Bellity et al., 2016), a démontré l'impact de la maîtrise de la langue française sur la réussite à l'Université. Cette recherche met également en évidence la pertinence des plateformes en ligne comme outil d'entraînement.</p> <p>Or, le développement, en français et en néerlandais, de ces outils numériques que constituent les plateformes est au cœur de notre</p>

	recherche appliquée.
Questions de recherche	<p><u>Volet français</u> : Le dispositif conçu et mis en place, le Parcours guidé en maîtrise du français, va-t-il permettre aux étudiants d'améliorer leur compétence orthographique ?</p> <p><u>Volet néerlandais</u> : Comment expliquer les résultats peu probants des étudiants en compréhension à la lecture, dans un exercice de type <i>gap fill</i>? Comment améliorer les performances des étudiants en compréhension à la lecture ? Quels outils peut-on développer pour arriver à cette amélioration ?</p>
Objectifs de la recherche	<p><u>Volet français</u> : Concevoir, développer et tester un outil didactique numérique gratuit permettant de renforcer les compétences orthographiques des étudiants.</p> <p><u>Volet néerlandais</u> : Comprendre, par une analyse des résultats antérieurs à cette recherche, les sources d'erreur dans l'épreuve de compréhension à la lecture type <i>gap fill</i>. Proposer des activités de lecture de deux types, les unes axées sur la compréhension du contenu, les autres sur une attention accrue pour le code (<i>consciousness raising</i>). Analyser les données récoltées lors de ces activités (wooclap, documents annotés, etc.) Comparer, lors de la session d'examen de juin, les résultats obtenus par les étudiants en fonction du type d'activités. Sur base des résultats qui seront obtenus et analysés (examen fin mai 2022), tirer des conclusions sur la pertinence et l'efficacité (ou non) de ces activités de lecture. Observer l'utilisation faite par les étudiants des outils de traduction en ligne, afin de pouvoir les guider vers un usage le plus efficace et efficient possible.</p>
Type de démarche méthodologique	<p><u>Volet français</u> : Il s'agit d'une recherche développement qui consiste à analyser le processus de développement d'un objet (dans le cas présent un outil pédagogique) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de cet objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche et du corpus scientifique existant (Loiselle & Harvey, 2007)</p> <p><u>Volet néerlandais</u> : Suite à la recherche bibliographique (année 1 du projet) et l'analyse des résultats des étudiants (travail effectué en année 2 du projet), mise en place de deux parcours parallèles pour quatre groupes d'étudiants dans le cours de bac 2 néerlandais langue choix. Chacun des deux enseignants concernés applique les deux parcours, afin d'abord d'éviter une corrélation "un enseignant – un type d'exercices/activités", mais aussi de permettre des échanges sur les différentes activités et de les comparer. Observation du travail des étudiants en présentiel.</p>

Type de résultats	<p><u>Volet français</u> : un outil opérationnel, le Parcours guidé (plateforme HELMo Learn) qui sera implémenté, dans un premier temps, dans les cursus du département économique et juridique et qui sera amené, dans un second temps, à devenir un outil institutionnel HELMo.</p> <p><u>Volet néerlandais</u> : des activités de lecture axées sur une meilleure compréhension du code, permettant dès lors une meilleure compréhension du texte. Activités transférables à d'autres textes, et plusieurs collègues intéressés par l'implémentation de ces activités dans les cours. Augmentation de la part "<i>consciousness raising</i>" dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère.</p>
5 mots clés	Orthographe, lecture, compréhension, compétence, plateforme.

2. Données administratives : identification des porteurs de projet

Département : Economique et juridique

Implantation : Campus Guillemins

Personne de contact pour le projet (coordinateur) : Sabine Jacob

Nom et prénom	Titre dans la HE	Statut dans le projet (coordinateur, chercheur)
Sabine Jacob	MA	Coordinatrice
Brigitte Plomteux	MA	Chercheuse

3. Présentation des résultats et conclusions de la recherche

Volet français :

- **Échantillon :**

Le dispositif a été testé dans différents groupes de 1^{er} bacheliers Assistant de direction (Liège et Verviers), Droit, Coopération internationale et Instituteur préscolaire. Mis à part les instituteurs préscolaires, qui ont utilisé le parcours différemment des autres bacs de l'économique en raison d'un fonctionnement autre (notamment des stages au Q1), l'échantillon est constitué de 260 étudiants.

- **Méthodologie :** Malheureusement, nous n'avons pu appliquer la méthodologie choisie au départ, à savoir des groupes tests/expérimentaux et des groupes témoins. En effet, nous ne pouvions imposer un outil à certains groupes d'une même formation et pas à d'autres, car cela aurait pu être considéré comme discriminant. De plus, la fiche UE ne nous permettait pas d'appliquer deux traitements distincts.

C'est pourquoi nous avons proposé le dispositif à l'ensemble des groupes, avec un point bonus à l'examen pour les étudiants qui auraient réalisé l'entièreté du Parcours.

Un prétest (25 questions balayant les 5 compétences travaillées dans le Parcours guidé) a été réalisé fin septembre, avant l'ouverture du Parcours guidé et un post-test a été réalisé en décembre, juste après la fermeture du Parcours. Le post-test, qui a donc eu lieu à environ 3 mois du prétest, comportait les mêmes questions que celui-ci, mais dans un ordre différent. Ces deux tests ont été effectués en ligne lors du cours de bureautique. Cependant, pour des raisons organisationnelles, tous les groupes n'ont pu effectuer le post-test à ce cours et ont donc dû le faire de chez eux. Par ailleurs, de nombreux étudiants étaient absents au dernier cours de bureautique. Nous avons donc eu un nombre réduit de post-tests comparativement aux prétests.

Heureusement, au bachelier en droit, une dictée a également été réalisée en pré et post-test. Etant donné la difficulté de trouver ou d'élaborer une dictée comportant le même nombre de

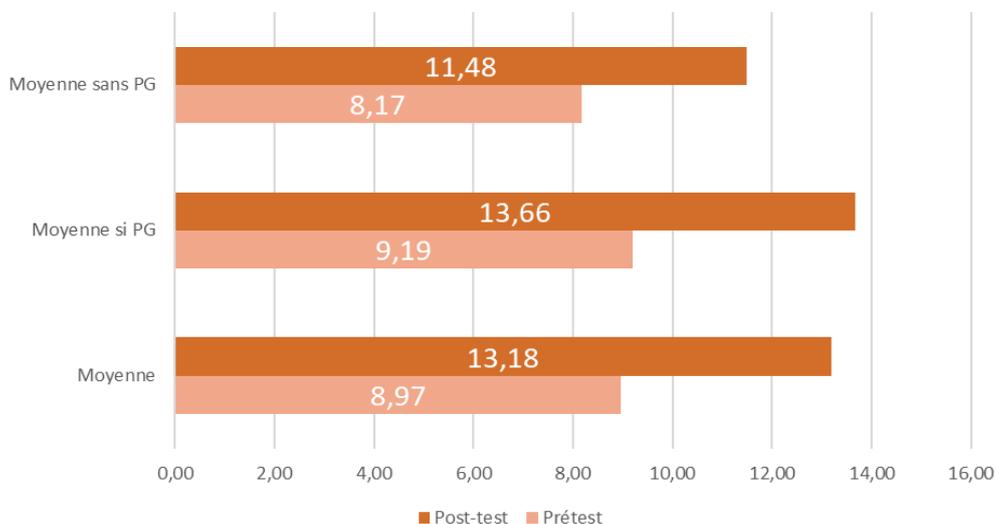
mots ainsi que les mêmes difficultés, nous avons opté pour le même texte en pré et post-test. Cette dictée a constitué un élément de comparaison supplémentaire. Nous avons également utilisé les résultats à l'examen de français comme indicateur.

- Résultats

Dans les bacheliers du département économique et juridique (ADV-ADL-COOP-DRT), ce sont 177 étudiants qui ont réalisé le Parcours et 92 qui l'ont terminé, c'est-à-dire à peu près la moitié. Le taux est sensiblement identique chez les instituteurs préscolaires, ce qui veut dire que des étudiants de profils différents ont eu le même « engagement ». L'éventuel effet de cohorte semble donc pouvoir être écarté. Certains facteurs ont probablement joué sur l'engagement des étudiants ainsi que sur leurs résultats tels que le rôle des enseignants (rappels réguliers ou non de faire les tests du Parcours) ainsi que la présence des étudiants au cours de français.

Il ressort des résultats aux prétest et post-test que les étudiants ayant réalisé l'entièreté du Parcours guidé ont un meilleur score au post-test (amélioration de 3.63 points pour ceux ayant terminé le Parcours et 1.90 pour ceux ne l'ayant pas terminé).

Graphique n°1 : Moyenne des résultats obtenus aux pré et post-test avec ou sans Parcours guidé



Il en va de même pour la dictée effectuée au bachelier en droit ainsi que pour le résultat de l'examen de français.

Graphique n°2 : Résultats de la dictée effectuée en prétest et en post-test au bachelier en droit.

Orthographe grammaticale

Valeurs	PG		Total
	Non	Oui	
Nombre d'étudiants		9 26	35
Moyenne de nb de fautes Pré OG	17,44	8,85	11,06
Moyenne de nb de fautes Post OG	16,11	6,12	8,69
Max. de Pré OG	37	19	37
Min. de Pré OG	4	1	1
Max. de Post OG	34	16	34
Min. de Post OG	2	1	1

Orthographe lexicale

Valeurs	PG		Total
	Non	Oui	
Nombre d'étudiants		9 26	35
Moyenne de nb de fautes Pré OL	6,11	3,19	3,94
Moyenne de nb de fautes Post OL	5,22	1,96	2,80
Max. de Pré OL	13	7	13
Min. de Pré OL	0	0	0
Max. de Post OL	9	8	9
Min. de Post OL	0	0	0

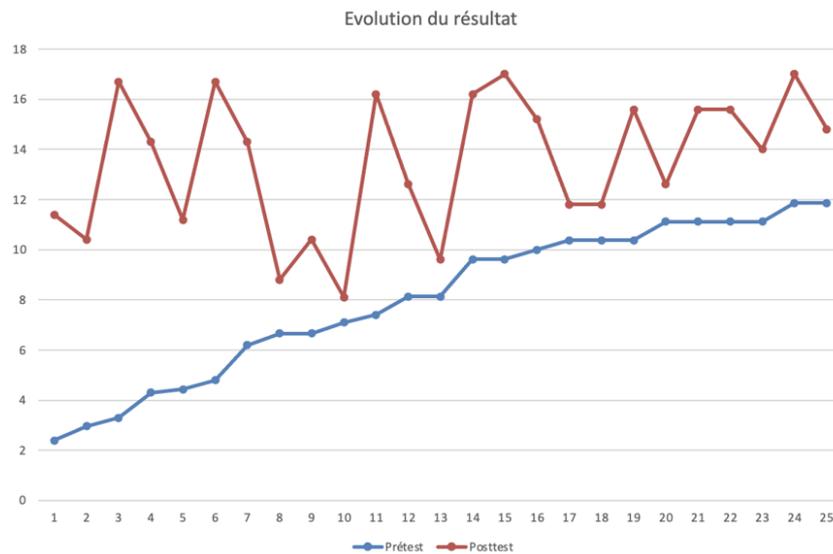
Image n°1 : Moyenne de la note obtenue à l'examen de français pour les sections Assistant de direction (Liège et Verviers), Coopération internationale et Droit, avec ou sans Parcours guidé.



Cependant, les données recueillies nous montrent également que la moyenne des étudiants ayant réalisé le Parcours est meilleure au prétest en ligne ainsi qu'à la dictée, ce qui voudrait dire que ce sont les « bons » étudiants qui ont réalisé le Parcours et non ceux qui présentaient des lacunes en orthographe.

C'est pourquoi nous avons décidé de regarder de plus près les résultats des étudiants des groupes ADV et ADL, et plus précisément la progression des étudiants qui avaient obtenu un score inférieur à 12/20 au prétest. En d'autres termes, nous avons observé les scores des moins bons étudiants parmi ceux qui avaient effectué l'entièreté du Parcours. En moyenne, ils ont progressé de 5.4 points, ce qui est appréciable.

Graphique n°3 : progression (prétest/post-test) des étudiants ayant obtenu une note inférieure à 12/20 au prétest.



- Conclusion

Au vu des résultats, il semblerait que le Parcours guidé soit efficace : il offrirait à l'étudiant la possibilité d'améliorer sa compétence orthographique. Cependant, seule une étude empirique avec un groupe test et un groupe contrôle permettrait de le vérifier scientifiquement et, dès lors, de l'affirmer.

Par ailleurs, cette expérimentation nous donne également l'opportunité d'éviter certains biais, comme le rôle joué par le professeur. Enfin, nous avons pu observer que la carotte (le point bonus) ne fonctionne pas, ou pas suffisamment, puisque ce sont principalement les bons étudiants qui utilisent le dispositif. Le bâton serait-il donc plus efficace que la carotte ?

Volet néerlandais :

Préambule : la crise Covid a eu comme chacun sait un impact important sur les activités d'enseignement, principalement entre mars 2020 et juin 2021. Les activités d'enseignement ont repris de manière à peu près normale en septembre 2021. Le premier semestre de cette année était un moment charnière : il fallait reprendre des habitudes de travail en classe, récupérer certains retards, recréer des liens.

Or, le projet suppose de proposer aux étudiants des exercices et activités de compréhension à la lecture – en plus du programme déjà chargé du cours de base. Et ces activités devaient obligatoirement pouvoir se faire en présentiel, pour des raisons de contrôle disciplinaire (faites ce que je dis) et surtout procédural (faites comme je dis qu'il faut faire).

Pour toutes ces raisons, les activités proposées dans le cadre du projet ont dû être mises en place au cours du deuxième quadrimestre de l'année académique 2021 – 2022. Malheureusement, il s'agit d'une période très chargée pour les étudiants inscrits dans le cours de BAC2 (mission commerciale, premières recherches pour le stage) et la présence aux cours à cette période est moins importante qu'à d'autres périodes.

- Echantillon

Il s'agit des étudiants inscrits dans le cours de néerlandais langue choix en deuxième bachelier. Au total, cinq groupes d'environ 25 étudiants chacun (chiffres des listes de classe, la présence aux cours et donc la participation aux activités est variable).

Un groupe témoin n'a fait aucun des deux parcours proposés.

Deux groupes ont fait des exercices de compréhension de textes de type "compréhension du contenu".

Les deux autres groupes ont, sur base des mêmes textes, fait des exercices basés sur le code linguistique, type *consciousness raising*.

Vu la faible présence aux cours durant la période de mise en place des activités, les résultats observés seront de type qualitatif plutôt que quantitatif.

- Méthodologie

	Groupe témoin	Compréhension contenu	Consciousness raising
Janvier 2022	Une partie de l'examen écrit, réalisée sur HELMo Learn, consiste en un texte <i>gap fill</i> d'une longueur de 500 mots environ, dont 25 mots ont été retirés. Champ lexical travaillé au cours du premier quadrimestre, niveau de difficulté texte adapté au niveau du cours. NOTE : suite à un souci technique durant l'examen en ligne, certains étudiants ont dû recommencer l'exercice, ce qui malheureusement influence leur résultat, car ils ont disposé d'un peu plus de temps.		
Février 2022	Traduction par les étudiants de certaines phrases du texte de l'examen. Phrases sélectionnées selon leur degré de difficulté, sur base des traductions obtenues en février 2019, du même texte, d'étudiants qui étaient alors dans le même cours. Questionnaire en ligne concernant les habitudes de lecture des étudiants et leur ressenti par rapport à la lecture en néerlandais		
Février – mai 2022	Rien de particulier pour l'aspect compréhension à la lecture du cours de néerlandais.	Travail sur cinq textes, avec exercices (vrai-faux, QCM, etc.) de vérification de compréhension du contenu.	Travail sur les cinq mêmes textes, activités basées sur le code (travail sur la nature des mots, les familles de mots, définitions, etc.)
Mai 2022		Questionnaire d'évaluation par les étudiants sur les activités de lecture qui leur ont été proposées.	
Session de juin 2022	Examen en ligne : texte de type <i>gap fill</i> , différent de celui de l'examen de janvier, mais similaire quant à la longueur, au degré de difficulté (longueur des phrases et complexité de celles-ci, champ lexical, etc.) et en termes de mots à replacer – même nombre, même nature.		
Après la session de	Analyse des données récoltées lors du travail effectué par les deux		

juin 2022	<p>groupes d'étudiants. Analyse des résultats, dans le test de compréhension à la lecture, et globalement pour la partie en ligne de l'examen. Debriefing avec mon collègue Maxim Proesmans sur les différentes activités : lesquelles ont effectivement bien fonctionné et pourquoi ? Lesquelles ont été plus difficiles et pourquoi ? Si possible, élaboration de pistes d'amélioration pour la suite.</p>
-----------	--

- Résultats

La première série de résultats qui a pu être analysée est la production des étudiants en février 2019. Ces résultats ont été analysés (cette analyse pourrait bien sûr encore être affinée) et sont disponibles sur le Wordpress du projet.

Pour ce qui est des résultats de la session de juin 2022, il est trop tôt pour pouvoir dire quoi que ce soit.

- Conclusions

Au moment de rédiger ce rapport, pas encore de conclusions finales à fournir. Les conclusions suivront après le traitement des données récoltées lors des exercices proposés pour les deux parcours.

4. Retour sur les commentaires de la commission de juin 2021

Volet français :

Lors de la réunion de la commission de 2021, la question de l'évaluation de l'outil avait été abordée, et surtout les difficultés liées à sa mise en place. Aucune solution n'a été trouvée pour contourner cette pierre d'achoppement (difficulté à mettre en place des groupes témoins et des groupes expérimentaux) et une autre méthodologie a dû être employée.

L'importance de la contrainte avait également été soulevée par Marielle Maréchal (obligation pour les étudiants d'effectuer le test EFES) et il s'avère que, comme nous l'avons énoncé ci-dessus, c'est effectivement la contrainte qui va nous permettre de toucher notre public cible : les étudiants présentant des lacunes en orthographe.

Volet néerlandais : Evolution du projet, suite aux contraintes évoquées plus haut. Orientation vers l'observation des habitudes des étudiants en termes d'utilisation d'outils de traduction en ligne, avec pour objectif de pouvoir affiner l'utilisation et la rendre plus efficace et efficiente.

5. Analyse du dispositif global

- De manière globale, quel bilan pouvez-vous tirer de l'expérience, tant en points positifs que négatifs ?

Volet français : Le premier point positif que je pointerais est l'enrichissement que procurent les différentes lectures ainsi que la participation aux divers colloques et journées d'étude. Le second a trait aux échanges et aux collaborations que l'on tisse au travers de la recherche. Enfin la posture de chercheur est intéressante, car elle nous permet de mieux comprendre et accompagner les étudiants dans l'élaboration de leur TFE (recherche documentaire, bibliographique, processus d'écriture, etc.).

En ce qui concerne le dispositif même, nous sommes arrivés à concevoir un outil pertinent, structuré et adapté au profil économique de nos étudiants.

Les pierres d'achoppement sont essentiellement liées à des difficultés opérationnelles, c'est-à-dire des difficultés liées à la mise en place de l'expérimentation de façon à obtenir des données scientifiques. La réalité du terrain nous a contraints à adapter la méthodologie initialement élaborée, comme expliqué ci-dessus, ce qui est dommage, car les données récoltées n'ont, de ce fait, pas la même validité.

Volet néerlandais : Tout d'abord, la possibilité, voire la nécessité, pas toujours (suffisamment) reconnues, de continuer à s'informer et se former par des lectures (voir bibliographie déposée sur Wordpress) et, sur base de ces lectures, de se remettre en question, de sortir de sa zone de confort, de tenter de nouvelles choses, de suivre les évolutions dans les domaines de recherche de l'enseignement et des neurosciences (lecture et cerveau).

Pour ce qui est des points négatifs, il y a tout d'abord la crise sanitaire et l'obligation de travailler à distance, qui a retardé d'au moins une année la mise en place des activités prévues. Même si le projet fait la part belle aux activités en ligne (surtout pour le volet français), le présentiel était indispensable pour les activités proposées pour la lecture en néerlandais : contrôle disciplinaire et procédural. Le laps de temps réduit pendant lequel il a été possible de proposer des activités fait que, très logiquement, le nombre de textes travaillés est réduit aussi. A cela, on peut opposer que pratiquer plus va de pair avec progresser, de toute évidence.

Ensuite, les moyens alloués à la recherche sont malheureusement insuffisants. Il est bien sûr difficile de quantifier exactement les besoins, qui de plus peuvent évoluer en cours de projet.

- Comment le dispositif a-t-il évolué au cours des 3 ans ? (adaptations, remaniements, etc.)

Volet français :

D'une part, le dispositif lui-même a dû être adapté. Grâce à une première mise à l'essai, nous avons pu résoudre toute une série de problèmes. Par ailleurs, nous nous sommes

rendu compte que plus nous alimentions la banque de questions, plus son architecture devenait complexe. Nous avons alors décidé de créer un cahier des charges pour les concepteurs de questions de façon à conserver une uniformité dans le classement et la façon de libeller les questions.

D'autre part, comme déjà expliqué, nous avons été contraints d'adapter notre méthodologie, étant donné que constituer des groupes témoins et expérimentaux n'était pas possible.

Enfin, au fil de la recherche, il nous est apparu clairement que notre outil, pour être efficace, devait s'insérer dans une perspective plus large : la compétence orthographique ne peut être travaillée de manière isolée. En effet, le travail d'automatisation, que l'étudiant peut réaliser, à son rythme, en dehors de la classe, devrait être idéalement associé à un travail avec le professeur, réflexif et contextualisé de l'orthographe. On ne peut qu'insister sur l'importance d'aborder l'orthographe au travers de la littérature. Il faut impérativement « resserrer les liens entre activités d'orthographe et activités d'écriture, et notamment apprendre à ses élèves à réviser l'orthographe dans leurs écrits » (Brissaud et al., 2013).

Volet néerlandais : Préalablement au début de la recherche proprement dite (donc en-dehors du cadre des trois années, à savoir en février 2019), j'avais récolté les réponses des étudiants au test gap fill qu'ils avaient fait lors de la session de janvier. Lors de la reprise des cours au deuxième quadrimestre, je leur avais demandé de traduire le texte en français. Cela avait été très chronophage, et la présentation minimaliste des traductions (sur feuille libre, sans aucune structure) avait rendu difficile l'analyse des résultats. Cela a déjà été amélioré en février 2022 : cette fois, les étudiants n'ont traduit que les phrases qui pouvaient poser problème¹, et ils l'ont fait sur un document préformaté. Ce qui peut sembler un détail ne l'est pas : cette amélioration permet un traitement des données plus rapide, plus efficace et plus précis.

L'outil Wooclap que j'avais déjà utilisé à plusieurs reprises pour d'autres activités, a aussi permis, pour certaines activités, une récolte de données systématique et dont le traitement est en cours.

Une part plus importante a été accordée à l'utilisation des outils de traduction en ligne utilisés massivement par les étudiants. Leur omniprésence peut être une bénédiction ou une malédiction – toujours est-il qu'ils sont là, et qu'ils resteront là. Il faut donc les apprivoiser plutôt que de s'y opposer. Ils font partie de l'environnement personnel d'apprentissage, font référence au concept d'individu-plus, de l'écosystème de l'apprenant. Mais la présence de l'outil ne garantit pas son utilisation correcte, il faut guider les étudiants vers une utilisation efficace et efficiente.

¹ Même si on ne peut jamais être sûr à 100 % qu'une phrase qui nous semble facile sera traduite correctement, sur base des traductions reçues en février 2019 pour le même texte, il était possible de voir quelles phrases posaient problème et quelles phrases étaient bien comprises.

Volet commun (néerlandais-français) : Un projet commun avait été envisagé portant sur le lien entre la maîtrise des notions grammaticales françaises et la compréhension de textes en néerlandais.

Notre hypothèse de recherche était la suivante : si les étudiants réalisent des exercices d'analyse grammaticale en français sur la plateforme, affinant de la sorte leur conscience métalinguistique, ils seront mieux armés, ils rencontreront moins de difficultés à réaliser un exercice de compréhension de texte en néerlandais.

Le français et le néerlandais étant deux langues indo-européennes avec une même classification dans la nature des mots, un transfert au moins partiel devrait pouvoir s'opérer dans la connaissance de la nature des mots et de leur emploi du français, considéré comme langue maternelle, vers le néerlandais, langue étrangère. En d'autres, il s'agit de mettre l'accent sur la situation de chaque discipline et poser comme un préalable à la réussite des apprentissages que les étudiants puissent les aborder dans une perspective de décloisonnement et comprendre les rapports effectifs que les disciplines entretiennent entre elles.

Malheureusement, ce volet de la recherche a dû être abandonné, à nouveau pour des raisons organisationnelles (comment tester le dispositif sur des groupes qui ont une même fiche UE ?). Ce sont finalement les mêmes difficultés que celles qui nous ont amenés à changer de méthodologie quant à l'expérimentation menée pour tester l'efficacité du Parcours guidé.

- **Comment ce projet a-t-il permis d'alimenter les partenariats avec le monde professionnel ?**

Volet français : Le dispositif permet de répondre à une demande du monde professionnel : les maîtres de stage expriment des attentes insatisfaites quant aux compétences rédactionnelles, et plus particulièrement orthographiques, des étudiants qu'ils accueillent au sein de leur entreprise. Les écrits produits ne sont pas considérés comme conformes à la norme.

Dès lors, il apparaît nécessaire de consolider, d'améliorer la compétence orthographique des étudiants de façon à leur permettre d'être davantage en adéquation avec les attentes des entreprises. Rappelons que, d'après l'enquête Ipsos (Barnier & Fischer, 2021), 76% des employeurs estiment que leurs équipes sont confrontées à des lacunes d'expression écrite et/ou orale et en orthographe.

Volet néerlandais : La compétence lecture en langue étrangère fait partie des compétences-clé dans le domaine des connaissances en langues. Nos futurs diplômés devront pouvoir lire dans la langue cible, bien évidemment comprendre ce qu'ils lisent, en tirer les informations nécessaires pour effectuer correctement leur travail, et pouvoir poser un regard critique sur leurs lectures.

Dans le contexte belge, où le néerlandais est la langue du plus grand nombre et de la région la plus florissante du pays, cette connaissance en néerlandais est primordiale pour les commerciaux que nous formons.

Il ne s'agit donc pas ici d'un partenariat (direct) avec le monde professionnel, mais bien d'améliorer la formation et dès lors l'employabilité des jeunes diplômés en faisant honneur à la réputation du niveau en langues pour laquelle nous sommes connus.

- Des liens avec la formation initiale ont-ils été réalisés ? Comment ?

Volet français : Le dispositif permet également de répondre à un besoin émanant du monde académique. Tant les professeurs que les étudiants ont besoin d'un outil pour renforcer la compétence orthographique. C'est pourquoi une réflexion est en cours sur l'implémentation de l'outil à HELMo. Il devrait être utilisé, dans un premier temps, dans le département économique et juridique et peut-être dans un second temps dans l'ensemble de la Haute École.

Volet néerlandais : En fonction de l'analyse des résultats, nous envisageons de développer plus d'activités de type, d'étendre la banque d'exercices, et d'impliquer les collègues de néerlandais d'abord, mais peut-être aussi, en fonction de la demande et de l'intérêt, d'autres langues ensuite.

6. Perspectives et diffusions des résultats

- Avez-vous trouvé un moyen de prolonger la recherche (par un financement externe, par exemple) ?

Volet français : Une prolongation du projet est envisagée, mais plus sous forme de recherche. Le dispositif devrait être implémenté dans plusieurs départements et devrait être géré et développé par un comité de pilotage.

Cependant, dans le futur, il serait intéressant de mener une nouvelle recherche afin d'étudier l'efficacité du dispositif selon le prisme des étudiants. En effet, nous ne nous sommes pas encore penchés sur la façon dont les étudiants percevaient l'outil (sa conception, son utilisation, son efficacité, etc.). Il serait également opportun de croiser ces données avec la perception de leur compétence orthographique.

Volet néerlandais : Après ces trois années, peut-on dire que le projet est terminé ? Cela voudrait-il dire qu'on n'en parle plus ? L'impact du travail réalisé devrait continuer à se faire sentir pour les cohortes suivantes, puisque ces étudiants pourront bénéficier de la mise en place du travail réalisé, et de la réflexion qui a été initiée. En ce sens, le projet devrait continuer à impacter les apprentissages pendant les années à venir.

Dans ce projet de compréhension à la lecture, le travail sur le lexique a été fait dans le sens néerlandais – français, réceptif donc. Le retour vers la langue étrangère est plus problématique, puisqu'il s'agit d'un voyage en *terra* (souvent) *incognita*. C'est dans ce sens-là, néerlandais – français, qu'on trouve le plus d'erreurs dues à une recherche mal faite. Les erreurs fréquentes concernent le non-respect de la nature du mot recherché, un manque de regard critique sur la traduction trouvée, ou encore la non prise en compte du contexte. Il serait donc intéressant de pouvoir prolonger la réflexion en travaillant dans ce sens qui est moins aisé pour les étudiants.

- Quel(s) outil(s) de diffusion des résultats de la recherche avez-vous décidé de mettre en place ?

Volet français :

La recherche a été présentée :

- Via un poster lors de la journée des chercheurs en HE (2021)
- À l'occasion d'un Midi de la recherche HELMo (2022)
- Aux représentants des différents départements de la Haute École (2022)

Sont prévus :

- Une présentation à un conseil de département économique et juridique
- Une publication dans le prochain numéro d'Edith
- Un rapport de recherche

Volet néerlandais :

- Poster commun aux deux volets JDCHE
- Midi de la recherche : très brève présentation en mars 2022

A venir, dans la mesure du possible :

- Présentation plus approfondie lors d'un Midi de la recherche
- Publication dans Edith
- Présentation lors d'un colloque tel que ICT for Language Learning (Florence, novembre 2022), INTED (Valence (Espagne), mars 2023) et / ou Edulearn (Palma de Majorque, juillet 2023).

Bibliographie

- Barnier, D., & Fischer, M. (2021). *Attentes des employeurs et maîtrise de l'expression (enquête réalisée pour le Projet Voltaire)*. IPSOS.
- Bellity, E., Gilles, F., l'Horty, Y., & Sarfati, L. (2016). *Faut-il encourager les étudiants à améliorer leur orthographe?* <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01292167/document>
- Brissaud, C., Cogis, D., & Jaffré, J.-P. (2013). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- Moatty, F., & Rouard, F. (2009). Lecture et écriture au travail : Les enjeux en termes de formation et de conditions de travail. *Formation emploi*, 106(2), 59-73. Cairn.info.
- Moatty, F., & Rouard, F. (2010). L'écrit au travail et ses déterminants chez les salariés en France en 2005. *Travail et emploi*, 122, 39-52. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.1555>

- Abdelaal, Noureldin Mohamed, & Sase, Amal Saleh. (2014). Relationship between Prior Knowledge and Reading Comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6). <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.6p.125>
- Adger, D. (2019). *Language Unlimited. The Science behind our most Creative Power* (Oxford). Oxford University Press.
- Aitchison, J. (n.d.). *Words in the Mind*. Wiley-Blackwell.
- Bales, K. (2018). How to Assess and Teach Learning Comprehensions. *ThoughtCo*. <https://www.thoughtco.com/reading-comprehension-4163099>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2019). *L'enseignement explicite en 10 questions*.
- Case, A. (2013). *How to test and teach detailed comprehension*. <https://www.usingenglish.com/teachers/articles/how-to-test-teach-detailed-comprehension.html>
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture* (Paris). Odile Jacob.
- Dieu, V., Heinen, C., Delvigne, N., Alexis, V., & Bya, N. (2020). *Développer les stratégies de communication au coeur de la séance de cours—Langues modernes*. FESeC.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (2012). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. (Paris). Larousse.
- Etienne, D. (2011). *Enseigner les langues étrangères. Quels sont nos objectifs et nos priorités?* (Bruxelles). de Boeck.
- Everett, D. (2017). *How Language Began. The Story of Humanity's Greatest Invention* (London). Profile Books.
- Habib, M. (2016). Assessment of Reading Comprehension. *Assessment of Reading Comprehension.*, 8(1). <http://dx.doi.org/10.18662/rrem/2016.0801.08>
- Hirsch Jr, E. D. (n.d.). What Do Reading Comprehension Tests Mainly Measure? *Knowledge AFT*.
- Houdé, O. (2019). *Apprendre à résister. Pour l'école, contre la terreur* (Le Pommier). Le Pommier.
- Hudson, R. (2010). *An Introduction to Word Grammar* (Cambridge University Press). Cambridge University Press.
- Kenneth Logan, J., Kieffer, M.J. (2017). Evaluating the role of polysemous word knowledge in reading comprehension among bilingual adolescents. *Read Writ* 30, 1687–1704.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language. From Grammar to Grammmaring* (Boston). Heinle.
- Mirza, A. A. (2011, September). (PDF) THE EFFECTS OF CONTEXTUAL MEANING ASPECTS ON READING COMPREHENSION. *Journal on English as a Foreign Language (JEFL)*. <file:///E:/T%C3%A9chargements/192-1068-1-PB.pdf>
- Montgomery, C. (2020, January 18). How to Improve Reading Comprehension: 8 Expert Tips. *Prep Scholar*. <https://blog.prepscholar.com/how-to-improve-reading-comprehension>
- Novak, P. (2018, May 29). What Is the Average Reading Speed? *IrisReading*. <https://irisreading.com/what-is-the-average-reading-speed/>
- Palmer, B. C., Bilgili, E. M., Gungor, A., Taylor, S. H., & Leclere, J. T. (2008). Reading Comprehension, Figurative Language Instruction, and the Turkish English Language Learner. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts.*, 48(4). https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/

- Singhal, M. (2020). *Effective Methods of Assessing Reading Comprehension*.
<https://medium.com/age-of-awareness/effective-methods-of-assessing-reading-comprehension>
- Terada, Y. (2019, October 11). Research Zeroes In on a Barrier to Reading (Plus, Tips for Teachers). *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/research-zeroes-barrier-reading-plus-tips-teachers>
- Vaites, K. (2018, November 4). *Essential Research No One Knows: Knowledge Matters To Reading Comprehension*. <https://eduvaites.org/2018/11/14/essential-research-no-one-knows-knowledge-matters-to-reading-comprehension/>