



Différenciation et Accompagnement personnalisé

Rapport d'évaluation finale de l'expérience pilote liée à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental

Octobre 2021

Cellule de support

AGE - DGPSE - SGAP - DPE



Table des matières

I. Introduction	3
II. L'expérience pilote	5
1. Ressources mises à disposition des écoles participantes par la FW-B.....	6
1.1. Octroi de périodes pour renforcer l'encadrement.....	6
1.1.1. Appel à candidatures.....	6
1.1.2. Sélection des écoles et octroi des périodes	7
1.1.3. Utilisation des périodes par les établissements.....	8
1.2. Accompagnement des écoles par des équipes de recherche.....	10
1.2.1. Sélection des équipes et octroi des moyens	10
2. Résultats et effets des actions initiées par les équipes de recherche dans le cadre de l'expérience pilote	12
2.1. Outils et dispositifs didactiques en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves en FW-B	13
2.1.1. Écoles suivies par l'équipe de recherche « UNamur – Hénallux ».....	13
2.1.2. Écoles suivies par l'équipe de recherche « ULB-HEFF-HELDB-HE2B ».....	23
2.1.3. Écoles suivies par l'équipe de recherche « UMons »	28
2.1.4. Écoles suivies par l'équipe de recherche « ULiège - UCLouvain - HEVinci - HE2B - ISPG - HELMO »	33
2.1.5. Conclusion commune aux 4 recherches pour l'objectif opérationnel 1	40
2.1.6. Pratiques pédagogiques innovantes en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves en FWB	42
2.1.7. Écoles suivies par l'équipe de recherche « UNamur-Hénallux ».....	42
2.1.8. Écoles suivies par l'équipe de recherche « ULB-HEFF-HELDB-HE2B ».....	46
2.1.9. Écoles suivies par l'équipe de recherche « UMons »	49
2.1.10. Écoles suivies par l'équipe de recherche « ULiège - UCLouvain - HEVinci - HE2B - SPG-HELMO » 51	
2.1.11. Conclusions communes aux 4 recherches pour l'objectif opérationnel 2	53
2.2. Pratiques collaboratives favorisant la réussite de tous les élèves en FWB	55
2.2.1. Écoles suivies par l'équipe de recherche « UNamur-Hénallux ».....	55
2.2.2. Écoles suivies par l'équipe de recherche « ULB-HEFF-HELDB-HE2B ».....	58
2.2.3. Écoles suivies par l'équipe de recherche « UMons »	61
2.2.4. Écoles suivies par l'équipe de recherche « ULiège - UCLouvain - HEVinci - HE2B - SPG-HELMO » 63	
2.2.5. Conclusions communes aux 4 recherches pour l'objectif opérationnel 3	67
III. Les organes de soutien à la mise en œuvre de l'expérience pilote	70
1. La Cellule de support.....	70

1.1.	Composition et missions	70
1.2.	Actions menées	71
2.	Le Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations	78
2.1.	Composition et rôle	78
2.2.	Actions menées	79
IV.	Synthèse des éléments clé pour une mise en œuvre structurelle de la différenciation et de l'accompagnement personnalisé.....	82
1.	Ressources à mettre à disposition des écoles de la FW-B pour soutenir l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé	82
2.	Actions pertinentes et efficaces à mener pour soutenir l'implémentation des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé	84
2.1.	Informer.....	84
2.2.	Sensibiliser	85
2.3.	Outiller.....	85
2.4.	Former	86
2.5.	Accompagner.....	87
3.	Développement des missions de la Cellule de support et du Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations	87
V.	Conclusion.....	88

I. Introduction

Dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence, le déploiement du tronc commun redéfini et renforcé comprend la mise en œuvre de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé (D&AP) s'adressant à tous les élèves de la 1^{re} primaire à la 3^e secondaire. Ces dispositifs s'inscrivent dans une dynamique de construction de pratiques alternatives au maintien ou au redoublement. Les pratiques concernées visent à permettre de répondre le plus immédiatement possible aux difficultés d'apprentissage des élèves et à éviter que les écarts ne se créent ou ne se creusent. La dynamique dans laquelle ces dispositifs s'intègrent vise également à soutenir les démarches de créativité et l'innovation dans le domaine de l'éducation à travers l'identification et la diffusion des pratiques pertinentes, qui permettent à tous les enfants de se développer et d'apprendre¹. Ces dispositifs relèvent ainsi d'une volonté globale de développement de pratiques innovantes en Fédération Wallonie-Bruxelles, notamment en matière de différenciation pédagogique, dans le cadre d'une approche favorisant la réussite de tous les élèves².

Pour précision, le concept de différenciation pédagogique tel que mobilisé ici³ désigne la prise en compte par l'enseignant, dans la dynamique d'apprentissage qu'il instaure, des besoins de tous les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non. Cette différenciation pédagogique permet de gérer l'hétérogénéité des élèves dans une visée prioritairement préventive, car elle a pour objectif d'éviter autant que possible qu'une difficulté d'apprentissage ne se crée voire ne devienne récurrente, tout en proposant des activités ayant pour but de stimuler la motivation et l'implication de tous. Quant au concept spécifique d'accompagnement personnalisé tel que défini dans le Code, il désigne les périodes durant lesquelles l'encadrement pédagogique est renforcé, pour favoriser la différenciation des apprentissages, en fonction des besoins des élèves⁴.

Afin d'anticiper l'implémentation, à partir de la rentrée 2022, des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé au sein du nouveau tronc commun, une expérience pilote visant le renforcement de la différenciation dans le cadre de l'apprentissage de la lecture en M3, P1 et/ou P2 a été lancée en 2019⁵. L'expérience pilote menée dans 146 écoles fondamentales reposait, outre l'octroi de périodes complémentaires aux écoles, sur l'appui scientifique d'équipes de chercheurs de Hautes écoles et Universités visant à favoriser l'appropriation et l'évaluation des pratiques et outils innovants⁶. Un comité de coordination était également mis sur pied en vue d'assurer le suivi de l'expérience pilote, tandis qu'une cellule de support, créée au sein de l'AGE, était notamment chargée de réaliser l'évaluation de l'expérience pilotes dans toutes ses dimensions⁷.

¹ Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, Livre 2, Article 2.3.1-9.

² Voir l'AVIS n°3, pp. 137 et suivantes.

³ La différenciation pédagogique, un clé pour favoriser la réussite et accroître la motivation et l'engagement de tous les élèves, Fiche info D&AP n°2, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021.

⁴ Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, Livre 2, Article 2.1.1-1. 1°.

⁵ Voir le décret du 12 septembre 2018.

⁶ Pour la présentation détaillée du dispositif de l'expérience pilote, voir pages 7 et suivantes

⁷ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 23 janvier 2019 portant exécution du décret du 11 octobre 2018 relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental et secondaire. Conformément aux dispositions relatives à l'évaluation de l'expérience pilote, deux rapports intermédiaires ont été réalisés en novembre 2019 et en décembre 2020.

Le présent rapport porte sur l'évaluation de l'expérience pilote réalisée dans l'enseignement fondamental, dans la perspective de nourrir la définition des orientations relatives au dispositif structurel de différenciation et d'accompagnement à mettre en place dans le cadre du nouveau tronc commun à partir de la rentrée 2022. L'évaluation réalisée s'appuie sur les 30 rapports intermédiaires et finaux réalisés par les équipes de recherche impliquées dans l'expérience pilote, sur les questionnaires complémentaires, élaborés par la Cellule de support, à destination des enseignants et des directions concernés, ainsi que sur l'analyse des missions confiées à la cellule de support et au comité de coordination.

L'analyse présentée dans les lignes qui suivent vise à évaluer dans quelle mesure et à quelles conditions les dispositifs mis en place dans l'expérience pilote contribuent au développement de pratiques innovantes favorisant la réussite de tous les élèves.

Une première partie du rapport est consacrée à l'évaluation des ressources mobilisées par la Fédération Wallonie-Bruxelles et leur utilisation (II). L'analyse portera notamment sur les freins et les leviers liés à l'utilisation du capital-périodes supplémentaire destiné à permettre le renforcement ponctuel de l'encadrement, et sur les résultats directs et les effets indirects des actions menées par chaque équipe de recherche⁸.

Le rapport comprend également une analyse des rôles de la Cellule de support et du Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations, ainsi que des différentes actions menées durant les deux années d'expérimentation (III).

Enfin, le rapport synthétise les éléments qui, sur la base de l'expérience pilote, devraient être pris en compte dans le cadre des orientations relatives à la mise en place du dispositif structurel de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le cadre du nouveau tronc commun (IV).

⁸ L'analyse des actions des équipes de recherche est articulée autour de 3 objectifs opérationnels pour chacun desquels une conclusion commune est disponible.

II. L'expérience pilote

Ce rapport d'évaluation se concentre principalement sur les enseignements issus de l'expérience pilote *visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture en M3, P1 et/ou P2* initiée par le biais du décret du 11 octobre 2018 *relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé*, adopté dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Ce décret a également permis la mise en œuvre, en parallèle, dans le premier degré commun de l'enseignement secondaire, d'une expérience pilote visant à développer l'accompagnement personnalisé et à dénouer des obstacles à l'apprentissage. Cette seconde expérience pilote a déjà fait l'objet d'un rapport intermédiaire adressé à Madame la Ministre en mai 2021, et son évaluation finale sera abordée dans un rapport distinct rédigé par la Cellule de support, à venir.

Ces deux expériences pilotes ont pour caractéristique commune de reposer sur un accompagnement spécifique des écoles par un chercheur d'une université ou d'une haute école ; cet accompagnement étant destiné à favoriser l'appropriation d'outils et de pratiques innovants et à documenter les expériences menées.

Depuis février 2019, 85 écoles sont concernées par l'expérience pilote dans l'enseignement fondamental. Cette expérience pilote devait initialement se terminer au sein de ces écoles en juin 2020. Étant donné le report de la mise en œuvre du tronc commun en P1/P2 et afin d'affiner les enseignements à tirer, un suivi léger durant l'année scolaire 2020-2021 a été proposé à ces 85 écoles et une deuxième vague d'expérimentation a été lancée suite à l'adoption du décret-programme de décembre 2019. Dans ce cadre, 61 écoles supplémentaires ont été accompagnées à partir de septembre 2020. Au total, 146 écoles ont ainsi été impliquées dans cette expérimentation.

Plus concrètement, l'expérience pilote dans l'enseignement fondamental prévoyait un cadre d'action commun à l'ensemble des écoles sélectionnées.⁹ Il a été proposé à celles-ci de réaliser un état des lieux de leurs pratiques, et de se fixer des objectifs précis en vue d'améliorer les compétences des élèves dans le domaine visé. Toutes les équipes pédagogiques ont ensuite été amenées à sélectionner des pratiques et des outils ayant fait la preuve de leur efficacité, à les adapter à leur contexte spécifique, et ce, en vue de les tester au contact de leurs élèves. Cette expérience pilote visait ainsi à recueillir des données à plus grande échelle sur des pratiques et des outils de différenciation, en vue d'encourager les échanges et la dissémination des résultats, s'inscrivant ainsi dans la promotion et le développement de l'innovation pédagogique. Dans ce cadre, le décret du 11 octobre 2018 prévoyait également la création d'une Cellule de support au sein de l'administration, et d'un Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations.

Afin de procéder à l'évaluation de cette expérience pilote, les ressources déployées par la Fédération Wallonie-Bruxelles en vue de permettre sa mise en œuvre seront précisées, leur mobilisation sera analysée, et leur efficacité sera évaluée. Un focus particulier sera réalisé sur les résultats et les effets des actions initiées par les équipes de recherche dans le cadre de leur accompagnement des écoles sélectionnées.

⁹ Circulaire 6914 : *Expérience pilote visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture en M3, P1 et/ou P2*
Appel à candidatures

1. Ressources mises à disposition des écoles participantes par la FW-B

Pour permettre la mise en œuvre de l'expérience pilote, la Fédération Wallonie-Bruxelles a mis à disposition des écoles sélectionnées des périodes supplémentaires leur permettant de renforcer l'encadrement ainsi qu'un accompagnement par une équipe de recherche. Elle a également déployé un appui administratif, par le biais de la mise en place d'une Cellule de support, et un lieu d'échanges entre représentants du monde académique, acteurs du pouvoir régulateur et acteurs intermédiaires, sous la forme d'un Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations.

L'octroi de périodes supplémentaires visant à renforcer l'encadrement était destiné à expérimenter l'accompagnement personnalisé tel que défini dans le Code de l'enseignement, à savoir des « *périodes hebdomadaires dans la grille de tous les élèves d'une classe ou de plusieurs classes simultanément durant lesquelles l'encadrement total est renforcé afin de permettre une prise en charge personnalisée des élèves, individuellement ou par groupes de taille variable.* »¹⁰

L'accompagnement des établissements par les équipes de recherche concernait les différentes étapes de l'expérience pilote, du diagnostic à la mise en œuvre, en passant par la sélection et/ou l'adaptation d'outils permettant la différenciation dans l'apprentissage de la lecture. Dans cette optique, les équipes de recherche étaient invitées à s'adapter aux attentes des enseignants et à rendre accessibles les contenus scientifiques, dans le respect de l'autonomie et de la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs.

La mise en place d'une Cellule de support, au sein de la DG du Pilotage du Système Educatif, et celle d'un Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations visait d'une part à soutenir la mise en place de l'expérience pilote, à en assurer le suivi et l'évaluation, et d'autre part à associer concrètement les acteurs de l'enseignement au suivi des écoles engagées dans l'expérience, à la diffusion et au partage des informations et des pratiques. Les rôles et les actions de ces deux organes sont détaillés dans la deuxième partie du rapport¹¹.

1.1. Octroi de périodes pour renforcer l'encadrement

1.1.1. Appel à candidatures

Pour la première vague de l'expérience pilote, un appel à candidatures a été lancé le 12 décembre 2018 auprès des écoles via la circulaire 6914¹². Deux cent et six établissements répondant aux conditions se sont portés candidats pour mettre en œuvre l'expérience pilote par l'intermédiaire d'un formulaire en ligne.

L'appel à candidatures pour rejoindre la vague 2 de l'expérience pilote a été diffusé auprès des écoles le 4 mai 2020 via la circulaire 7561.¹³ 298 établissements répondant aux conditions se sont alors portés candidats.

¹⁰ Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, Livre 2, Article 2.1.1-1. 1°.

¹¹ On notera que le livre du Code, art. 2.3.1-9, prévoit dans une optique structurelle - portant sur la différenciation, mais également de manière plus générale sur la réussite de l'élève et son intégration dans le milieu scolaire -, le rôle de la cellule de support et du comité d'opérationnalisation et d'échange d'information, dont les missions doivent être définies par le Gouvernement.

¹² Circulaire 6914 : *Expérience pilote visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture en M3, P1 et/ou P2* – Appel à candidatures - Année scolaire 2020-2021

¹³ Circulaire 7561 : *Expérience pilote visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture en M3, P1 et/ou P2* – Appel candidatures - Année scolaire 2020-2021.

1.1.2. Sélection des écoles et octroi des périodes

Tant pour la vague 1 que pour la vague 2, un processus de sélection conforme aux critères établis par décret a par la suite été mis en œuvre par la Direction d'Exploitation des Données.¹⁴ Ce processus se base sur un classement des établissements par quartile d'indice socio-économique (ISE) et par réseau. Une représentativité équivalente de chaque quartile d'ISE a été visée. Par ailleurs, un calcul relatif à la part proportionnelle de chaque réseau a été réalisé. Dans un second temps, un critère associé au pourcentage de réussite au CEB de l'année scolaire précédente a été appliqué.

Pour les écoles de la vague 1 : Il a été prévu par décret¹⁵ qu'un maximum de 1500 périodes pourrait être octroyé aux établissements organisant une ou plusieurs des années d'études constituant le 2^e cycle de la première étape du continuum pédagogique. Ces périodes étaient destinées à être octroyées aux établissements sélectionnés à raison de 12 périodes par tranche complétée de 50 élèves régulièrement inscrits. À l'issue de la procédure de sélection, 120 mi-temps (60ETP) (soit 1440 périodes) ont été attribués à 85 établissements, de février 2019 à juin 2020.

Concernant la prolongation de l'expérience pilote pour ces écoles de la vague 1, l'article 4bis§6bis prévoyait un maximum de 500 périodes à octroyer aux écoles dans le cadre du suivi léger à raison de 1 période par tranche complétée de 20 élèves. Cette clé de répartition a été calquée sur le minimum prévu par le Code pour la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé. Trois écoles n'ont pas souhaité participer à cette prolongation. Après répartition selon la clé établie, 344 périodes (15ETP) ont été attribuées à 82 établissements.

Pour les écoles de la vague 2 : Il a été prévu par décret¹⁶ qu'un maximum de 1000 périodes pourrait être octroyé aux établissements sélectionnés. Ces périodes étaient destinées à être octroyées à raison de 12 périodes par tranche complète de 50 élèves régulièrement inscrits. À l'issue de la procédure de sélection, 82 mi-temps (soit 984 périodes) ont été attribués à 61 établissements.

Budget en euros pour l'octroi de périodes V1/prolongation/V2

	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Cout périodes - Vague 1 (première phase) 85 écoles	€ 1.683.920	€ 2.525.880	
Cout périodes - Vague 1 (suivi léger) 82 écoles			€ 638.785
Cout périodes - Vague 2 46 écoles			€ 1.746.012

¹⁴ Cette direction fait partie de la Direction Générale du Pilotage du Système Educatif.

¹⁵ Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental, 14 mars 1995, article 4bis§6

¹⁶ Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental, 14 mars 1995, article 4bis§6bis

1.1.3. Utilisation des périodes par les établissements

Dans le cadre de l'expérience pilote, l'octroi de capital-périodes s'est généralement traduit par le recrutement d'une personne dont les tâches étaient exclusivement dédiées à l'accompagnement personnalisé. C'est pourquoi il a été convenu de la nommer la « personne AP ».

a) Recrutement de la personne « AP »

Pour la vague 1 (hors prolongation) et la vague 2, les établissements participants ont bénéficié de 12 périodes par tranche complète de 50 élèves scolarisés en 3^e maternelle, 1^{re} et/ou 2^e primaire sur la base des populations scolaires déclarées au 15 janvier de l'année précédente. Cela correspondait environ à 6 périodes par classe de 25 élèves pendant lesquelles deux intervenants prenaient la classe en charge.

Durant la prolongation de la vague 1, les écoles ont bénéficié d'une période par tranche complète de 20 élèves sur la base des populations scolaires déclarées au 15 janvier de l'année précédente.

Dans le cadre de l'expérience pilote, le profil de recrutement avait été élargi à toute personne pouvant exercer dans l'enseignement fondamental, en ce compris les logopèdes, les psychomotriciens et les titulaires d'un Master en sciences de l'éducation.

Que ce soit pour la vague 1 ou pour la vague 2, le recrutement a posé des difficultés à de nombreuses écoles, principalement du fait du contexte de pénurie auquel fait face le système éducatif en FW-B.

Par exemple, pour ce qui concerne la vague 1, les périodes ont été officiellement allouées à tous les établissements sélectionnés au 1^{er} février 2019. Le recrutement de la personne AP a donc pu débuter dès cette date. Cependant, dans de nombreux cas, la personne AP n'est entrée en fonction que dans un délai d'un à quatre mois après le début du recrutement. De plus, l'expérience pilote se déroulant sur deux années scolaires, une deuxième salve de recrutement a dû être lancée afin d'attribuer ces périodes supplémentaires en septembre 2019. En septembre 2019, 115 personnes AP ont été engagées, mi-temps et temps plein confondus. Parmi ces personnes AP, on pouvait compter 24 instituteurs et institutrices préscolaires, 66 primaires, 4 diplômés préscolaires et primaires, 5 détenteurs d'un Master en sciences de l'éducation et 16 logopèdes.

Le poste de la personne AP ne bénéficiant d'aucune immunité, il a été soumis à la législation en vigueur relative aux Titres et Fonctions et aux priorités à l'engagement. Ce qui explique probablement partiellement que plus de 55% des personnes AP impliquées dans l'expérience pilote durant l'année 2019-2020 ont été nouvellement engagées en septembre 2019 dans ce poste, alors que le projet prenait cours depuis février 2019.

Concernant plus particulièrement la prolongation de la vague 1, la forte diminution de périodes octroyées a provoqué une forte démobilisation des équipes. Les personnes AP recrutées pour la première phase de la recherche ont vu leur horaire diminuer drastiquement ; certaines ont quitté leur poste. Plusieurs écoles ont préféré ne pas poursuivre l'expérience, d'autres ont quitté au cours de la prolongation. Les écoles ont peiné à recruter des enseignants prêts à accepter une très faible charge horaire.

Le contexte de la Covid a également fortement impacté les écoles, certaines personnes AP intervenant dans plusieurs classes ou dans plusieurs écoles ont dû centrer leur action sur un seul groupe classe, du fait de la logique de « bulles ». D'autres ont été détournées de leur rôle d'AP pour prendre en charge des remplacements d'enseignants absents du fait de la pandémie.

La difficulté ou l'impossibilité de stabiliser les personnes AP impliquées dans le projet a eu un impact sur la dynamique et le projet lui-même.

D'après les retours des écoles et des équipes de recherche, les répercussions de cette situation influencent directement :

- la motivation de la personne AP et de l'équipe éducative, qui s'engagent dans un projet dans lequel ils ne peuvent se projeter sereinement et à long terme pour des raisons administratives ;
- les conditions de réalisation du travail collaboratif qui repose sur une relation de confiance et nécessite donc de pouvoir s'inscrire sur la durée.

En effet, multiplier les intervenants successifs nécessite à chaque fois un temps d'appropriation du projet et l'établissement de liens de confiance, ce qui freine la dynamique qui avait pu être instaurée. De même, des périodes AP mises en œuvre de façon irrégulière freinent l'efficacité des dispositifs.¹⁷ Ainsi, les retours obtenus des équipes enseignantes valorisent le fait de pouvoir travailler sur du long terme avec la même personne et de ne pas détourner la personne AP de son rôle, notamment en essayant de ne pas systématiquement l'amener à remplacer les collègues absents.

b) Profils de formation

Certaines personnes AP engagées dans le cadre de l'expérience pilote ont présenté un profil de formation spécifique, principalement de logopède (pour un peu moins de 20% des personnes AP recrutées). Cela a globalement été perçu comme une richesse par les équipes enseignantes qui ont pu les accueillir en leur sein. Selon les retours collectés par l'équipe de l'ULB+, une personne AP ayant une formation de logopède semble notamment offrir aux enseignants un regard différent sur le processus d'apprentissage de la lecture et sur les difficultés liées au langage, ce qu'ils jugent enrichissant pour leurs pratiques et leur réflexivité.¹⁸ Toutefois, la collaboration avec une personne AP logopède de formation ne peut contribuer efficacement à la dynamique de différenciation et d'accompagnement personnalisé qu'à la condition que celle-ci accepte un changement de posture et passe d'une intervention individualisée, sous la forme d'entretiens, à une intervention collective, au sein des apprentissages de la classe.

Dans le cadre de cette expérience pilote, on note également une influence de la formation initiale de la personne AP lorsque celle-ci est diplômée en tant qu'instituteur préscolaire (environ 20% des personnes recrutées en 2019). Ainsi, celle-ci a généralement tendance à vouloir développer des pratiques proches de celles exercées habituellement à ce niveau, même si elle est amenée à intervenir en 1^{re} ou 2^e primaire. Les chercheurs de l'UMons ont notamment constaté une tendance plus affirmée à vouloir développer la pratique d'ateliers ou l'utilisation de matériel de manipulation, plus courantes dans le maternel.¹⁹ En outre, cette intervention en 1^{re} et 2^e primaire d'une personne formée à l'enseignement préscolaire favorise la continuité pédagogique et une meilleure connaissance du travail qui se fait respectivement par chacun, dans une perspective d'enrichissement mutuel. Toutefois, leur légitimité et leur connaissance des savoirs et compétences visés ont parfois été remises en cause, à tort, par certains enseignants titulaires.

¹⁷ « ULB+ », *Rapport final*, août 2020, p.28.

¹⁸ « ULB+ », *Rapport final*, août 2020, p.26

¹⁹ « UMons », *Rapport intermédiaire 3*, Avril 2020, p.185

En effet, la formation de base reçue par les instituteurs préscolaires leur donne bel et bien accès à une bonne connaissance du processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Les personnes AP ayant bénéficié, dans leur parcours personnel, d'une formation approfondie en pédagogie ou en sciences de l'éducation (environ 5% des personnes AP recrutées) se sont généralement montrées très intéressées et fortement investies dans le processus de l'expérience pilote. Elles démontrent globalement une plus grande autonomie dans l'appropriation des concepts. En outre, une expérience dans le cadre des périodes liées au dispositif d'accompagnement FLA (Français langue d'apprentissage), où l'enseignant a affaire à des élèves ayant d'importantes difficultés avec la langue de scolarisation, semble être positive pour l'expérience pilote. Les deux approches s'avèrent complémentaires et peuvent s'enrichir mutuellement.

c) Ancienneté

Un relevé effectué par l'équipe de l'« ULiège+ » montre qu'un peu moins de la moitié des personnes AP interrogées (16 sur 38) avaient plus de 10 ans d'ancienneté dans l'enseignement.²⁰ Les personnes engagées dans le cadre de l'expérience pilote semblent donc ne pas être uniquement de jeunes enseignants en début de carrière. Cela s'explique probablement par le respect des règles de priorisation pour l'engagement ou encore par le souhait de certains enseignants en milieu ou en fin de carrière d'être déchargé du titulariat d'une classe et/ou d'occuper une fonction d'enseignement différente.

Comme indiqué par l'« UMons »,²¹ les jeunes enseignants se montrent généralement aptes à se lancer dans de nouveaux projets, et apportent un regard neuf, une nouvelle dynamique, de nouvelles idées d'activités. Toutefois, ils ont parfois plus de difficultés à prendre leur place lorsqu'ils se retrouvent face à un enseignant chevronné. À l'inverse, les enseignants avec plus d'ancienneté apportent certes leur expérience, mais ont parfois des difficultés à coexister avec l'enseignant titulaire sans vouloir prendre l'ascendant, surtout s'ils ont des pratiques pédagogiques très divergentes.

Pour terminer, l'expérience pilote a montré que le profil de formation et l'ancienneté de la personne AP ne sont pas déterminants. C'est surtout l'existence d'une dynamique collaborative au sein de l'équipe pédagogique et d'un projet d'école fédérateur qui permettent à la personne AP de s'inscrire positivement dans son rôle.

1.2. Accompagnement des écoles par des équipes de recherche

1.2.1. Sélection des équipes et octroi des moyens

a) Pour la recherche de la vague 1 :

Un appel à projet de recherche accompagné d'un dossier d'information à l'attention des responsables des services universitaires et des hautes écoles pédagogiques a été diffusé le 22 octobre 2018. Les projets de recherche devaient être transmis pour le 9 novembre 2018 au plus tard à la DGPSE. Dix projets de recherche ont été reçus au terme du délai fixé. Les budgets alloués permettaient de subventionner jusqu'à dix équivalents-temps plein et ainsi d'assurer l'accompagnement d'une centaine d'écoles. L'analyse des dix projets de recherche reçus a été opérée par un Comité d'avis composé d'un représentant du cabinet de la Ministre de l'Éducation, d'un membre de la Cellule opérationnelle de Changement (COC) ainsi que de membres de la DGPSE.

²⁰ « ULiège+ », *Rapport final*, Août 2020, p. 20

²¹ « UMons », *Rapport intermédiaire 3*, Avril 2020, p. 187

Quatre projets de recherche ont finalement été retenus pour accompagner cette expérience pilote, chacun proposant sa propre méthodologie d'accompagnement et de recueil de données, tout en s'inscrivant dans le cadre global établi.

Les subventions attribuées aux quatre équipes de recherche sont les suivantes :

Subventions des équipes de recherche – Vague 1			
Équipe de recherche	de Nombre d'écoles ²² à accompagner	Subventions	Période
ULB+	20	124.047 €	15/12/18-31/08/19
		175.125 €	01/09/19-31/08/20
UMons+	10	61.034 €	15/12/18-31/08/19
		86.166 €	01/09/19-31/08/20
UNamur+	10	54.338 €	15/12/18-31/08/19
		76.714 €	01/09/19-31/08/20
ULiège+	45	290.318 €	15/12/18-31/08/19
		409.860 €	01/09/19-31/08/20
Répartition du budget entre équipes de recherche – Prolongation Vague 1			
Équipe de recherche	de Nombre d'écoles à accompagner	Subventions	Période
ULB+	20	.	01/09/20-30/06/21
UMons+	10	20.125 €	01/09/20-30/06/21
UNamur+	10	21.477,60 €	01/09/20-30/06/21
ULiège+	45	77.279,23 €	01/09/20-30/06/21

b) Pour la recherche de la vague 2 :

Comme pour la vague 1, un appel à projet de recherche accompagné d'un dossier d'information a été diffusé à l'attention des responsables des services universitaires et des hautes écoles pédagogiques. Les projets de recherche devaient être transmis pour le 11 mai 2020 au plus tard à la DGPSE. Six projets de recherche ont été reçus au terme du délai fixé. La sélection des projets de recherche a été opérée selon la même méthodologie que pour la vague 1. Trois projets de recherche ont été retenus pour accompagner la deuxième vague de l'expérience pilote. Les moyens ont été répartis entre les trois équipes de recherche comme suit :

Subventions des équipes de recherche – Vague 2			
Équipe de recherche	de Nombre d'écoles à accompagner	Subventions	Période
ULB+	15	131.500 €	01/09/20-31/08/21
UNamur+	16	123.351 €	01/09/20-31/08/21
ULiège+	30	252.291,60 €	01/09/20-31/08/21

²² Les 85 établissements sélectionnés dans le cadre de l'expérience pilote ont été répartis entre les différentes équipes de recherche le 13 février 2019, de façon concertée.

Les personnes recrutées par le biais de ces subventionnements ont été à la fois des pédagogues et des didacticiens, soit chercheurs, soit enseignants, issus d'Universités et de hautes écoles pédagogiques. Certains étaient familiers de l'accompagnement d'équipes éducatives, d'autres plus novices. Les profils recrutés se sont ainsi révélés très divers.

La partie suivante de ce rapport propose une évaluation de l'accompagnement proposé par les équipes de recherche concernées par la vague 1 et/ou la vague 2 de l'expérience pilote dans le cadre de ces subventions.

2. Résultats et effets des actions initiées par les équipes de recherche dans le cadre de l'expérience pilote

Dans cette partie, nous nous attacherons à l'analyse de l'accompagnement proposé par les équipes de recherche. En effet, comme précisé précédemment, chacune d'entre elles a proposé une méthodologie d'accompagnement différente. Nous procéderons de manière à pouvoir mettre en exergue les spécificités de chaque accompagnement.

Pour rappel, notre question d'analyse est la suivante : La dynamique du « dispositif » a-t-elle contribué au développement de pratiques innovantes en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves en FW-B ? Si oui, comment et à quelles conditions ?

Pour répondre à cette question, il s'agit d'analyser dans quelle mesure les actions initiées dans le cadre de l'accompagnement des chercheurs ont aidé à atteindre les objectifs opérationnels suivants :

- Les enseignants utilisent des outils et des dispositifs didactiques en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves en FW-B ;
- Les enseignants mettent en œuvre des pratiques pédagogiques innovantes en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves en FW-B ;
- Les équipes pédagogiques collaborent afin de développer la différenciation favorisant la réussite de tous les élèves.

Pour chacun de ces objectifs, nous présenterons successivement le panel d'actions initié par chaque équipe de recherche, afin d'en analyser ensuite les résultats et les effets indirects. L'objectif de cette analyse est de dégager les actions les plus efficaces puis d'évaluer leur efficacité dans la perspective de l'implémentation structurelle des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé.

2.1. Outils et dispositifs didactiques en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves en FW-B

Le développement de pratiques innovantes en matière de différenciation pédagogique, tel que visé, s'opérationnalise notamment par l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques pertinents par les équipes pédagogiques (objectif opérationnel n°1). Cette partie du rapport va donc s'intéresser à la façon dont chaque équipe de recherche a pu susciter cette utilisation, et à l'efficacité des actions ainsi initiées.

2.1.1. Écoles suivies par l'équipe de recherche « UNamur – Hénallux »

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Dans cette section, nous allons décrire les actions initiées par l'équipe de recherche UNamur – Hénallux (« UNamur+ ») en vue d'encourager l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques innovants favorisant la différenciation et la réussite des tous les élèves.

Pour répondre à cet objectif, l'équipe de recherche « UNamur+ » s'est inscrite dans une démarche visant « la coconstruction de pratiques et d'outils dont l'appropriation par les équipes éducatives est optimisée par une adéquation et une adaptation aux réalités du terrain. »²³ Ainsi, des outils ont été construits ou formalisés par l'équipe académique sur la base des données recueillies en début de recherche auprès des enseignants des écoles concernées par l'expérience pilote (vague 1). Les outils proposés dans le projet « UNamur+ » correspondent à des démarches, qui peuvent s'incarner dans chaque réalité de classe de manière adaptative, selon les besoins. Les outils didactiques et pédagogiques sélectionnés sont considérés comme innovants et validés scientifiquement.

L'équipe de recherche a souhaité développer une alternance de propositions entre des outils pédagogiques et didactiques, envisagés en complémentarité, constituant ainsi peu à peu une boîte à outils intégrée. Les outils ont donc été présentés progressivement aux équipes pédagogiques, tout au long du projet, en tant que réponses aux besoins formulés ou identifiés lors du recueil de données initial.

Concrètement, 6 fiches ont été proposées dans l'ordre suivant aux écoles de la vague 1 : « le coenseignement », « les centres de littératie », « l'enseignement explicite et les neurosciences », « Approcher l'écrit à pas de loup » et « différenciation et démarche diagnostique ». Parmi ces ressources et outils, ce sont « les centres de littératie » et « Approcher l'écrit à pas de loup » qui relèvent plus précisément d'un outillage didactique des enseignants portant sur l'apprentissage de la lecture. Une fiche didactique portant sur « la lecture interactive enrichie » a été ajoutée dans le cadre de la vague 2.

« Les centres de littératie » ont pour objectif de proposer aux élèves des temps d'exercitation autonome des matières vues par ailleurs en classe, tout en étant soutenus par un fonctionnement en binôme, par un enseignement explicite et par des temps de métacognition, pour apprendre à apprendre. Ils sont en outre élaborés pour permettre à l'enseignant de dégager du temps pour accompagner la lecture à haute voix de chaque élève.

²³ « UNamur+ », Rapport final V1, août 20, p.6

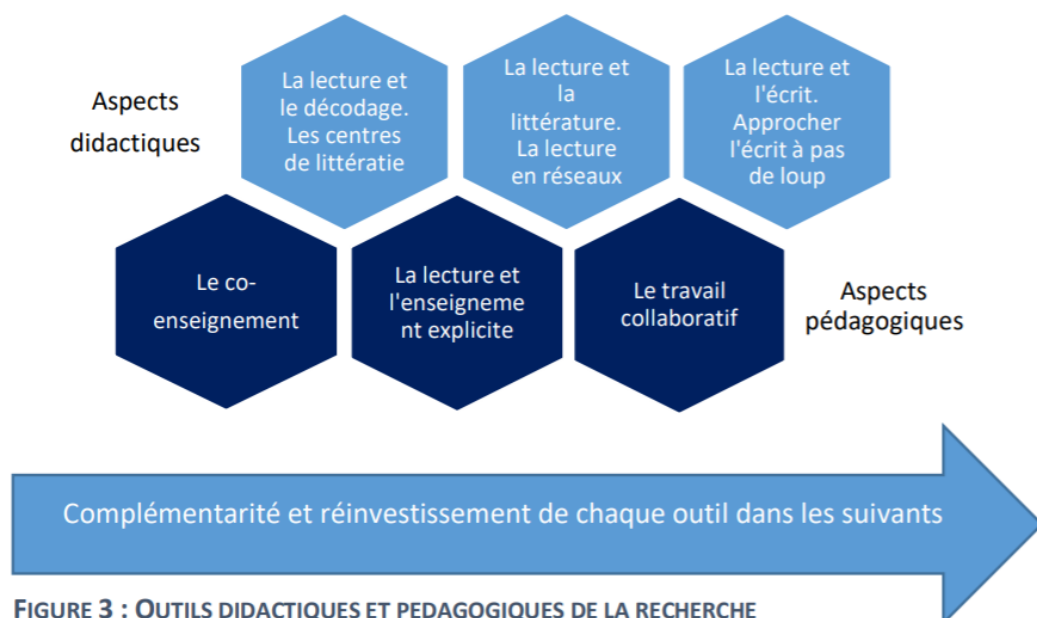
« Approcher l'écrit à pas de loup » s'adresse quant à lui au groupe classe dans son ensemble, tout en favorisant la différenciation et l'appui sur les compétences propres à chaque élève.

Il s'agit de susciter l'imprégnation par les élèves d'œuvres de littérature pour la jeunesse, en développant la compréhension de leur fonctionnement et de leur structure, pour qu'ils puissent ensuite les imiter et réinvestir ces apprentissages dans des productions écrites.

Une fiche plus théorique, développant un focus sur les stratégies de lecture relatives tant aux textes littéraires qu'informatifs, a également été proposée aux équipes enseignantes. Cette fiche, rédigée suite à la demande de plusieurs équipes pédagogiques, vise à mettre à jour les connaissances des enseignants. Les stratégies de lecture, intégrées par les bons lecteurs de sorte qu'elles en deviennent des automatismes, permettent de construire et d'accéder au sens d'un texte. Certains enseignants n'avaient jamais appris ou avaient oublié l'explicitation de ces stratégies. Or, pour que ces stratégies soient connues, comprises, utilisées convenablement et à bon escient par chaque élève (et pas uniquement par les plus perspicaces en la matière), leur enseignement explicite est nécessaire. Il s'agissait également de répondre à une nécessité de définition partagée de l'apprentissage de la lecture.

Chaque outil a été présenté à l'ensemble des enseignants du cycle 5-8 et est considéré pertinent pour l'ensemble du public visé par l'expérience pilote, de la M3 à la P2. Selon les indications de l'équipe de recherche, ce choix méthodologique visait à susciter « une stabilité et une continuité dans les enseignements proposés aux élèves ». ²⁴

Étant donné la complémentarité des outils valorisée par l'équipe de recherche, l'ensemble des ressources proposées se sont inscrites dans l'optique du co-enseignement, ce dernier constituant l'objet de la première fiche outil présentée.



RF aout 2020, p.15

²⁴ « UNamur+ », Rapport final - aout 2020, p.9

« Le choix des thématiques abordées dans les fiches outils a été posé en fonction des besoins formulés par les enseignants ou observés par les chercheurs lors de la première phase de la recherche consacrée à la prise d'information sur le terrain, ou tout au long du processus d'accompagnement et d'expérimentation des fiches outils dans les classes par les enseignants. Lorsqu'une thématique était ainsi identifiée, l'équipe des chercheurs prenait connaissance des écrits scientifiques ou manuels pratiques s'y référant, afin de créer une « fiche outil » reprenant la définition de la thématique choisie, son origine ou sa raison d'être, son fonctionnement théorique suivi par des exemples pratiques directement mobilisables en classe tels quels ou adaptables en fonction de chaque contexte. »²⁵

Dans le cadre de la recherche menée par l'équipe « UNamur+ », la présentation d'outils a été associée à l'accompagnement de leur expérimentation au sein des classes et de leur adaptation au contexte spécifique de chaque école, en vue de favoriser leur adoption progressive par les enseignants.²⁶ L'accompagnement mené par le chercheur avec chaque équipe s'est inscrit dans une approche inspirée du modèle de Kolb²⁷, visant à développer et à formaliser une démarche réflexive des enseignants sur leur pratique, en quatre étapes : expérience concrète (pratiquer) ; observation réflexive (analyser), conceptualisation abstraite (généraliser) ; expérimentation active (transférer). Ainsi, après avoir été présentés, les outils ont été expérimentés, évalués, adaptés avec l'ensemble des acteurs impliqués. En ce sens, cette approche relève également de la « recherche développement ».

L'accompagnement mensuel réalisé par les chercheurs dans chaque école pour accompagner ces expérimentations²⁸ a débuté lors de la deuxième phase du projet, après le temps de l'état des lieux. Ces accompagnements avaient un double objectif : « *l'implémentation des pratiques présentées dans les fiches outils et la régulation des équipes dans le processus* ». ²⁹

La présentation de chaque nouvelle fiche outil par le chercheur s'est déroulée lors des rencontres mensuelles avec les équipes enseignantes du cycle 5-8. Le chercheur veillait à mettre en lien chaque nouvelle ressource introduite avec les fiches outils déjà en cours d'expérimentation. Ensuite, une discussion était engagée avec les enseignants à propos de leur ressenti face à cette nouvelle fiche et à propos de la façon dont ils imaginaient chacun progressivement s'en emparer.

Les supports écrits de type « fiches outils », réalisés par l'équipe de recherche, ont généralement été consultés plus en détail par les enseignants dans un second temps, lors de la préparation voire de la mise en place concrète de l'expérimentation, après la présentation orale réalisée par le chercheur lors des réunions mensuelles.

Lors de la rencontre mensuelle suivante, chaque enseignant avait la possibilité de présenter une activité mise en œuvre avec sa classe en lien avec la fiche outil précédemment présentée. Au fil de la recherche, de plus en plus d'enseignants ont choisi de s'impliquer dans ce moment. S'ensuivait une évaluation plus formelle, selon le guide d'accompagnement prévu à cet effet, menée par le chercheur et réalisée avec les enseignants.

²⁵ « UNamur+ », *Rapport final V1*, août 2020, p. 21

²⁶ « UNamur+ », *Rapport intermédiaire 2 V2*, mai 2021, p.5

²⁷ « UNamur+ », *Rapport intermédiaire 2 V2*, mai 2021, p.7 ; *Rapport intermédiaire 2 V1*, avril 21, p.6

²⁸ Notons que, sur la base des besoins exprimés lors de la première phase du projet, une des dix écoles accompagnées dans le cadre de la vague 1 de l'expérience pilote a opté pour la planification à long terme d'un projet autour du livre de septembre 2019 à juin 2020, ne s'inscrivant donc pas dans le schéma commun de l'accompagnement. Sa mise en œuvre était de la responsabilité de l'équipe. Toutefois, des contacts réguliers entre le chercheur et la personne AP ont tout de même permis à l'équipe de développer le projet en mobilisant les fiches outils proposées. (RF août 2020, p.22)

²⁹ « UNamur+ », *Rapport final V1*, août 2020, p.8

Dans certaines écoles, lors de l'évaluation suivant une première phase d'expérimentation, les enseignants venaient avec le support écrit de présentation de la fiche outil annotée, coloré et ayant fait l'objet de conversations intermédiaires entre les enseignants.

Au terme de cette évaluation, les projets pour la suite de l'expérimentation de cette fiche outil étaient partagés par les enseignants de l'équipe, intégrant de nouveaux pans de l'outil non encore testés ou des adaptations évoquées durant la rencontre. Une nouvelle fiche outil était ensuite présentée avant la clôture de la rencontre, dont l'expérimentation débiterait avant la rencontre suivante. Le dispositif général se voulant itératif, il n'était pas rare que des discussions relatives à une fiche outil plus ancienne ne ressurgissent dans les conversations, lorsque sa pratique était plus fortement sollicitée ou modifiée avec l'arrivée de l'expérimentation d'une nouvelle fiche outil.³⁰

Parfois, lors de l'année scolaire 2020-2021, des observations des activités menées dans les classes en lien avec les outils testés ont également pu alimenter les discussions avec les enseignants lors des rencontres en école. Ces observations par le chercheur ont également concerné la moitié des écoles de la vague 1, que ce soit pour accompagner la mise en pratique des centres de littératie ou de l'outil "Approcher l'écrit à pas de loup".³¹

Une plateforme de partage en ligne (Netboard) a également été mobilisée dans le cadre des deux vagues de ce projet de recherche. Elle était notamment destinée à offrir un support aux équipes enseignantes « *pour réaliser des échanges d'activités et de pratiques sur base des outils expérimentés* », et ainsi constituer un espace d'échange entre pairs. Certains, dans un profil de « consommateur », sont venus y chercher des activités « prêtes à l'emploi » ou « *se nourrir des exemples d'activités proposés pour créer leurs activités ou pour rentrer plus finement dans un outil* ». D'autres, plus « actifs », y ont ajouté des commentaires, y ont déposé des documents ou des préparations d'activités réalisées en lien avec les outils testés. Afin de dynamiser l'utilisation de cette plateforme, les chercheurs l'ont évoquée lors de chaque rencontre, en faisant état des différentes ressources qui y étaient rendues disponibles à ce moment-là.³²

Dans le cadre du suivi léger proposé aux écoles de la vague 1 durant l'année scolaire 2020-2021, les équipes enseignantes ont été encouragées à s'appropriier plus en profondeur les outils déjà découverts précédemment, en vue de développer leur prise en main autonome, « *tout en ayant la possibilité de découvrir de nouveaux outils avec le soutien du chercheur.* »³³

b) Résultats directs des actions initiées

Dans cette partie, nous allons maintenant analyser dans quelle mesure l'objectif opérationnel visé par ces actions – à savoir l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques innovants favorisant la différenciation et la réussite des tous les élèves – a pu être rencontré dans les écoles concernées par l'accompagnement mené par l'équipe « UNamur+ ». Nous identifierons également, dans la mesure du possible, les freins et leviers qui ont pu faciliter ou non l'atteinte de l'objectif opérationnel visé.

³⁰ « UNamur+ », *Rapport final V1*, août 2020, p.22

³¹ « UNamur+ », *Rapport final V1*, juin 21, p.8

³² « UNamur+ », *Rapport intermédiaire V2* mai 2021, p.43-44 ; *Rapport intermédiaire V1*, avril 21, p.17

³³ « UNamur+ », *Rapport intermédiaire V1*, avril 21, p.5

Selon leur rapport de recherche du mois d'août 2020 ³⁴, l'approche de recherche-développement « a été favorisée pour assurer l'impact le plus tangible possible sur les pratiques enseignantes ». En effet, comme le mentionne l'équipe de recherche³⁵, il semble « plus efficace d'agir directement sur les pratiques des enseignants pour modifier leurs conceptions, plutôt que l'inverse. [...] C'est pourquoi [il s'agit de s'efforcer à modifier les conceptions] en proposant aux enseignants de nouveaux outils cohérents avec les résultats de la recherche (le « souhaitable »), mais aussi compatibles avec leurs pratiques habituelles (le « raisonnable »). »

Le choix méthodologique d'ancrer fortement la recherche dans les pratiques de terrain et d'y intégrer les pratiques et outils innovants en collaboration étroite avec les enseignants concernés a imposé un temps de mise en route important lors de la 1ère vague de l'expérience pilote, représentant 6 mois environ. En outre, il a fallu dans un premier temps réduire les réticences de certains acteurs, embarqués dans la recherche sans que cela ne soit le fruit d'une motivation particulière.³⁶

Le choix de développer une démarche itérative, qui amène les enseignants à déployer progressivement chacun des outils au fil des nouvelles fiches proposées, a fait que les expérimentations se sont renforcées au fil de l'expérience pilote. « Plus les mois et les fiches outils explorées s'accumulent et plus le projet global prend son sens, au fil des temps de co-construction, expérimentation, évaluation des outils et pratiques avec les équipes de terrain. » ³⁷ En outre, l'expérimentation a amené certains enseignants à intégrer certains principes pédagogiques et didactiques, comme ceux des centres de littératie, dans d'autres matières, par exemple les mathématiques ou l'éveil.³⁸

Toutefois, la crise sanitaire qui a éclaté en mars 2020 a imposé un temps d'arrêt dans la dynamique de déploiement progressive des différents outils. De ce fait, seul le versant consacré à la différenciation en lecture dans une configuration en ateliers a pu pleinement être investi par les équipes enseignantes lors de la première phase de l'expérimentation. Les outils portant sur la classe dans son ensemble n'ont pour leur part pas pu faire l'objet d'une expérimentation approfondie dans cette première phase.³⁹

En ce qui concerne les écoles de la vague 2, le nombre d'outils testés varie d'une école à l'autre en fonction du contexte, de l'impact du Covid (fermetures, quarantaines...), mais aussi du temps consacré par les équipes à la réflexion et aux concertations. Par ailleurs, étant donné que les outils proposés constituent des démarches assez globales, leur mise en place prend de facto un certain temps.⁴⁰

Des contraintes matérielles relatives à la mise en œuvre de certains outils ont également été constatées, comme le manque d'espace disponible dans la classe pour la mise en place des centres de littératie. Le temps nécessaire à l'exploitation de deux albums par semaine, démarche requise par l'outil « Approcher l'écrit à pas de loup », a également été mentionné par certains comme un frein.

³⁴ « UNamur+ », *Rapport final V1*, août 2020, p.7

³⁵ « UNamur+ », *Rapport final V1*, août 2020, p. 7

³⁶ « UNamur+ », *Rapport final V1*, août 2020, p.7

³⁷ « UNamur+ », *Rapport final V1*, août 2020, p. 10

³⁸ « UNamur+ », *Rapport intermédiaire V2* mai 2021, p.21

³⁹ « UNamur+ », *Rapport final V1*, août 2020, p.10

⁴⁰ « UNamur+ », *Rapport intermédiaire V2* mai 2021, p.46

En outre, la mise en œuvre de l’outil des « centres de littératie » a mené certains enseignants à devoir bouleverser leurs pratiques habituelles, ce qui a constitué un frein à son déploiement. Ainsi, certains ont pu avoir l’impression de « *perdre la maîtrise de ce que font les élèves* », en les amenant à travailler en autonomie, et non en groupe classe. D’autres ont rencontré des difficultés pour mener les mini-leçons en pratiquant l’enseignement explicite, ou pour susciter / animer des discussions métacognitives avec les élèves. Certains ont également difficilement accepté que les élèves soient répartis dans les centres selon leurs besoins, alors qu’ils sont habitués à ce que chacun réalise l’ensemble des activités mises en place par le biais d’une tournante systématique entre tous les ateliers.⁴¹

À l’inverse, certains leviers ont également été mentionnés par les enseignants. Il semble notamment que la lecture interactive enrichie, qui propose de courtes séquences de 20 minutes, ait été perçue comme facile à intégrer dans les pratiques de classe, puisque cette démarche nécessite peu de temps dans l’horaire.⁴² Certaines écoles ont pointé comme autre levier à l’utilisation des outils didactiques l’achat de matériel spécifique par le PO ainsi que la possibilité de réaliser des copies couleur en vue de la préparation des activités.⁴³

En fin d’expérience pilote, les enseignants engagés dans le cadre de la vague 1 ont mis en avant une série de leviers ayant facilité leur appréhension des outils proposés.

Ils ont notamment cité l’explication claire des outils par le chercheur, le support concret des fiches outils et la diffusion des mêmes outils à l’ensemble des classes concernées. Ils ont aussi mentionné l’observation d’activités par le chercheur et son feedback bienveillant. Ils ont enfin fait mention de la dynamique instaurée par les rencontres régulières programmées par le chercheur ainsi que les apports des moments de partage inter-écoles.⁴⁴

Ainsi, l’alternance entre temps d’expérimentation en classe et temps en équipe avec le chercheur semble créer une dynamique qui motive les enseignants dans la mise en œuvre de nouveaux outils.⁴⁵ En outre, la plateforme numérique mise en œuvre semble également avoir facilité la mobilisation des outils didactiques proposés dans le cadre de la recherche. Ainsi, les enseignants semblent avoir apprécié cet espace qui leur a permis de découvrir des activités mises en œuvre par leurs pairs dans le cadre d’un outil précis. Cela semble avoir facilité pour certains leur appropriation et leur compréhension fine de la démarche de l’outil. Selon les témoignages recueillis par l’équipe de recherche, ce partage d’activités et d’idées est ainsi venu nourrir la pratique et la vision de l’outil de nombreux participants.⁴⁶

En ce qui concerne le cadre particulier des écoles de la vague 1, concernées par le suivi léger en 2020-2021, la réduction des moyens octroyés en vue de permettre le renforcement de l’encadrement couplée avec les conditions sanitaires strictes limitant les possibilités d’organisation, semblent avoir limité parfois de façon importante la poursuite du déploiement des outils didactiques visés.⁴⁷

⁴¹ « UNamur+ », *Rapport intermédiaire V2* mai 2021, p.22

⁴² « UNamur+ », *Rapport intermédiaire V2* mai 2021, p.23

⁴³ « UNamur+ », *Rapport intermédiaire V1*, avril 2021, p.19

⁴⁴ « UNamur+ », *Rapport Final V1*, juin 21, p.15

⁴⁵ « UNamur+ », *Rapport intermédiaire V2*, mai 2021, p.43

⁴⁶ « UNamur+ », *Rapport Final V1*, juin 21, p.12

⁴⁷ « UNamur+ », *Rapport Final V1*, juin 21, p.11

Globalement, l'équipe de recherche « UNamur+ » a pu remarquer que les enseignants souhaitent bénéficier de ressources de qualité, faciles d'accès. Ils semblent en effet peu enclins à faire eux-mêmes des recherches, ce qu'ils trouvent généralement fastidieux. Pour modifier leurs pratiques, ils semblent en outre avoir besoin d'être rassurés et rassemblés autour d'un projet commun, tout en bénéficiant d'un regard extérieur apportant ressources et outils.⁴⁸

Toutefois, il est intéressant de noter que certaines écoles engagées dans l'expérience pilote ont mis en œuvre d'autres outils que ceux visés par l'équipe de recherche dans le cadre de leur accompagnement. On peut par exemple noter des « ateliers de dégustation littéraire », l'organisation de « rallyes lecture » ou encore la mise en place de « sacs à albums » permettant de faire le lien entre la classe et la maison.⁴⁹

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote (titulaires et personnes AP), 41 répondants sont concernés par l'accompagnement mené par l'équipe de recherche « UNamur+ »

(26 écoles suivies). 65% d'entre eux (27/41) considèrent avoir découvert et plus de 55% (23/41) avoir mis en œuvre de façon significative, dans le cadre de l'expérience pilote, de nouveaux outils didactiques associés à l'apprentissage de la lecture et/ou à l'entrée dans l'écrit. En outre, un peu plus de 40% des répondants affirment qu'ils se sont déjà appropriés ces nouveaux outils, en les intégrant et/ou les adaptant dans leurs pratiques habituelles, en dehors du cadre de l'expérience pilote.

Par ailleurs, quasiment 70% des enseignants concernés (28/41) indiquent qu'ils comptent poursuivre l'année prochaine la mobilisation des outils didactiques expérimentés dans le cadre de l'expérience pilote.

De façon plus qualitative, le temps de préparation nécessaire pour penser les activités et créer le matériel nécessaire est notamment cité comme frein à la mobilisation des outils didactiques proposés. De plus, plusieurs enseignants, principalement de la vague 2, mentionnent une période d'expérimentation jugée trop courte pour pouvoir pleinement mettre en œuvre et s'approprier la totalité des outils proposés. Cela rejoint les propos de l'équipe de recherche qui mentionne que les écoles de la vague 2 ont globalement été sensibilisées aux outils, sans se les être réellement appropriés, le temps d'expérimentation des outils s'étant révélé plus court par rapport aux écoles de la vague 1.⁵⁰

En ce qui concerne l'impact des outils mobilisés, les équipes éducatives mettent en avant qu'ils donnent du sens à l'apprentissage en lecture, sont efficaces et produisent des effets positifs sur les élèves.⁵¹

c) Effets des actions initiées

Dans cette partie, nous analyserons les conséquences indirectes des actions initiées par l'équipe de recherche « UNamur+ » en regard de l'objectif opérationnel visé par les actions précédemment évoquées – à savoir l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques innovants favorisant la différenciation et la réussite des tous les élèves. Ces effets seront envisagés au niveau des élèves ainsi qu'au niveau des enseignants et des équipes éducatives.

⁴⁸ « UNamur+ », *Rapport intermédiaire V2*, mai 2021, p. 48

⁴⁹ « UNamur+ », *Rapport Final V1*, juin 21, p.17

⁵⁰ « UNamur+ », *Rapport Final V1*, juin 2021 RI2 V2 mai 2021, p.43

⁵¹ « UNamur+ », *Rapport Final V2*, août 2021, P.39

d) Effets sur les élèves

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote (titulaires et personnes AP), près de 3/4 des répondants concernés par l'accompagnement mené par l'« UNamur+ » (30/41) considèrent que les outils didactiques mobilisés ont eu une influence significative sur l'engagement de leurs élèves dans les apprentissages ainsi que directement sur leurs apprentissages en lecture (29/40).

Plus précisément, au terme des expérimentations, les enseignants impliqués dans la vague 1 de l'expérience pilote disent observer un développement important des compétences en lecture chez les élèves participant au projet depuis son commencement. « *Ils pointent une amélioration au niveau du vocabulaire, qui se caractérise par l'utilisation d'un lexique plus riche et une meilleure compréhension des termes rencontrés [...]. Ils relèvent aussi une amélioration au niveau de la compréhension des textes.* »⁵² Cela s'explique probablement, selon l'équipe de recherche, par le fait que, lors des découvertes d'albums notamment, les enseignants ont mobilisé différentes stratégies de lecture et ont progressivement amené les élèves à s'en servir. De ce fait, les élèves comprennent désormais « *les textes rencontrés en profondeur et perçoivent davantage de subtilités au niveau des jeux de mots ou des liens intertextes* ». ⁵³ Les enseignants observent également chez ces élèves une plus grande motivation et un changement dans le rapport à la lecture.

Dans son 2^e rapport intermédiaire relatif à l'année 20-21,⁵⁴ l'équipe de recherche « UNamur+ » fait état, de façon plus précise, de plusieurs effets mentionnés par les enseignants en lien avec chacun des outils proposés. Ces éléments ont été relevés par les enseignants concernés lors de rencontres avec le chercheur, durant lesquelles les discussions menées portaient sur les activités mises en œuvre par l'enseignant dans le cadre de l'expérience pilote.

Enfin, l'analyse des focus groups menés avec les élèves montre une évolution de leurs représentations par rapport à la lecture. Ceux-ci expriment un sentiment de satisfaction à lire pour apprendre, se distraire et imaginer. Ainsi apparaît une diversification au niveau des types de lecture.⁵⁵

Concernant les centres de littératie, les enseignants indiquent constater « une évolution favorable de la compétence de leurs élèves en lecture ». Par exemple, le temps « accordé par cette pratique à la fluence de la lecture permet une progression des élèves ». En outre, les élèves manifestent une grande motivation lors de la mise en œuvre de ce type d'activité. Cela est probablement dû au fait que « la pratique pédagogique des centres de littératie permet aux élèves de s'exercer autrement grâce à la diversité du matériel proposé, mais aussi grâce à la diversité des activités en lien avec les besoins de chacun ». De plus, selon les enseignants, le fait que les élèves apparaissent comme très demandeurs et très motivés s'explique par le fait que ces derniers « apprécient cette pratique pédagogique où ils peuvent avancer à leur rythme et en parfaite autonomie ».⁵⁶

⁵² « UNamur+ », *Rapport Final V1*, juin 2021, p.23

⁵³ « UNamur+ », *Rapport Final V1*, juin 2021, p.23

⁵⁴ « UNamur+ », *Rapport intermédiaire V2*, mai 21, p. 21-23

⁵⁵ « UNamur+ », *Rapport Final V2*, août 2021, p.36

⁵⁶ « UNamur+ », *Rapport intermédiaire V2*, mai 21, p. 21

En effet, les centres de littératie proposent des activités progressives, que chacun peut choisir au sein du centre vers lequel l'enseignant l'a dirigé. L'autonomie est également privilégiée par l'utilisation d'autocorrectifs pour certaines activités. La motivation constatée chez les élèves se manifeste notamment par le fait qu'une majorité d'enseignants constate que les élèves attendent le moment de la semaine où se déroulent ces centres avec impatience. En outre, cette motivation des élèves engendre elle-même une plus grande motivation chez les enseignants.

Lors du déroulement des centres de littératie, les chercheurs ont pu constater par le biais de leurs observations que « les élèves sont concentrés sur leurs différentes tâches et qu'il règne dans la classe un climat de travail calme et serein ». ⁵⁷ De plus, le travail en binômes, développé dans la majorité des classes, conduit au développement de la collaboration et de l'entraide chez les élèves.

Chez les élèves qui ont pu bénéficier d'une expérimentation aboutie des centres de littératie, les enseignants constatent également le développement des capacités de métacognition, les élèves apprenant à analyser leur façon de penser et d'agir. Cette nouvelle compétence a, par conséquent, été remobilisée par certains enseignants dans d'autres matières, faisant ainsi l'objet d'un transfert.

Concernant « Approcher l'écrit à pas de loup », la répétition de la tâche semble permettre que les élèves entrent plus facilement dans la lecture des albums. « *Ils semblent être plus à l'aise avec des indices qui permettent de comprendre l'inférence, ce qui conduit à une meilleure compréhension de ce qui est lu* ». En outre, selon les perceptions des enseignants, le vocabulaire des élèves s'enrichit. Des parents ont également constaté l'utilisation par leur enfant d'un langage plus soutenu à la maison. Les élèves sont également attirés par les livres exploités en classe dans le cadre de cette démarche, et vont rechercher ceux-ci dès qu'ils en ont l'occasion pour les consulter, les lire, etc.

L'outil permet également de renforcer la créativité des élèves. Par ailleurs, certains enseignants ont constaté « *une collaboration renforcée entre les élèves ainsi qu'un développement de leur réflexion* ». ⁵⁸

Concernant la démarche de la lecture interactive enrichie, peu expérimentée puisqu'introduite tardivement dans les écoles, elle semble toutefois avoir eu des conséquences sur le niveau de compétence de lecture des élèves. Des enseignants ont notamment observé chez leurs élèves l'utilisation du vocabulaire découvert dans d'autres contextes, ceci s'expliquant probablement par le fait que « *la répétition évolutive de la lecture d'un même livre permet d'ancrer durablement les définitions des mots de vocabulaire vus* ». ⁵⁹ Plus globalement, l'exploitation des albums de jeunesse est apparue comme un réel levier pour susciter le plaisir de lire.

e) Effets sur les enseignants et les équipes éducatives

Les enseignants ayant bénéficié d'un accompagnement sur un temps long mettent conjointement en œuvre plusieurs démarches proposées comme le co-enseignement, l'enseignement explicite ou les stratégies de lecture. Celles-ci semblent progressivement s'intégrer dans leur « routine » de fonctionnement en classe. Globalement, les enseignants disent avoir développé une plus grande compréhension de la didactique de la lecture et ils se sentent plus outillés et compétents, ⁶⁰ ce « qui leur permet de proposer des activités plus ciblées et de planifier plus efficacement les différentes séquences d'apprentissage ». ⁶¹

⁵⁷ « UNamur+ », Rapport intermédiaire V2, mai 21, p. 21

⁵⁸ « UNamur+ », Rapport intermédiaire V2, mai 2021, p.23

⁵⁹ « UNamur+ », Rapport intermédiaire V2, mai 2021, p.23

⁶⁰ « UNamur+ », Rapport final V1, juin 21, p.16

⁶¹ « UNamur+ », Rapport final V1, juin 21, p.22

Les discussions mensuelles en équipe pédagogique, animées par un chercheur, ont permis de stimuler le partage de bonnes pratiques en matière d'outils et de différenciation et de renforcer, consciemment ou non, la continuité sur les trois années (M3-P1-P2). De plus, généralement, lorsque des freins ou des obstacles rencontrés lors de l'expérimentation émergeaient à ce moment-là, des solutions étaient parfois directement proposées, soit par l'enseignant lui-même dans une démarche d'autorégulation, soit par l'un ou l'autre de ses collègues, figurant ainsi le recours à l'intelligence collective. Ainsi, les équipes ont pu échanger et se soutenir dans la mise en œuvre des outils en prenant appui sur le collectif.⁶²

Les interactions avec le chercheur semblent rassurer et motiver les enseignants. Il semble qu'une relation de confiance ait pu s'établir petit à petit au travers des échanges menés lors des temps d'accompagnement et d'observation des activités. Cela a mené la plupart des enseignants à considérer le chercheur comme une personne-ressource, susceptible de leur donner un feedback constructif et des pistes d'amélioration de leur pratique. En outre, le chercheur constituait également un intermédiaire leur permettant de connaître les différentes activités menées par toutes les écoles accompagnées par cette recherche autour d'un même outil, leur permettant ainsi d'ouvrir le champ de la réflexion. En outre, les moments de rencontre réguliers fixés avec le chercheur semblent avoir soutenu « *la mise en place des outils en créant des échéances et un certain dynamisme dans l'action à mener* ». ⁶³ Dès lors, sans venue régulière du chercheur, qui semble constituer un important levier, cette dynamique risque probablement de ne pas perdurer, selon les propos de l'équipe « UNamur+ ».

En outre, la mise en place commune des outils engendre certains effets indirects, comme le développement d'un langage commun, des échanges plus fins entre collègues sur les pratiques et les difficultés rencontrées, ainsi que le renforcement de la relation d'équipe. ⁶⁴

Par ailleurs, la possibilité d'intégrer progressivement les outils dans les classes selon des modalités réfléchies en commun s'est avérée rassurante pour les enseignants qui, en début d'expérience pilote, avaient manifesté leur crainte face à des changements trop radicaux ou trop brutaux dans leur classe. De plus, les évaluations successives ont mis en exergue le fait que le fonctionnement même de l'expérimentation revalorisait le statut de l'erreur et permettait aux enseignants d'agir sans se mettre la pression. En revanche, étant donné la nature itérative du dispositif et l'implication de plus en plus importante des enseignants, la pression temporelle sur les temps de rencontres mensuelles s'est révélée de plus en plus forte. La présentation d'une nouvelle fiche a pu parfois pâtir de la richesse des échanges entre les enseignants lors de la présentation de leurs activités et de l'évaluation/adaptation/régulation des expérimentations.

Quoi qu'il en soit, la régularité des rencontres et leurs modalités ont instauré pour chaque équipe accompagnée des habitudes de discussions formelles voire de travail collaboratif autour de sujets pédagogiques et didactiques - ce qui était loin d'être une pratique communément installée -, lors desquelles chaque enseignant se sentait libre de faire part de ses doutes, de ses difficultés, de ses trouvailles ou fiertés avec une appréhension moindre que celle manifestée par certains en début d'expérience pilote, voire nulle.⁶⁵

⁶² « UNamur+ », *Rapport intermédiaire V2*, mai 2021, p.46

⁶³ « UNamur+ », *Rapport intermédiaire V2*, mai 2021, p.42

⁶⁴ « UNamur+ », *Rapport intermédiaire V2*, mai 2021, p.43

⁶⁵ « ULB+ », *Rapport Final V2*, août 2020, p.22

D'un point de vue pédagogique, les enseignants indiquent plus concrètement que la mise en œuvre des centres de littératie leur permet d'être disponibles pour les élèves qui en ont besoin et de mener une observation fine de chacun, ce qui contribue dès lors au développement d'une différenciation pédagogique plus efficace.

Enfin, certains ont fait mention du transfert des pratiques expérimentées dans les périodes FLA.⁶⁶

2.1.2. Écoles suivies par l'équipe de recherche « ULB-HEFF-HELDB-HE2B »

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Dans cette section, nous allons décrire les actions initiées par l'équipe de recherche ULB-HEFF-HELDB-HE2B (« ULB+ ») en vue d'encourager l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques innovants favorisant la différenciation et la réussite des tous les élèves (objectif opérationnel n°1).

De manière globale, l'équipe de recherche a articulé son accompagnement autour de trois dimensions principales : le co-enseignement, la différenciation et les pratiques de compréhension et d'acculturation en lecture.⁶⁷

Il s'agissait dans un premier temps pour cette équipe de recherche de permettre aux acteurs de terrain de se questionner et de problématiser leurs pratiques relatives à ces trois dimensions, par le biais d'un outil réflexif appelé *méta-outil général*, visant avant tout à « *montrer le champ des possibles* ». ⁶⁸ Les écoles de la vague 2 de l'expérience pilote ont bénéficié d'un méta-outil adapté selon les retours d'expériences issus de la 1^{re} vague. Cet outil général est à considérer, selon l'équipe de recherche, comme une introduction aux 3 outils réflexifs plus spécifiques, relatifs chacun à l'une des 3 dimensions précédemment évoquées. ⁶⁹ Ces outils sont conçus pour amener les équipes enseignantes à prendre le temps de « *réfléchir en équipe à leurs pratiques, en regard des différents apports de la littérature scientifique* ». ⁷⁰ Il s'agit d'amener les enseignants à une modification de pratiques « *par tâtonnement* » et à une « *prise de conscience de leur rôle de médiateur* ». ⁷¹ C'est donc une philosophie de l'essai-erreur qui a été prônée par cette équipe de recherche. ⁷²

Concernant précisément les aspects didactiques, l'équipe de recherche a pu constater, lors de son premier état des lieux établi notamment par le biais de ce méta-outil général, des pratiques d'apprentissage de la lecture diverses et variées dans les 20 écoles accompagnées dans le cadre de la 1^{re} vague. Elle a notamment constaté l'usage de plus de 30 manuels différents dans l'ensemble de leur panel d'écoles, et une tendance au panachage chez certains enseignants. Si l'équipe de recherche avait initialement prévu d'accompagner les équipes enseignantes dans l'usage de ces ressources, et d'étudier leur utilisation, cet axe de travail n'a finalement pas été approfondi. L'équipe de recherche l'explique notamment par l'absence de difficultés relayées par les enseignants et le peu de demandes à ce sujet. ⁷³

⁶⁶ « ULB+ », *Rapport Final V1*, juin 21, p.15

⁶⁷ « ULB+ », *Rapport Final V2*, août 20, p.5

⁶⁸ « ULB+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 21, p.20

⁶⁹ « ULB+ », *Rapport Intermédiaire V1*, avril 21, p.4

⁷⁰ « ULB+ », *Rapport Intermédiaire V1*, avril 21, p. 68

⁷¹ « ULB+ », *Rapport Intermédiaire V1*, avril 21, p.71-72

⁷² « ULB+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 21, p.70

⁷³ « ULB+ », *Rapport Final V1*, août 2020, p.39

Le choix a alors été posé de plutôt proposer un accompagnement autour des albums pour la jeunesse, ce qui semblait susciter davantage l'intérêt des enseignants ; la lecture d'albums étant envisagée comme une tâche complexe permettant aux élèves de développer leurs compétences de compréhension à la lecture, tout en suscitant l'acculturation au monde du livre et plus globalement de l'écrit.

L'équipe de recherche a poursuivi trois objectifs relatifs à cette lecture d'albums⁷⁴ : mieux comprendre l'utilisation des albums par les enseignants, amener les enseignants à s'interroger sur leurs connaissances des albums en termes de difficultés posées et les amener à développer une lecture personnelle experte.

Après avoir complété la partie du méta-outil relative à la lecture d'albums, plusieurs enseignants ou personnes AP ont indiqué à l'équipe de recherche que cet outil pouvait s'avérer très culpabilisant, donnant l'impression d'avoir des pratiques d'enseignement insuffisantes ou insatisfaisantes, et de ne pas être en mesure de comprendre les concepts véhiculés en raison d'un jargon élaboré. Ces équipes enseignantes ont dès lors suggéré aux chercheurs de plutôt proposer une grille d'analyse d'un album, leur permettant d'améliorer leur pratique en développant cette lecture personnelle experte.⁷⁵

L'équipe de recherche a alors adapté une grille d'analyse d'un album de jeunesse proposée par un membre invité du Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations.⁷⁶ Cette grille est destinée, selon la vision de l'équipe de recherche, à « repérer les apprentissages possibles » avec un album et « les difficultés qui pourraient faire obstacle à ces apprentissages ».⁷⁷ La mobilisation de cet outil est ainsi destinée à guider l'exploitation de l'album sélectionné en vue d'éviter de renforcer les inégalités entre les élèves issues de difficultés posées par des aspects spécifiques de l'ouvrage. Ce méta-outil spécifique sur l'exploitation d'albums jeunesse a ainsi notamment pour but d'aider les enseignants à repérer, a priori, les difficultés de compréhension en lecture dans le but de les déjouer. Il est donc étroitement lié à la différenciation *a priori*.⁷⁸ Par exemple, cela peut se concrétiser, en amont de l'exploitation de l'album jeunesse, par l'apport de certaines clés de lecture préalables à un groupe d'élèves identifiés. Cela pourrait toutefois aussi prendre la forme d'un temps métacognitif a posteriori, permettant à quelques élèves d'échanger de façon plus intense et personnalisée sur leurs impressions de lecture, et de cette manière d'enrichir leur compréhension et leur acculturation au monde du livre.

Comme l'indique l'équipe de recherche, cette grille d'analyse n'est pas un outil didactique qui propose une démarche « clé sur porte », valable pour tous les albums et tous les publics. Sa mobilisation nécessite de mener en parallèle une réflexion portant à la fois sur l'identification des besoins de ses élèves en lien avec les aspects ciblés dans la grille, et sur la mise en œuvre de dispositifs de différenciation les plus adaptés à ces besoins. Les méta-outils spécifiques sur le co-enseignement et sur la différenciation proposés par l'équipe de recherche sont là pour guider les enseignants dans cette réflexion puis dans leur planification.

En complément de la grille d'analyse portant sur les albums jeunesse, l'équipe de recherche a également proposé aux écoles concernées par leur accompagnement une liste d'albums permettant de travailler les aspects évoqués dans l'outil.

⁷⁴ « ULB+ », *Rapport Final V1*, août 2020, p.41

⁷⁵ « ULB+ », *Rapport Final V1*, août 2020, p.76

⁷⁶ « ULB+ », *Rapport Final V1*, août 2020, p.101

⁷⁷ « ULB+ », *Rapport Final V1*, août 2020, p.104

⁷⁸ « ULB+ », *Rapport Final V1*, juin 2021, p.33

Durant la dernière année d'expérimentation ont été créés un fascicule et une capsule vidéo par module, ainsi qu'une vidéo de présentation globale de l'outil. Ces capsules permettent d'insister sur les éléments qui suscitent davantage de difficultés auprès des élèves. En outre, sont désormais proposés, directement dans chaque module, quelques albums permettant d'illustrer le propos.⁷⁹ Par ailleurs, durant cette année scolaire 2020-2021, le co-enseignement et la différenciation ont été plus directement intégrés dans la grille d'analyse. Ainsi, dans sa dernière partie, l'outil amène désormais l'enseignant à se questionner sur le nombre et l'organisation des séances qu'il prévoit de réaliser pour l'exploitation de l'album ou des albums choisis. Cette partie est celle qui, d'après l'équipe de recherche, est la plus susceptible d'impacter positivement les compétences en lecture des élèves en difficulté puisqu'elle encourage à la relecture d'un même récit, ce qui favoriserait « *le développement de la compréhension de la langue écrite et, notamment de l'appropriation de la structure du texte, de l'utilisation de ses formulations* ». ⁸⁰ Cette partie questionne également les enseignants sur les formes de différenciation et sur le type de co-enseignement envisagés pour chaque séance.

Pour la première vague de l'expérience pilote, 4 écoles sur les 20 concernées se sont montrées demandeuses pour bénéficier de séances d'accompagnement ciblées sur la lecture experte d'albums. Pour la seconde vague, 9 des 15 écoles concernées ont choisi de se focaliser prioritairement sur l'outil spécifique consacré aux albums jeunesse.

Une journée de partage en ligne a été organisée le 26 février 2021, à destination des 35 écoles concernées par le suivi de cette équipe de recherche, qu'elles soient issues de la vague 1 ou de la vague 2 de l'expérience pilote. Les enseignants avaient la possibilité de participer à des ateliers portant sur le co-enseignement, la différenciation, et/ou l'exploitation des albums jeunesse. C'est cette dernière thématique qui a rencontré le plus de succès, celle-ci ayant été sélectionnée par 23 personnes. Après une présentation par une chercheuse, les enseignants participants y ont présenté aux autres ce qu'ils avaient mis en place et/ou ce qu'ils souhaitaient faire en lien avec les ressources proposées par l'équipe de recherche. Les interactions furent toutefois très peu nombreuses entre les participants. ⁸¹

Lors de l'année scolaire 2020-2021, l'équipe de recherche a également exploré le domaine de l'écriture, au travers de la pratique du texte libre, proposée dans le cadre des évaluations diagnostiques mises en œuvre. Cette thématique a également fait l'objet d'un certain intérêt lors de la journée du 26 février, l'atelier y étant consacré ayant été fréquenté par 17 participants.

b) Résultats directs des actions initiées

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote (titulaires et personnes AP), 14 répondants étaient concernés par l'accompagnement mené par l'équipe de recherche « ULB+ » (35 écoles suivies). 35% d'entre eux (5/14) considèrent avoir découvert et mis en œuvre de façon significative de nouveaux outils didactiques associés à l'apprentissage de la lecture et/ou à l'entrée dans l'écrit proposé dans le cadre de l'expérience pilote. Par ailleurs, un peu plus de 40% des répondants (6/14) comptent mobiliser les outils expérimentés durant l'expérience pilote l'année scolaire prochaine. De façon plus qualitative, et en écho aux choix méthodologiques posés par cette équipe de recherche, plusieurs enseignants mentionnent, afin d'expliquer leurs réponses, qu'aucun ou que peu d'outils concrets ont été proposés par l'équipe de recherche à destination des équipes enseignantes et que, dès lors, que le focus a davantage été mis sur de nouvelles façons d'utiliser des outils déjà mobilisés précédemment, plutôt que sur la mise en œuvre de nouveaux outils.

⁷⁹ « ULB+ », *Rapport Intermédiaire V1*, avril 2021, p.65

⁸⁰ « ULB+ », *Rapport Final V1*, juin 2021, p.34

⁸¹ « ULB+ », *Rapport Final V1*, juin 2021, p.11-12

En outre, sur les 15 personnes interrogées par l'équipe de recherche à propos des effets engendrés par leur accompagnement, un tiers environ a cité le fait d'aborder autrement l'exploitation des albums jeunesse.⁸²

Comme l'indique l'équipe de recherche elle-même, certains enseignants concernés par la première vague d'expérimentation se sont révélés assez déstabilisés par les premiers méta-outils proposés. Ils ont été considérés par certains comme trop scientifiques et ont parfois été vécus comme un devoir et/ou une évaluation. Certains les ont par ailleurs trouvés peu adaptés à la situation de terrain et ont trouvé difficile de mettre des mots sur des pratiques implicites.⁸³ Concernant plus spécifiquement l'outil relatif à l'exploitation des albums jeunesse, certains ont trouvé la première version « *trop complexe et pointilleuse* » et certains ont même indiqué « *s'être sentis culpabilisés parce qu'ils ne comprenaient rien aux termes utilisés dans l'outil* ».⁸⁴

Toutefois, le méta-outil spécifique sur la lecture et l'accompagnement des chercheurs autour de sa mobilisation semblent avoir eu des effets chez les participants sur leur perception de « *la nécessité d'anticiper les besoins / les difficultés / les obstacles par rapport aux divers axes de lecture travaillés avec les élèves* ». ⁸⁵ En outre, la nouvelle version des méta-outils proposés durant l'année scolaire 2020-2021 semble avoir permis aux enseignants de mieux articuler les différentes dimensions constitutives de l'expérience pilote (différenciation, co-enseignement et lecture).⁸⁶

Si les méta-outils permettent la mise en questionnement collective des équipes, les pratiques de lecture/écriture, tout comme celles de différenciation et de co-enseignement, semblent dépendre « *du fait que l'équipe pédagogique et/ou l'enseignant sont engagés ou non dans un travail de recherche sur ces questions* ». ⁸⁷ Il semble ainsi que l'expérience pilote et les moyens humains dégagés aient permis aux équipes engagées de développer ou d'amplifier leurs réflexions didactiques sans toutefois que l'accompagnement des chercheurs soit dans ce cadre le levier principal de ce changement.

En outre, il ressort que de nombreux enseignants concernés par l'accompagnement de cette équipe de recherche considèrent globalement avoir été enrichis de réflexions théoriques intéressantes, mais qu'ils n'ont pas pu concrètement mettre en place de façon aboutie, notamment étant donné le contexte sanitaire.⁸⁸

Concernant la pratique du texte libre proposée dans le cadre des tests diagnostiques lors de l'année scolaire 2020-2021, elle n'a été mise en œuvre que par environ 50% des équipes concernées lors de la 1^{re} passation⁸⁹, certaines se sentant insécurisées par cette nouvelle pratique non guidée. En dehors de sa mobilisation dans le cadre des tests diagnostiques, 3 écoles ont choisi d'exploiter plus régulièrement cette nouvelle pratique dans leurs classes.⁹⁰

⁸² « ULB+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.72

⁸³ « ULB+ », *Rapport Intermédiaire V1*, avril 2021, p.10

⁸⁴ « ULB+ », *Rapport Final V1*, août 2020, p.54

⁸⁵ « ULB+ », *Rapport Intermédiaire V1*, avril 2021, p.22

⁸⁶ « ULB+ », *Rapport Final V1*, juin 2021, p. 44

⁸⁷ « ULB+ », *Rapport Final V1*, juin 2021, p. 23 et p.73 ; par exemple, une des 4 écoles impliquées plus particulièrement dans le travail sur les albums jeunesse avait elle-même initié un travail d'innovation avant même d'entrer dans l'expérience pilote, et s'était ainsi déjà elle-même outillée de ressources didactiques validées, comme Narramus, PARLER ou Vers la Phono.

⁸⁸ « ULB+ », *Rapport Final V1*, août 2021, p.42

⁸⁹ « ULB+ », *Rapport Intermédiaire V2*, p.45

⁹⁰ « ULB+ », *Rapport Final V1*, juin 2021, p. 23

c) Effets des actions initiées

Effets sur les élèves

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote (titulaires et personnes AP), un peu plus de 40% des répondants concernés par l'accompagnement mené par l'équipe de recherche « ULB+ » (6/14) estiment que les outils didactiques mobilisés lors de l'expérience pilote ont eu une influence significative sur les apprentissages en lecture de leurs élèves. Par ailleurs, un peu plus de 1/4 des répondants (4/14) considèrent que les outils didactiques mobilisés lors de l'expérience pilote ont eu une influence significative sur l'engagement de leurs élèves dans les apprentissages.

Plus précisément, au terme de la première année d'expérimentation, certains enseignants ont notamment déclaré à l'équipe de recherche que le rapport à la lecture de leurs élèves avait changé, et que ceux-ci étaient désormais « *plus à même de rechercher des indices ou d'émettre des hypothèses tout au long d'un album* ». ⁹¹ Certains ont également mentionné que la lecture avait désormais plus de sens pour les élèves. D'autres ont indiqué « *des effets bénéfiques sur les apprentissages des élèves au niveau du vocabulaire* ». ⁹²

Par ailleurs, quelques enseignants ont indiqué que des enfants habituellement plutôt taiseux osaient désormais « *prendre la parole et proposer des réponses ou des réflexions tout à fait intéressantes* ». ⁹³ Certains ont également indiqué que les enfants échangent par la suite sur les albums qu'ils ont découverts.

En conclusion du test relatif à la lecture proposé durant l'année scolaire 2020-2021, l'équipe de recherche a pu constater une évolution globale entre les deux passations en ce qui concerne le décodage, l'identification du narrateur ou encore la compréhension de l'explicite ou la formulation d'un titre même si des nuances peuvent être apportées à ces résultats en termes d'évolution différente entre écoles. ⁹⁴ Pour la formulation d'un titre, on peut noter que des écoles à faible indice socio-économique ont rejoint, en deuxième passation, les résultats des écoles à haut indice socio-économique. En ce qui concerne la compréhension de l'implicite et l'acculturation à l'écrit, par contre, l'équipe de recherche a constaté une progression beaucoup moins importante que pour les points précédents. S'il est possible que ce dernier résultat provienne du test lui-même, il démontre peut-être également que l'expérience pilote a initié une attention particulière des enseignants sur ces points habituellement peu travaillés, mais que des résultats plus probants ne peuvent pas encore être constatés, et qu'il s'agirait, pour les obtenir, que les réflexions initiées se développent davantage et s'inscrivent plus profondément dans les pratiques. ⁹⁵

⁹¹ « ULB+ », *Rapport Final V1*, août 2020, p.30

⁹² « ULB+ », *Rapport Final V1*, août 2020, p.42

⁹³ « ULB+ », *Rapport Final V1*, août 2020, p.76

⁹⁴ « ULB+ », *Rapport Final V1*, juin 2021, p.99

⁹⁵ « UMons » *Rapport Final V1*, juin 2021, p.79

d) Effets sur les enseignants et les équipes éducatives

De manière générale, il semble que l'accompagnement proposé a permis « *de cultiver l'esprit d'entreprendre et d'expérimenter des pratiques* »⁹⁶ auprès des enseignants. Globalement, l'accompagnement proposé a ainsi permis de rassurer les enseignants, de les motiver et de leur donner des clés pour avancer. Toutefois, certains mentionnent que l'accompagnement n'a pas répondu à leurs besoins. Il semble en outre que les enseignants auraient été plus à l'aise s'ils avaient pu bénéficier rapidement, dès le début de l'expérience pilote, d'informations leur permettant de définir plus clairement le rôle de chacun.⁹⁷

L'outil consacré à l'exploitation des albums jeunesse semble susciter l'augmentation de la cohérence verticale et de la continuité dans les pratiques didactiques associées à la lecture. En effet, l'outil permet aux enseignants de pointer, au sein des différents modules proposés, les éléments auxquels ils ont particulièrement sensibilisé leurs élèves et/ou les albums qu'ils ont approfondis, ce qui peut guider le travail des collègues de l'année suivante. Par ailleurs, ce focus sur l'apprentissage de la lecture au travers des trois années du cycle 5-8 semble avoir permis l'émergence d'une forme de projet collectif, mobilisant les enseignants et les impliquant dans un processus de collaboration et de concertations.⁹⁸ L'émergence d'un réel « projet lecture » a par ailleurs été facilitée, dans certaines écoles, par sa résonance avec des objectifs en termes de maîtrise de la lecture insérés dans les plans de pilotage.⁹⁹ Toutefois, pour la mise en œuvre de cette dynamique collective, « *un volume important de périodes consacrées au projet ainsi qu'une pérennité dans la fonction de la personne AP semble être deux conditions nécessaires* ».¹⁰⁰

2.1.3. Écoles suivies par l'équipe de recherche « UMons »

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Dans cette section, nous allons décrire les actions initiées par l'équipe de recherche « UMons » en vue d'encourager l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques innovants favorisant la différenciation et la réussite des tous les élèves (objectif opérationnel n°1). Pour rappel, la spécificité de l'équipe de l'« UMons » est d'être uniquement concernée par des écoles impliquées dans la première vague de l'expérience pilote (10 écoles).

Durant la première phase de l'expérience pilote, environ 55 fiches ont été conçues par l'équipe de recherche et mises à disposition des enseignants par le biais d'un padlet disponible sur internet. Ces fiches avaient pour but « d'alimenter la réflexion des enseignants au niveau didactique et (techno)pédagogique ». ¹⁰¹

L'intégration d'outils numériques a également constitué une dimension importante du projet porté par cette équipe de recherche. Ces outils ont été envisagés « comme un soutien pour faciliter l'apprentissage des apprenants plutôt qu'une substitution à l'enseignement ». ¹⁰² En vue de favoriser cette intégration du numérique, l'équipe de recherche a prêté des ipads aux écoles qui en faisaient la demande et a aidé les équipes éducatives volontaires à formaliser un projet dans le cadre de l'initiative

⁹⁶ « UMons » *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.70

⁹⁷ « UMons » *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.82

⁹⁸ « UMons » *Rapport Final V1*, juin 2021, p.15

⁹⁹ « UMons » *Rapport Final V1*, juin 2021, p.17

¹⁰⁰ « UMons » *Rapport Final V1*, juin 2021, p.98

¹⁰¹ « UMons » *Rapport Final V1*, juin 2021, p.19

¹⁰² « UMons » *Rapport Final V1*, juin 2021, p.37

« École numérique ». Environ la moitié des écoles ont ainsi pu procéder à des investissements numériques (matériel, accès wifi...) durant la durée de l'accompagnement.

Concernant l'outillage numérique, un focus a notamment été mis par les chercheurs sur le logiciel d'apprentissage de la lecture « Lalilo », via les fiches informatives mises à disposition des équipes enseignantes, mais aussi par le biais d'une présentation, de conseils plus personnalisés sur la plateforme en ligne, d'un webinaire proposé par les concepteurs du logiciel ou encore via des classes virtuelles soutenant l'appropriation de l'outil.¹⁰³ Le logiciel « Lalilo » propose à chaque élève des exercices de lecture s'inscrivant dans sa zone proximale de développement, en individualisant le parcours d'apprentissage en fonction des acquis constatés par le biais des activités précédentes. Ce logiciel permet donc aux élèves de progresser à leur propre rythme, via des activités adaptées. Il permet de générer un tableau de bord et des rapports hebdomadaires de suivi de chaque élève.¹⁰⁴

Durant la deuxième phase d'expérimentation, des webinaraires ont été proposés aux équipes enseignantes. Ceux-ci avaient pour but d'alimenter, par des ressources extérieures, les réflexions des communautés d'apprentissage professionnelles en construction. Des experts ont ainsi proposé de courtes interventions portant sur la différenciation et/ou l'apprentissage de la lecture/écriture aux enseignants volontaires. Environ 65% des enseignants concernés ont participé aux webinaraires, ou ont visionné par après leur enregistrement, s'ils n'étaient pas disponibles au moment de son organisation. Pour ceux qui n'en ont pas pris connaissance, le manque de temps est généralement évoqué comme motif principal.¹⁰⁵ Des grilles d'observation inspirées de la logique des ceintures de compétences ont également été proposées comme outils d'accompagnement. Il s'agissait « d'aider les enseignants à évaluer de manière objective le niveau de lecture de leurs élèves, [et] de récolter plus facilement des indices sur l'évolution de ces derniers »¹⁰⁶, le tout sans avoir recours à un système de notes.

b) Résultats directs des actions initiées

Dans cette partie, nous allons maintenant analyser dans quelle mesure l'objectif opérationnel visé par ces actions – à savoir l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques innovants favorisant la différenciation et la réussite des tous les élèves – a pu être rencontré dans les écoles concernées par l'accompagnement mené par l'équipe « UMons ». Nous identifierons également, dans la mesure du possible, les freins et leviers qui ont pu faciliter ou non l'atteinte de l'objectif opérationnel visé.

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote (titulaires et personnes AP), 7 répondants sont concernés par l'accompagnement mené par l'équipe de recherche « UMons » (10 écoles suivies). Plus de la moitié d'entre eux considèrent avoir découvert (4/7) et mis en œuvre (5/7) de façon significative de nouveaux outils didactiques associés à l'apprentissage de la lecture et/ou à l'entrée dans l'écrit dans le cadre de l'expérience pilote. En outre, 4 répondants sur 7 affirment qu'ils se sont appropriés ces nouveaux outils, en les intégrant et/ou les adaptant dans leurs pratiques habituelles, en dehors du cadre de l'expérience pilote. 5 répondants sur 7 comptent par ailleurs mobiliser ces outils didactiques l'année scolaire prochaine. De façon plus qualitative, certains enseignants soulignent la diversité et la variété des outils proposés par cette équipe de recherche, et le fait que l'usage du numérique a constitué une réelle nouveauté dans leurs pratiques. D'autres par contre indiquent les outils mobilisés lors de l'expérience pilote relèvent davantage de leurs propres recherches.

¹⁰³ « UMons » *Rapport Final V1*, août 2020, p.20

¹⁰⁴ « UMons » *Rapport Final V1*, août 2020, p. 19

¹⁰⁵ « UMons » *Rapport Final V1*, juin 2021, p.44

¹⁰⁶ « UMons » *Rapport intermédiaire V1*, avril 2021, p.20

De façon complémentaire à ces premiers constats, l'équipe de l'« UMons » indique qu'environ 70% des enseignants suivis considèrent avoir appris de nouvelles choses grâce aux fiches proposées, et être satisfaits à la fois de leur format, qu'ils considèrent comme clair et approprié, et de leur contenu, estimé pertinent par ces enseignants par rapport à leurs pratiques. Quant aux outils numériques proposés, il semble que « *le projet a permis à la majorité des enseignants d'amplifier ou de se lancer dans des pratiques numériques et en particulier les pratiques de différenciation* ». ¹⁰⁷ Ainsi, environ 65% des enseignants indiquent que les outils numériques proposés correspondent à leurs attentes. Les autres pointent notamment le manque de diversité des outils proposés, ou encore le manque de matériel ne permettant pas la mise en œuvre de certains outils dans le contexte de leur classe. ¹⁰⁸ En outre, ce sont les échanges d'ordre pédagogique après les observations en classe par le chercheur qui sont mentionnés par les enseignants comme le levier principal de leur motivation à s'engager sur le long terme dans le déploiement de nouveaux outils et de nouvelles pratiques. ¹⁰⁹

Lors de la première phase d'expérimentation, l'outil « Lalilo » a été mobilisé par la moitié des enseignants concernés. Il a été jugé facile d'utilisation pour l'enseignant et pour l'élève par la quasi majorité des intervenants l'ayant mobilisé. La plupart du temps, l'outil a été proposé à certains des élèves de la classe, durant 15 à 20 minutes, « *ce qui correspond à la durée de concentration des élèves à cet âge* », et essentiellement sur tablette. ¹¹⁰ L'utilisation de Lalilo s'inscrivait la plupart du temps dans une optique de consolidation ou de dépassement. Sa mobilisation semble avoir été facilitée par la présence de la « personne AP », ce qui a notamment permis de gérer plus aisément les questions logistiques liées à l'utilisation des tablettes. En outre, une certaine autonomie des élèves est apparue nécessaire pour permettre une mobilisation aisée dans les pratiques de la classe, sans monopoliser l'attention d'un intervenant. ¹¹¹

Notons que, au-delà de la question de l'autonomie des élèves et des difficultés liées au matériel ou à la connexion internet, 62% des enseignants ont mentionné qu'un manque de connaissances à propos de l'outil expliquait selon eux les difficultés rencontrées pour l'intégration de Lalilo dans les pratiques de leur classe. Par exemple, certains enseignants ont fait preuve de réserves quant à l'utilisation de Lalilo, car l'outil peut rapidement proposer aux élèves un parcours d'apprentissage complexe, si aucune programmation n'est effectuée en amont par l'enseignant. La configuration préalable de la progression des phonèmes par rapport au niveau de la classe semble ainsi nécessaire pour garantir une efficacité optimale, mais elle nécessite une bonne information voire formation des enseignants utilisateurs en amont.

Par ailleurs, un renouvellement et un développement des pratiques liées à l'écriture ont pu être constatés chez les enseignants accompagnés par l'équipe de l'« UMons ». Au-delà des traditionnelles dictées de mots ou exercices de recopiage, de nouvelles pratiques didactiques ont été déployées, comme la création de textes par le biais de la dictée à l'adulte ou encore les situations génératives d'écriture. ¹¹² En outre, selon les données récoltées par l'équipe de l'« UMons », environ la moitié des enseignants concernés par leur accompagnement ont développé des activités autour de l'écriture d'un livre, que ce soit en prolongement d'une lecture d'un album jeunesse, à la suite de la rencontre avec un auteur, ou en tant que projet collectif. ¹¹³

¹⁰⁷ « UMons », *Rapport Final V1*, juin 21, p.53

¹⁰⁸ « UMons, *Rapport Final V1*, juin 21, p.40

¹⁰⁹ « UMons *Rapport Final V1*, août 20, p.59

¹¹⁰ « UMons *Rapport Final V1*, août 2020, p.16

¹¹¹ « UMons *Rapport Final V1*, août 2020, p.20

¹¹² « UMons *Rapport Final V1*, août 2020, pp.38-39

¹¹³ « UMons *Rapport Final V1*, août 2020, p.15

La mise à disposition de fiches par les chercheurs est mentionnée par les enseignants comme un important levier expliquant ce changement, en association avec le renfort humain concrétisé par la personne AP. Ce dernier est ainsi mentionné par plusieurs enseignants comme une condition à la mise en œuvre de ces projets plus ambitieux.

Les grilles d'observation inspirées du modèle des ceintures de compétences ont été peu mobilisées par les enseignants (16% des enseignants accompagnés par l'« UMons »). Ceux qui ont choisi de les utiliser l'ont fait de façon différente, et se les sont appropriées. Les autres mentionnent avant tout la charge de travail supplémentaire et le manque de temps pour mettre en œuvre leur utilisation, qui plus est dans le contexte sanitaire compliqué. 42% des enseignants accompagnés mentionnent toutefois leur volonté de les utiliser dans leurs pratiques futures, considérant qu'il s'agit d'un bon outil d'observation et de suivi des élèves, même s'il nécessite d'être adapté à ses pratiques et à son public.¹¹⁴

Les ressources partagées sur la plateforme en ligne dans le cadre de la deuxième phase de l'expérience pilote ont été relativement peu exploitées par les enseignants concernés. Seuls 26% affirment avoir utilisé du contenu mis en ligne par un collègue et 32% celui mis à disposition par les chercheurs.¹¹⁵

c) Effets indirects des actions initiées

Dans cette partie, nous analyserons les conséquences indirectes des actions initiées par l'équipe de recherche de l'« UMons » en regard de l'objectif opérationnel visé par les actions précédemment évoquées – à savoir l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques innovants favorisant la différenciation et la réussite des tous les élèves. Ces effets seront envisagés au niveau des élèves ainsi qu'au niveau des enseignants et des équipes éducatives.

Effets sur les élèves

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote (titulaires et personnes AP), 5 répondants sur les 7 concernés par l'accompagnement de l'« UMons » estiment que les outils didactiques mobilisés lors de l'expérience pilote ont eu une influence significative sur les apprentissages en lecture de leurs élèves et sur l'engagement de ces derniers dans leurs apprentissages (motivation, implication, participation). De façon plus qualitative, certains enseignants soulignent le fait que les outils proposés favorisent globalement l'autonomie des élèves.

En parallèle, l'équipe de l'« UMons » indique que « les enseignants constatent une influence positive du projet sur la qualité des apprentissages des élèves, tant au niveau de la lecture et de l'écriture qu'au niveau de la gestion des comportements. Les enseignants sont également nombreux à pointer la motivation des élèves et le goût de la lecture induit par le projet. »¹¹⁶

Les enseignants concernés estiment que l'utilisation du logiciel Lalilo a essentiellement contribué au développement de la conscience phonologique des élèves (94%), ainsi que, dans une moindre mesure (73%) à l'identification et à la production de mots. De façon plus transversale, ils indiquent également que Lalilo a essentiellement contribué à une amélioration de leur autonomie ainsi que de leur motivation et de leur confiance en eux. Le statut différent donné à l'erreur et l'utilisation intensive du renforcement positif présente dans le logiciel Lalilo expliquent probablement ces deux derniers effets.¹¹⁷

¹¹⁴ « UMons Rapport Final V1, juin 2021, p.46

¹¹⁵ « UMons Rapport Final V1, juin 2021, p.47

¹¹⁶ « UMons Rapport Final V1, juin 21, pp.52-53

¹¹⁷ « UMons », Rapport Final V1 août 20, p.22

Concernant plus spécifiquement les activités autour de l'écriture d'un livre en classe, les enseignants font mention d'effets positifs sur l'apprentissage des élèves, non seulement au niveau de la production de textes en elle-même de façon unanime, mais aussi au niveau de l'acculturation (86%) et au niveau de la compréhension (78%). De façon plus transversale, les activités de ce type ont également eu, selon les enseignants, des effets positifs sur la confiance en soi des élèves, leur collaboration ou encore leur participation active (engagement dans les activités).¹¹⁸

Effets sur les enseignants et les équipes éducatives

Selon les collectes de données effectuées par l'équipe de l'« UMons », l'expérience pilote a eu une influence positive sur la pratique de la différenciation en permettant non seulement une diversification du matériel et des outils proposés, mais aussi une attention accrue portée aux élèves et une meilleure observation de ceux-ci.¹¹⁹

Trois quarts des enseignants interrogés par l'« UMons » indiquent que les échanges d'ordre pédagogique permis par la mise en œuvre de l'expérience pilote ont eu une influence positive sur leur motivation. Ils sont environ 50% à indiquer une même influence positive de l'accompagnement à distance proposé par l'équipe de recherche ou des webinaires proposés lors de la deuxième phase d'expérimentation.¹²⁰ En outre, ces webinaires ont contribué à modifier les pratiques pédagogiques de 85% des enseignants y ayant assisté, selon les données récoltées par l'« UMons ». ¹²¹

En lien avec les activités associées à l'écriture d'un livre en classe, une grande majorité d'enseignants (72%) ont fait mention, auprès de l'équipe de l'« UMons », de plusieurs effets relevant du développement professionnel, comme l'augmentation de leurs connaissances et compétences, le développement de la collaboration avec leurs collègues, l'amélioration de leurs pratiques de différenciation ou encore l'observation plus fine de leurs élèves.

En considérant cette fois l'utilisation du numérique, environ 60% des enseignants ayant été interrogés par l'« UMons » indiquent que cela leur facilite la gestion de l'hétérogénéité de leur groupe-classe, essentiellement en permettant de mettre en place des activités de remédiation ou de dépassement adaptées à chacun, notamment dans le cadre d'ateliers en autonomie. Plus concrètement, l'outil Lalilo, par exemple, « permet une observation plus fine des élèves et de meilleures connaissances de leurs compétences, notamment grâce à la précision du tableau de bord » ¹²², ce qui permet de mettre en œuvre des pratiques différenciées adaptées aux besoins de chacun. Les enseignants ayant utilisé l'outil mentionnent également que l'utilisation de Lalilo a été le moteur d'un changement de posture pour l'enseignant, celui-ci devenant davantage un accompagnateur de l'élève dans ses apprentissages.

¹¹⁸ « UMons », *Rapport Final V1* juin 21, p.18

¹¹⁹ « UMons » *Rapport Final V1*, juin 21, p.53

¹²⁰ « UMons » *Rapport Final V1*, juin 21, p.42

¹²¹ « UMons » *Rapport Final V1*, juin 21, p.45

¹²² « UMons », *Rapport Final V1* août 20, p.21

2.1.4. Écoles suivies par l'équipe de recherche « ULiège - UCLouvain - HEVinci - HE2B - ISPG - HELMO »

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Dans cette section, nous allons décrire les actions initiées par l'équipe de recherche *ULiège - HEVinci - HE2B - ISPG - HELMO* (« ULiège+ ») en vue d'encourager l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques innovants favorisant la différenciation et la réussite des tous les élèves (objectif opérationnel n°1).

Dans le cadre de cette recherche, 16 outils inventoriés par le Consortium Français & Latin, et bénéficiant donc d'une certaine validation scientifique, ont été proposés aux équipes enseignantes. Ces outils ont été sélectionnés, car ils « favorisent à la fois la différenciation et le développement des compétences des élèves dans les quatre axes de l'apprentissage initial de la lecture, à savoir l'acculturation à l'écrit, la compréhension, l'écriture et l'identification des mots. »¹²³ La plupart de ces outils didactiques reposent sur une prise en charge des difficultés d'apprentissage « dans l'ordinaire de la classe ». ¹²⁴ Ils s'arriment en outre à des principes didactiques fondés sur des études scientifiques à large échelle. ¹²⁵

L'équipe de recherche a proposé ce large panel d'outils didactiques afin que chaque enseignant ait la possibilité de trouver « les approches qui conviennent le mieux à sa pratique, à son contexte et à ses élèves ». ¹²⁶ Ces différents outils développent en outre des modalités variées de gestion de l'hétérogénéité et de différenciation pédagogique.

Dans une première phase de l'accompagnement, appelée « co-situation », chaque chercheur a présenté le projet de recherche aux équipes qu'il suivait et a mené un état des lieux des pratiques. Cet état des lieux a notamment pris la forme d'un questionnaire d'auto-positionnement, amenant les enseignants concernés à analyser leurs pratiques didactiques d'enseignement de la lecture/écriture.

Dans cette première phase, le chercheur a ainsi fait émerger les besoins de chaque équipe enseignante, et leur a présenté les outils proposés relatifs à l'axe privilégié suite à l'état des lieux. Cette phase de co-situation représente quasiment un tiers du temps de l'accompagnement.

La deuxième phase de l'accompagnement a commencé par le choix de l'outil et la passation des évaluations diagnostiques. Cette procédure de choix des outils se voulait concertée. S'en est suivi la mise en œuvre de l'outil choisi, ponctuée d'observations dans les classes. Des entretiens avec les enseignants concernés ont succédé à ces observations et de nombreux échanges ont eu lieu entre les chercheurs et les acteurs de terrain. Ces discussions visaient notamment « l'analyse, avec le professionnel de terrain, des activités mises en place et de leurs effets ». ¹²⁷

La troisième et dernière phase, dite de « co-production », concerne l'évaluation des apprentissages des élèves et le bilan formulé par les enseignants impliqués à propos de leur participation à l'expérience pilote.

¹²³ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.3

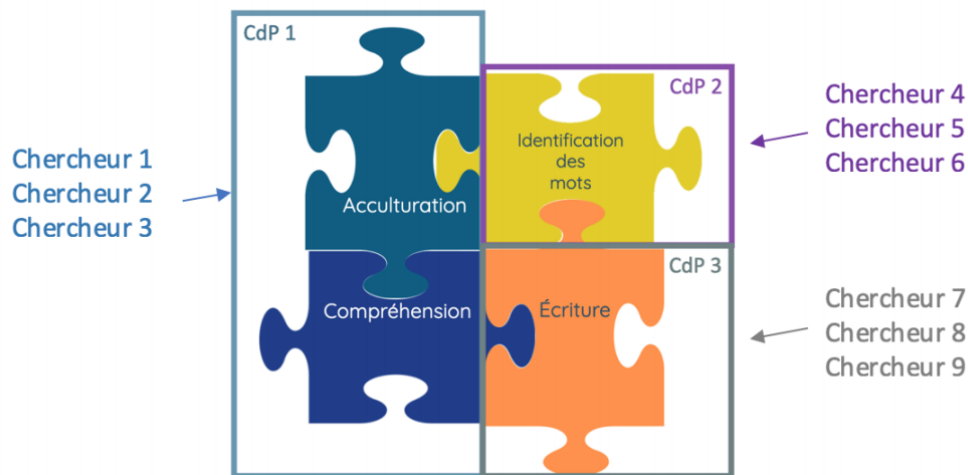
¹²⁴ « ULiège+ », *Rapport Final V1* août 20 juin 2020, p.33

¹²⁵ « ULiège+ », *Rapport Final V1* août 20 juin 2021, p. 3

¹²⁶ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.9

¹²⁷ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V1*, avril 2021, p.3

Pour les écoles de la vague 1, l'équipe de recherche a poursuivi comme objectif, durant l'année scolaire 2020-2021, la continuité de l'expérience et le maintien de l'implémentation des outils. Pour ce faire, trois communautés d'échanges de pratiques ont été créées : une première centrée sur la compréhension et l'acculturation, une deuxième sur l'identification des mots et une troisième sur la production écrite. Chacune de ces communautés de pratique a été prise en charge par une équipe constituée de trois chercheurs.¹²⁸



Une première journée a eu lieu en présentiel, la suite s'est déroulée selon des modalités de rencontres à distance, à une fréquence moyenne mensuelle. Autant que possible, chaque rencontre s'est articulée autour d'une problématique soulevée par les participants. Complémentairement aux rencontres, des outils de communication et d'échange de documents ont été mobilisés.

Plus concrètement, pour la communauté de pratiques « Production d'écrits »¹²⁹, chaque séance a été l'occasion pour un ou plusieurs enseignants de présenter des traces d'élèves et/ou de mise en œuvre d'outils pédagogiques en lien avec la problématique du jour. Ces problématiques communes ont notamment porté sur « Comment faire progresser les élèves en difficulté ? », « Comment organiser les entretiens individuels et mettre les élèves en autonomie ? » ou encore « Quand et comment corriger et valoriser les écrits d'élèves ? ». Un temps d'échange et de questionnements était ensuite prévu, avant la négociation d'une nouvelle problématique, à mettre à l'ordre du jour de la prochaine réunion.

Les échanges menés dans le cadre des communautés d'échange de pratiques ont généralement donné lieu à des productions collectives. Ainsi, comme productions issues de ces communautés de pratiques, ont été élaborés des outils visant la formalisation de solutions d'organisation, d'exemples de bonnes pratiques, d'erreurs à ne pas commettre, de conseils, de points de vigilance, etc. Selon les propos de l'équipe de recherche, ceci reflète les attentes des enseignants, qui ne désiraient pas, dans le cadre de ce suivi léger, découvrir de nouvelles ressources théoriques, mais exprimaient par contre « *un réel besoin d'échanger sur leurs pratiques et les obstacles rencontrés, ainsi que sur les solutions concrètes que certains y apportaient* ». ¹³⁰

¹²⁸ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V1*, avril 2021, p. 4

¹²⁹ Les outils didactiques expérimentés par les enseignants de cette communauté de pratiques sont : la dictée à l'adulte (Moar & Soler, 2016), l'atelier dirigé d'écriture au CP (Bucheton et Soulé, 2009), les orthographes approchées (Montésinos -Gelet & Morin, 2006) et l'atelier d'écriture (Calkins, 2016).

¹³⁰ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V1*, avril 2021, p.7

La communauté d'échange de pratiques « Compréhension et acculturation » a quant à elle travaillé de façon un peu différente. Plusieurs moments d'échange ont en effet été articulés chacun autour d'un outil didactique en particulier.¹³¹ Les dernières rencontres, quant à elles, ont eu pour objectif la création collective de fiches d'activités portant sur l'exploitation d'albums jeunesse, permettant de développer des stratégies de compréhension explicitées par les chercheurs et s'inspirant des outils évoqués lors des rencontres virtuelles précédentes.

La spécificité du fonctionnement de cette communauté de pratique s'explique, selon l'équipe de recherche, par de fortes différences d'approches méthodologiques entre les différents outils didactiques mobilisés. Ainsi, par exemple, *Narramus* se fonde sur une contextualisation forte des compétences de compréhension travaillées avec un groupe-classe hétérogène, alors que *PARLER-Compréhension* mise sur la décontextualisation menée avec des sous-groupes homogènes.

b) Résultats directs des actions initiées

Dans cette partie, nous allons maintenant analyser dans quelle mesure l'objectif opérationnel visé par ces actions – à savoir l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques innovants favorisant la différenciation et la réussite des tous les élèves – a pu être rencontré dans les écoles concernées par l'accompagnement mené par l'équipe « ULiège+ ». Nous identifierons également, dans la mesure du possible, les freins et leviers qui ont pu faciliter ou non l'atteinte de l'objectif opérationnel visé.

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote (titulaires et personnes AP), 68 répondants sont concernés par l'accompagnement mené par l'équipe de recherche « ULiège+ » (65 écoles suivies). Environ 70% d'entre eux considèrent avoir découvert (47/68) et mis en œuvre (50/68) de façon significative de nouveaux outils didactiques associés à l'apprentissage de la lecture et/ou à l'entrée dans l'écrit dans le cadre de l'expérience pilote. En outre, deux tiers des répondants (45/68) affirment qu'ils se sont appropriés ces nouveaux outils, en les intégrant et/ou les adaptant dans leurs pratiques habituelles, en dehors du cadre de l'expérience pilote. Un peu moins de 65% des répondants (43/68) comptent par ailleurs mobiliser ces outils didactiques l'année scolaire prochaine.

De façon plus qualitative, certains enseignants mentionnent comme frein à la mobilisation de certains outils proposés dans le cadre de la recherche le fait que l'achat des ressources constituait un coût financier important. D'autres indiquent regretter que le choix de l'outil leur ait été en quelque sorte « imposé » par le chercheur, alors que d'autres outils mobilisés dans le cadre de la recherche, dans d'autres écoles, leur aurait probablement davantage convenu. Certains mentionnent également le fait qu'ils connaissaient déjà certains outils avant leur participation à la recherche.

De façon complémentaire, les données collectées par l'équipe de recherche indiquent également comme freins à la mise en œuvre des outils mentionnés par les enseignants des contraintes liées à l'espace et au temps.¹³² En effet, « *l'appropriation de dispositifs didactiques éloignés des pratiques habituelles des enseignants entraîne un surcroît de préparation, dans la mesure où elle nécessite des lectures complémentaires, des échanges plus fréquents entre enseignants, la construction de dispositifs nouveaux, d'outils d'observation et/ou de planification plus élaborés* ». ¹³³

¹³¹ Les outils didactiques expérimentés par les enseignants de cette communauté de pratiques sont : *Narramus*, *PARLER-Compréhension*, *Les cercles de lecture*, *Défi Lire*, *Parcours Lectures*, 1001 activités autour du livre.

¹³² « ULiège+ », *Rapport Final*, août 2020, p.26

¹³³ « ULiège+ », *Rapport Final*, août 2021, p.45

Au contraire, l'aspect contraignant de l'expérience pilote a été identifié par de nombreux enseignants comme un levier important. En effet, étant donné ce contexte, les enseignants se sont sentis dans l'obligation de se lancer, et « *auraient peut-être été plus frileux s'ils avaient été totalement autonomes* ». ¹³⁴

Trois des 16 outils proposés par l'équipe de recherche n'ont été sélectionnés par aucune des équipes éducatives concernées par la 2^e vague de l'expérience pilote.¹³⁵ Deux dispositifs ont en revanche été sélectionnés par un nombre important d'enseignants, tant dans les écoles de la 1^{re} que de la 2^e vague. Il s'agit des *ateliers d'écriture de Calkins et al.* et de *Narramus* (Goigoux et Cèbe).¹³⁶

Parfois, les enseignants d'une même école ont choisi des outils différents, relevant ou non du même axe d'apprentissage de la lecture. En effet, les choix posés ont pu varier selon les implantations ou selon les enseignants, lorsque des attentes et des besoins différents étaient constatés.¹³⁷

Dans le processus de sélection, « *l'approche en continuité permise par l'outil, l'adéquation aux besoins des élèves et l'aspect "clé sur porte" de l'outil* »¹³⁸ ont été fréquemment mobilisés par les équipes enseignantes. Ainsi, la caractéristique "clé-sur-porte" de l'outil est apparue comme plus déterminante dans le choix posé par les enseignants que la liberté pédagogique permise par l'outil. L'équipe de recherche indique donc sur cette base que les enseignants semblent plus souvent attirés par des outils qui proposent une structure assez précise et guidante.

Toutefois, il est arrivé que des équipes abandonnent un outil initialement choisi, notamment parce que les titulaires éprouvaient des difficultés à s'approprier l'outil ou parce que celui-ci se révélait difficilement compatible avec les principes pédagogiques de certaines écoles accompagnées.¹³⁹

Dans les données récoltées par l'équipe de recherche, plusieurs équipes enseignantes ont mentionné qu'elles souhaitent conserver les outils testés dans leur pratique après la fin de l'expérience pilote. D'autres ont indiqué que leur participation au projet découlerait probablement sur une modification durable de leurs pratiques d'enseignement. Cet enthousiasme est régulièrement associé par les enseignants concernés à la perception d'effets sur leurs élèves (71% des répondants), en majorité sur leurs compétences disciplinaires.

Toutefois, certains enseignants, principalement de P1 et P2, se montrent plus réservés quant à la poursuite de l'utilisation des outils, car ils se sentent notamment peu à l'aise avec la mise au travail en autonomie des élèves sans l'appui de l'intervenant supplémentaire, autonomie au demeurant absolument nécessaire.¹⁴⁰ Ainsi, la stabilité de la personne AP dans une école semble faciliter la continuité de la mise en place de l'outil, et semble même engendrer une plus grande probabilité de mise en œuvre de plusieurs outils.¹⁴¹

¹³⁴ « ULiège+ », *Rapport Final*, août 202, p. 46

¹³⁵ Ces trois outils sont : « 1001 activités autour du livre » (Brasseur), « Défi lire » (Schneider) et « le cercle de lecture » (Lafontaine, Terwagne & Vanhulle).

¹³⁶ Dans le cadre de la vague 2, Les ateliers d'écriture de Calkins ont été mobilisés par 95 enseignants, dans 139 classes, et auprès de 1218 élèves. Narramus quant à lui a été utilisé par 41 enseignants dans 35 classes et auprès de 458 élèves.

¹³⁷ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.12

¹³⁸ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.13

¹³⁹ « ULiège+ », *Rapport Final V1*, août 2020, p.17

¹⁴⁰ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.30

¹⁴¹ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.6

Dans le cadre des communautés de pratique mises en œuvre en 2020-21 pour les écoles de la vague 1, les échanges à propos de problématiques communes et transversales entre enseignants qui expérimentaient des outils didactiques différents (même si relevant d'un même axe de lecture) ont permis « *la découverte informelle des dispositifs qu'ils n'avaient pas encore expérimentés* »¹⁴² et des principes didactiques qui régissent certains d'entre eux. Par ailleurs, plusieurs enseignants, même s'ils ne participaient pas aux moments d'échange, ont tout de même exploité les pistes d'action formalisées dans le cadre de la communauté de pratiques.

Les enseignants les plus impliqués ont été les enseignants qui connaissaient déjà bien les outils didactiques introduits dans le cadre de la recherche, et qui en étaient déjà devenus des experts. Ces enseignants-là ont pu tirer largement bénéfice de leur participation à la communauté de pratiques : appropriation de gestes professionnels plus adaptés, développement d'une meilleure observation des élèves au travail, prise en charge davantage différenciée pour les élèves en difficulté... Probablement que « *les enseignants novices dans la fonction ont davantage besoin d'une formation aux spécificités des outils didactiques [visés] que d'un échange de pratiques qui porte sur des questions relativement pointues de mise en œuvre* ». ¹⁴³ Ainsi, les communautés d'échange de pratiques ne semblent pas avoir été pleinement bénéfiques pour les enseignants nouvellement entrés dans l'expérience pilote dans le cadre de cette prolongation en suivi léger de la vague 1 de la recherche.

Concernant plus spécifiquement la communauté d'échange de pratiques « Identification de mots »¹⁴⁴, les problématiques abordées se sont rapidement éloignées des outils didactiques mis en œuvre dans les classes. Selon les propos de l'équipe de recherche, « *cela peut s'expliquer par le fait que ces outils posent peu de problèmes de mise en œuvre, sont très cadrants et explicitent clairement leur méthodologie* ». Les échanges ont donc davantage porté sur des préoccupations pédagogiques et organisationnelles, comme la gestion des ateliers en autonomie ou la mise en place du co-enseignement. Ces préoccupations apparaissent toutefois comme des conditions requises pour une mise en place facilitée des outils didactiques visés, l'appui d'un intervenant supplémentaire ou la mise en place d'un travail en autonomie étant nécessaire pour le déploiement de ces activités destinées à n'être menées qu'avec quelques élèves à la fois. Trouver des pistes de solution pour organiser ces dimensions semble donc pertinent pour rendre pérenne la mise en place de certains outils développant l'identification des mots dans une logique de différenciation.

Quant aux séquences d'activités créées dans le cadre de la communauté de pratiques « Compréhension et acculturation », il semble qu'elles aient été rapidement testées par les enseignants concernés dans leurs classes.

Les écoles concernées par le suivi léger durant l'année scolaire 2020-2021, et par la même impactées par la réduction des moyens octroyés, mentionnent que les outils ont pu continuer à être exploités principalement lorsque la lecture s'inscrit dans les projets portés par le plan de pilotage de leur école, lorsque le choix de l'outil était un choix d'équipe, commun à plusieurs classes et/ou à plusieurs niveaux, ou encore lorsqu'il y a eu une continuité dans les attributions des titulaires et de la personne AP. Si ce n'était pas le cas, le fait que les titulaires aient été impliqués, par le passé, dans la planification et la mise en œuvre de l'outil a pu également être un levier à la poursuite de son utilisation.¹⁴⁵

¹⁴² « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V1*, avril 2021, p.8

¹⁴³ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V1* avril 21, p. 11

¹⁴⁴ Les outils didactiques expérimentés par les enseignants dans cette communauté de pratiques sont : Phono (Goigoux et Cèbe, 2018), Vers la phono (Dorner, 2013), PARLER - Conscience phonologique (2018), PARLER – Fluence (2018).

¹⁴⁵ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V1*, juin 21, p.14

c) Effets indirects des actions initiées

Dans cette partie, nous analyserons les conséquences indirectes des actions initiées par l'équipe de recherche « ULiège+ » en regard de l'objectif opérationnel visé par les actions précédemment évoquées – à savoir l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques innovants favorisant la différenciation et la réussite des tous les élèves. Ces effets seront envisagés au niveau des élèves ainsi qu'au niveau des enseignants et des équipes éducatives.

Effets sur les élèves

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote (titulaires et personnes AP), un peu plus de 70% des répondants concernés par l'accompagnement mené par l'équipe de recherche « ULiège+ » (47/67) estime que les outils didactiques mobilisés lors de l'expérience pilote ont eu une influence significative sur les apprentissages en lecture de leurs élèves et sur l'engagement de ces derniers dans leurs apprentissages (motivation, implication, participation).

Selon les perceptions des enseignants récoltées par l'équipe de recherche, les facteurs qui ont amené les élèves à progresser relèvent tant d'aspects pédagogiques que didactiques, tels que notamment l'explicitation des objectifs et du déroulement des séances, la focalisation sur les démarches ou l'utilisation de matériel différencié.¹⁴⁶

En ce qui concerne plus particulièrement les outils d'acculturation, leur mobilisation semble avoir permis une modification comportementale dans le rapport à la lecture des élèves. Par exemple, « *le choix par hasard a fait place à un choix posé* ». ¹⁴⁷

Quant aux outils développant un travail autour de l'écriture, ils donneraient « envie aux élèves de s'intéresser davantage à la littérature jeunesse, et de l'utiliser au profit de leurs productions écrites. »¹⁴⁸ Les élèves concernés développent en effet désormais une certaine curiosité pour comprendre et décoder les stratégies mobilisées par leurs auteurs (et les illustrateurs) lors de la conception d'un album. Plusieurs enseignants ont également mentionné à l'équipe de recherche que certains élèves se sont lancés dans l'écriture de livres ou de textes, en dehors du cadre scolaire, et de leur propre initiative. Grâce à l'utilisation de ces outils, des élèves de P1 et P2 semblent en outre accorder une plus grande attention au soin de l'écriture et à la lisibilité. « Les textes et les phrases sont plus structurés, plus riches aussi en contenu et en détail. » ¹⁴⁹ De plus, les élèves relisent davantage leurs propres copies et cherchent plus souvent à les améliorer.

Au-delà des effets sur les apprentissages directement associés à la lecture/écriture, des effets sur les compétences transversales et le savoir-être des élèves sont également à mentionner. Environ 60% des enseignants interrogés par l'équipe de recherche en aout 2020 disent constater chez leurs élèves des effets sur l'envie et le plaisir d'apprendre, mais aussi l'acquisition d'une certaine autonomie, ou encore le développement de la confiance en soi, de la coopération, de l'entraide et du respect de la parole de l'autre qui permet la disparition de la crainte d'être jugé.¹⁵⁰ Certains mentionnent également l'amélioration de l'attention et de la concentration de leurs élèves, une plus grande implication, ou encore une plus grande efficacité des capacités de mémorisation.¹⁵¹

¹⁴⁶ « ULiège+ », *Rapport Final V1, aout 2020*, p.34

¹⁴⁷ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.21

¹⁴⁸ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.21

¹⁴⁹ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.22

¹⁵⁰ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.22

¹⁵¹ « ULiège+ », *Rapport Final V1, aout 2020*, p.32

Comme l'indique l'équipe de recherche, en conformité avec ces données, « *la motivation des élèves tous niveaux confondus est une dimension importante qui ressort des témoignages des enseignants* ». ¹⁵² Certains enseignants ont toutefois mentionné que l'aspect répétitif et lent de certains outils a pu parfois laisser certains enfants. ¹⁵³ Globalement, les enseignants mentionnent également que les outils mobilisés ont contribué à l'accroissement du vocabulaire chez leurs élèves.

Effets sur les enseignants et les équipes éducatives

L'équipe de recherche indique que « *les enseignants sont globalement très enthousiastes vis-à-vis des outils mis en œuvre* ». ¹⁵⁴ Les enseignants semblent avant tout motivés par les progrès visibles de leurs élèves, mais aussi par la clarté de la structure des outils sélectionnés et dès lors leur aspect assez sécurisant. Les enseignants sont également nombreux à apprécier la progression spiralaire proposée, même si cela a pu donner l'impression à certains « de ne pas avancer ». ¹⁵⁵ Certains disent en outre apprécier la facilité à adapter ou transposer les activités à leur contexte de classe. Plus précisément, le matériel proposé par les outils relevant de la phonologie a généralement été considéré comme riche, efficace, progressif et/ou adaptable par les enseignants concernés.

Par ailleurs, l'équipe de recherche indique que « *plusieurs enseignants considèrent que la mise en œuvre de l'outil a modifié leurs pratiques et favorisé leur créativité* ». ¹⁵⁶ D'autres ont indiqué que les périodes d'accompagnement personnalisé avaient contribué à ce que leur regard sur certains enfants se modifie. ¹⁵⁷ Ainsi, 58% des enseignants de l'échantillon consulté par l'équipe de recherche estiment que ce projet a remis en question certaines de leurs pratiques, en a renforcé d'autres, et leur a fait découvrir d'autres manières de pratiquer certains apprentissages en lecture. La découverte de nouveaux outils et de nouvelles pratiques a pu donner à certains l'impression de vivre une formation continue toute l'année. Ils sont d'ailleurs 92% à considérer que ce projet a contribué à leur développement professionnel. ¹⁵⁸ Comme l'indique l'équipe de recherche, un accompagnement comme celui mis en œuvre dans le cadre de cette expérience pilote, qui vise à la fois la prise de conscience des pratiques existantes et la mise en œuvre d'outils innovants « *semble être le levier le plus déterminant du développement professionnel* ». ¹⁵⁹

L'ampleur de ce développement professionnel semble par ailleurs corrélée à des facteurs personnels. Ainsi, « *ceux qui ont observé le plus d'effets sur les compétences des élèves et sur leur propre développement professionnel sont également ceux qui signalent, à l'entrée dans le projet, leur curiosité intellectuelle, leur intérêt pour l'innovation, pour les échanges de pratiques, etc.* ». ¹⁶⁰

Lorsque l'équipe de recherche demande aux enseignants impliqués à quelles conditions le dispositif qu'ils ont expérimenté pourrait être généralisé, il est fait mention de la nécessité d'une information sur les outils didactiques à mobiliser (68,2%), ainsi que d'un accompagnement à la mise en œuvre de ces outils (59,5%), conjointement à l'importance des concertations (62,7%), de l'information (49,1%) et de l'accompagnement (47,7%) relatifs aux pratiques de co-enseignement.

¹⁵² « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.20

¹⁵³ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.19

¹⁵⁴ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.18

¹⁵⁵ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.19

¹⁵⁶ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.20

¹⁵⁷ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V2*, mai 2021, p.21

¹⁵⁸ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V1*, août 2020, p.34

¹⁵⁹ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V1*, août 2020, p.35

¹⁶⁰ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V1*, août 2020, p.46

Par ailleurs, « l'observation d'effets concrets sur les habiletés en lecture et/ou écriture des élèves, par le biais d'outils diagnostiques ciblés, entraîne un sentiment d'efficacité qui donne envie [aux enseignants] de pérenniser les nouvelles pratiques mises en place ». ¹⁶¹

2.1.5. Conclusion commune aux 4 recherches pour l'objectif opérationnel 1

En conclusion de l'analyse relative à cet objectif opérationnel, nous dégagerons ici les actions qui apparaissent comme les plus efficaces ainsi que les leviers et les freins principaux à l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques innovants favorisant la différenciation et la réussite de tous. Sur cette base, les mesures les plus efficaces dans le cadre du déploiement structurel du dispositif seront envisagées.

Globalement, sur la base du questionnaire soumis par la Cellule de support, nous pouvons constater que deux tiers des enseignants (84/130 répondants) ont été amenés à mobiliser de façon significative de nouveaux outils didactiques dans le cadre de cette expérience pilote. Cette adoption de nouvelles façons de faire apprendre a abouti au constat d'une amélioration des apprentissages des élèves (87/128), mais aussi au développement de compétences plus transversales chez ces derniers, comme l'autonomie ou la motivation (86/129 répondants). Une même proportion d'enseignants (82/130) projette par ailleurs avec certitude de poursuivre l'utilisation de ces outils dans le futur, après la fin de l'expérience pilote.

Les enseignants qui se sont le moins engagés dans un renouvellement des outils didactiques mobilisés semblent être ceux qui ne se sentaient **pas à l'aise avec l'outil sélectionné**, car ils n'en percevaient pas les finalités, n'en avaient pas compris avec précision le fonctionnement, n'étaient pas convaincus de sa plus-value, ou rencontraient trop de contraintes dans son déploiement. Parfois, ce sont également ceux qui ont été **amenés à devoir se lancer dans l'expérimentation de façon isolée**, sans que cela ne soit un choix d'équipe, sans l'appui régulier et continu de la personne AP, ou sans le soutien intensif des chercheurs.

À l'inverse, d'autres enseignants semblent avoir intégré de façon durable de nouvelles pratiques didactiques relatives à la lecture et/ou l'écriture dans les apprentissages menés. Cette intégration semble associée à une série de **facteurs de réussite concomitants et successifs**, qui pourraient être synthétisés dans la progression suivante :

1° Les enseignants ont l'opportunité de **se questionner sur leurs pratiques actuelles, et de les considérer dans une démarche réflexive, de préférence en équipe**. Ce recul réflexif est facilité par la mobilisation d'un outil, présenté comme une aide et non comme un contrôle.

Il permet notamment de mettre en lumière ce qui est travaillé et ce qui l'est moins, ce qui constitue des continuités ou des discontinuités dans les parcours d'apprentissage des élèves au sein de l'école, ce qui pose généralement problème, ce qui constitue des domaines où les enseignants se sentent moins outillés, etc.

2° Les enseignants ont l'opportunité de prendre connaissance d'un panel d'outils didactiques pertinents, et de sélectionner, dans celui-ci, celui qu'ils désirent expérimenter. Ce choix est éclairé par la réflexion menée antérieurement, en vue de poser un choix qui réponde à un besoin. De préférence, un choix d'équipe est réalisé, pour sélectionner un même outil entre plusieurs collègues, ou des outils complémentaires. Un projet collectif, pensé et mené en équipe, semble en effet davantage mobilisateur. Le lien que peut constituer la personne AP est un atout.

¹⁶¹ « ULiège+ », *Rapport Intermédiaire V1*, août 2020, p.46

3° Les enseignants reçoivent une information claire sur l'outil sélectionné, son fonctionnement, ses principes fondateurs. Ils sont formés à sa prise en main, avant de le mobiliser en classe. La mise en œuvre de l'outil est dans un premier temps relativement guidée, pour garantir un déploiement aisé et adéquat, et ainsi permettre à l'enseignant de se sentir rassuré et de pouvoir constater, aussi rapidement que possible, la plus-value de l'outil, son efficacité, ses bénéfices. Le renfort de l'encadrement constitue également dans ce cadre un levier important, facilitant la mise en œuvre initiale de nouvelles pratiques, parfois jugées inconfortables.

4° Les enseignants lancés dans l'expérimentation de l'outil ont **l'occasion d'échanger sur sa mise en œuvre à la fois avec un expert et avec des pairs mobilisant l'outil** (issus de leur école ou d'autres établissements). Un temps de discussion directement successif à une observation se révèle notamment pertinent. Ces échanges permettent de trouver des solutions aux problèmes pratiques de mise en œuvre (gestion de l'espace, du bruit, composition des groupes, temps et fréquence de mise en œuvre, etc.), mais aussi de déployer l'outil plus largement, et progressivement de se sentir libre de l'adapter, de se l'approprier (modalités diversifiées de différenciation, adaptation à d'autres objets d'apprentissage, etc.).

Ces quatre axes d'actions apparaissent comme nécessaires et absolument complémentaires. Ils mettent en lumière que l'outillage didactique des enseignants ne peut raisonnablement se faire en totale autonomie. Pour viser l'efficacité, un accompagnement de chercheurs semble toutefois déraisonnable.

Dès lors, la **diffusion d'outils réflexifs permettant de poser un état de lieux de pratiques, de préférence en équipe**, semble nécessaire. La prise en main de ces outils pourrait faire l'objet de temps de réflexion en école, dans le cadre du travail collaboratif, et notamment pour accompagner le déploiement d'actions identifiées dans le cadre des plans de pilotage. **Les écoles qui en éprouveraient le besoin pourraient être accompagnées par les conseillers au soutien et à l'accompagnement dans l'utilisation de cet outil.**

La mise à disposition d'un panel d'outils didactiques pertinents semble par ailleurs indispensable. Ceux-ci pourraient être mis en lien avec les outils réflexifs, afin de faciliter leur sélection sur la base de l'état des lieux posés. Une description claire et détaillée de l'outil ou du dispositif devrait être rendue disponible pour l'enseignant. Des webinaires, ou de préférence des dispositifs de formation en présentiel devraient être déployés pour chacun des outils pertinents identifiés, afin de permettre aux enseignants de comprendre avec précision l'outil sélectionné avant de se lancer dans sa mise en œuvre.

Une fois l'expérimentation en classe entamée, des **espaces d'échanges relatifs à la mise en œuvre de chaque outil** devraient être proposés. En école, ceci pourrait constituer une dimension du travail collaboratif, probablement à encadrer toutefois dans son démarrage afin que les enseignants soient outillés à mener ce type d'échanges de façon constructive. En inter-écoles, ces espaces d'échanges pourraient prendre la forme de plateformes numériques en ligne, mais aussi de temps de formation permettant de partager ses expérimentations avec des pairs. Ainsi, la formation continuée propre à un outil didactique gagnerait probablement à se déployer en deux temps, espacés d'au moins quelques semaines.

En bref, suite à cette analyse, mise à disposition d'outils didactiques pertinents présentés de façon détaillée et attractive, mobilisation des temps de travail collaboratif et formation des enseignants à ces nouvelles modalités de concertation, appui des conseillers au soutien et à l'accompagnement et formation continuée semblent constituer les trois axes d'action à privilégier pour développer, de façon efficiente, ce premier objectif opérationnel relatif à l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques favorisant la différenciation pédagogique et la réussite de tous.

2.1.6. Pratiques pédagogiques innovantes en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves en FWB

Pour rappel, l'objectif de ce rapport d'évaluation est d'analyser dans quelle mesure et à quelles conditions le dispositif « différenciation et accompagnement personnalisé » tel que mis en œuvre dans le cadre de l'expérience pilote dans l'enseignement fondamental a pu contribuer au développement de pratiques innovantes en matière de différenciation pédagogique favorisant ainsi la réussite de tous les élèves en fédération Wallonie-Bruxelles (objectif opérationnel n°2).

Ce développement de pratiques innovantes en matière de différenciation pédagogique s'opérationnalise non seulement par la mobilisation d'outils et de dispositifs didactiques, mais aussi par l'utilisation de pratiques pédagogiques pertinentes. Au sein de ce rapport, on entend par pratiques pédagogiques les façons d'organiser l'enseignement mobilisé par l'enseignant en situation de « face à face pédagogique », c'est-à-dire lorsqu'il est directement en présence de ses élèves.

2.1.7. Écoles suivies par l'équipe de recherche « UNamur-Hénallux »

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Dans cette section, nous allons décrire les actions initiées par l'équipe de recherche « UNamur+ » en vue d'encourager la mobilisation de pratiques pédagogiques innovantes en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves.

La méthodologie utilisée par l'équipe « UNamur+ » pour encourager les équipes éducatives à recourir à des pratiques pédagogiques innovantes en matière de différenciation pédagogique vise, comme pour les outils didactiques, la co-construction de pratiques adéquates et adaptées aux réalités du terrain, ceci en vue de favoriser l'ancrage pérenne dans les pratiques enseignantes.

En fonction des besoins formulés par les enseignants ou observés par les chercheurs sur le terrain, 3 fiches relatives à des pratiques pédagogiques ont été proposées dans l'ordre suivant : « *Co-enseignement* », « *Enseignement explicite* » et « *Différenciation et démarche diagnostique* ». De la même façon que les fiches didactiques, l'ensemble des fiches pédagogiques ont été expérimentées pendant les périodes hebdomadaires d'accompagnement personnalisé mises en œuvre dans le cadre de l'expérience pilote, c'est-à-dire pendant les heures de cours où l'encadrement enseignant était renforcé.

Tout comme les fiches didactiques, les fiches pédagogiques étaient destinées à l'ensemble des enseignants du cycle 5-8 et étaient pertinentes au moins de la M3 à la P2. Pour rappel, ce choix méthodologique visait à apporter une stabilité et une continuité dans les pratiques enseignantes.

La fiche sur « *le co-enseignement* » a été la première fiche outil présentée et expérimentée lors du projet pilote. Cette fiche a été réinvestie tout au long du dispositif itératif mis en place par les chercheurs. Selon les propos de l'équipe de recherche, le co-enseignement a pour objectif de favoriser l'apprentissage des élèves par un accompagnement intense, une observation fine et une différenciation adaptée fondée sur la confrontation des points de vue des deux co-enseignants.¹⁶²

« *L'enseignement explicite* », quant à lui, fait partie des démarches d'enseignement efficace¹⁶³ en rendant visibles, audibles les mécanismes et les stratégies d'apprentissage non seulement par l'enseignant, mais également par les élèves, pour donner accès à l'enseignant à leur compréhension de la matière.¹⁶⁴ Pour rappel, l'enseignement explicite est la démarche pédagogique qui ouvre la pratique de chaque centre de littératie dans le temps des mini-leçons. Cette fiche outil vise ainsi de permettre aux enseignants d'approfondir cette pratique initiée avec les centres de littératie (objet de la fiche didactique introduite entre le co-enseignement et l'enseignement explicite), voire de l'élargir à d'autres périodes d'enseignement.

« *La fiche outil sur la différenciation et la démarche diagnostique* » a comme objectif de favoriser la prise de recul par rapport à l'ensemble des pratiques de différenciation abordées par les fiches outils précédentes. Elle a notamment permis d'anticiper la rentrée de septembre 2020, très particulière suite à des mois de confinement ayant creusé les écarts entre les apprentissages et les performances de chacun.¹⁶⁵ Cette fiche fait prendre conscience aux enseignants de tous les moments où ils agissent en différenciant leur enseignement de manière spontanée, de toutes les possibilités s'offrant à eux et qu'ils ne soupçonnaient pas et des moyens concrets à leur disposition pour une mise en place effective de la différenciation dans leur classe.

Comme pour la prise en main des outils didactiques proposés, un accompagnement a par ailleurs été proposé par l'équipe de recherche sous la forme de rencontres intra-écoles et inter-écoles en présentiel et à distance. Une plateforme regroupant l'ensemble des documents liés à l'expérience pilote a également été mise en place à l'intention de l'ensemble des participants.

b) Résultats directs des actions initiées

Dans cette partie, nous allons maintenant analyser dans quelle mesure les actions initiées par l'équipe de recherche « UNamur+ » ont encouragé les enseignants à mettre en place dans leur classe des pratiques pédagogiques innovantes en matière de différenciation pédagogique. Nous identifierons également, dans la mesure du possible, les freins et leviers qui ont pu faciliter ou non l'atteinte de l'objectif opérationnel visé.

D'après le questionnaire d'évaluation réalisé par la Cellule de support et transmis aux enseignants en mai 2021, 85% des répondants concernés par l'accompagnement de l'équipe « UNamur+ » (35/41) disent avoir découvert de nouvelles pratiques pédagogiques en lien avec la différenciation pédagogique par le biais de leur participation à l'expérience pilote.

Trente-sept répondants déclarent en avoir mis en œuvre et 32 estiment se les être appropriées et les avoir intégrées à leurs pratiques habituelles.

¹⁶² « UNamur+ », *Rapport Final V1*, août 2020

¹⁶³ Clément C., « Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite » in S. ZARROUK, *Penser l'efficacité en sciences de l'éducation*, pp.133-150. Paris, 2015

¹⁶⁴ « UNamur+ », *Rapport Final V1*, août 2020

¹⁶⁵ « UNamur+ », *Rapport Final V1*, août 2020

De façon plus qualitative, les enseignants interrogés associent à ces pratiques pédagogiques innovantes le co-enseignement principalement, mais aussi l'enseignement explicite, ou plus spécifiquement la pratique des ateliers, des groupes de besoins ou encore du tutorat.

Enfin, les enseignants déclarent que la pratique du co-enseignement et de l'enseignement explicite s'intègrent progressivement dans leur « routine de fonctionnement » en classe¹⁶⁶

Sur les 8 écoles de la vague 1 accompagnées durant plus de deux ans d'expérimentation, 7 écoles ont mis en place le co-enseignement. Les enseignants ont majoritairement utilisé le co-enseignement en atelier et le co-enseignement en parallèle pour réaliser les activités. Ils ont principalement pris appui sur cette pratique pour mettre en œuvre la différenciation, se basant sur l'observation plus fine de 2 enseignants en classe qui confrontent leurs constats et pensent ensemble les actions à mener par la suite. Par ailleurs, la moitié a mis en place l'enseignement explicite. Une école dit avoir mis en œuvre plus spécifiquement la métacognition.

Après un an d'expérience pilote, la présence de plusieurs enseignants au sein d'une même classe a presque triplé. Le co-enseignement apparaît ainsi, après quelques mois d'expérimentations, comme la pratique pédagogique la plus plébiscitée. Plusieurs points forts sont identifiés comme facteurs de motivation pour la mise en œuvre du co-enseignement : partage des responsabilités et du travail, cogestion du groupe, observation et suivi plus fins des élèves, triangulation de la relation, interventions pédagogiques de meilleure qualité, réponse plus rapide auprès des élèves.

Pour ce qui concerne les leviers, selon le rapport de recherche du mois d'août 2020, la pratique du co-enseignement a principalement été facilitée par le nombre d'heures disponibles pour la personne AP : en moyenne 4 à 6 périodes par classe dans le cadre de la 1^{re} phase de l'expérience pilote. Au niveau des profils des co-enseignants, le fait que la personne AP connaisse déjà l'équipe et ait su adopter une posture bienveillante vis-à-vis des pratiques de leurs collègues semble également avoir facilité la mise en œuvre de cette pratique pédagogique. Au contraire, les freins à la mise en œuvre du co-enseignement les plus cités sont le manque d'espace disponible, le temps de concertation et de préparation nécessaire à la mise sur pied du co-enseignement, le fait que selon leur formation initiale, certaines personnes AP se soient senties moins légitimes ou moins outillées ainsi que le nombre de binômes à gérer.

Parmi les différents éléments permettant d'expliquer l'appropriation par les enseignants des pratiques innovantes proposées par les chercheurs figure la possibilité d'intégrer progressivement dans leurs classes les outils et les pratiques pédagogiques proposés, selon des modalités réfléchies en commun. À ce propos, au fil de l'expérience pilote, de plus en plus d'enseignants se sont d'ailleurs impliqués dans les rencontres mensuelles avec les chercheurs autour du partage d'une activité menée en classe comme facteur d'appropriation d'une fiche outil.

De plus, la dynamique instaurée par l'accompagnement du chercheur semble également jouer un rôle positif dans l'appropriation des outils : le chercheur est perçu comme garant des pratiques et a une posture bienveillante. L'observation des activités par le chercheur et les feedbacks qu'il peut donner facilitent en outre la mise en œuvre de la démarche réflexive soutenant le déploiement de nouvelles pratiques.

¹⁶⁶ « UNamur+ », *Rapport Final V1*, août 2020

c) Effets des actions initiées

Dans cette partie, nous proposons une analyse des conséquences indirectes des actions initiées par l'équipe de recherche « UNamur+ » destinées à développer la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes en matière de différenciation pédagogique. Ces effets sont envisagés au niveau des élèves, des enseignants et des équipes éducatives.

Effets sur les élèves

L'équipe de recherche « UNamur+ » fait état de différents effets du co-enseignement mentionnés par les enseignants sur leurs élèves comme le développement de la confiance en soi ou encore l'émergence d'un sentiment de sécurité, car le travail en petits groupes, dans certains cas, permet, pour les élèves plus timides, de prendre la parole plus facilement¹⁶⁷.

En outre, les enseignants disent avoir observé un développement important des compétences en lecture chez les élèves participant au projet depuis 3 ans, et notamment une amélioration au niveau du vocabulaire caractérisé désormais par l'utilisation d'un lexique plus riche et une meilleure compréhension des termes rencontrés dans diverses disciplines. Les enseignants impliqués relèvent également chez leurs élèves une amélioration de la compréhension des textes. Si ces effets sur les élèves peuvent intuitivement sembler davantage liés aux outils didactiques mobilisés, la plus grande intensité des apprentissages permise par la mobilisation de pratiques pédagogiques favorisant la différenciation semble également les expliquer, selon la perception des équipes. Les élèves semblent par ailleurs avoir développé des compétences transversales, une plus grande motivation et un changement dans leur rapport à la lecture¹⁶⁸.

Effets sur les enseignants et les équipes éducatives

L'échange des idées entre professionnels, suscité notamment par la pratique du co-enseignement, apparaît comme facteur d'innovation et de prise d'initiatives. Leurs observations communes permettent en outre d'apporter un autre regard sur les élèves et leurs difficultés, ce qui conduit à l'adoption de nouvelles stratégies d'enseignement.

Par ailleurs, les enseignants disent avoir développé une meilleure perception des pratiques de différenciation et une plus grande compréhension de la didactique de la lecture. Ils se sentent plus outillés et compétents pour entrer dans le tronc commun en 2022.¹⁶⁹ Les réponses au dernier questionnaire soumis par les chercheurs confirment que les pratiques semblent avoir évolué. Un changement est constaté, tendant vers des dispositifs davantage centrés sur l'élève ; la mise en place de progressions différentes dans l'apprentissage de la lecture selon les besoins de chacun ; l'importance du travail en groupe particulièrement lors des séances de co-enseignement¹⁷⁰.

En outre, après une année de participation à l'expérience pilote, un déplacement des objets de la différenciation est constaté : ainsi, si au début du projet, les enseignants interrogés envisagent la différenciation à partir des supports et des contenus sur lesquels ils prennent appui pour différencier, ils sont plus nombreux, après une année scolaire, à évoquer les processus et les structures comme objets de différenciation. De plus, si les actions menées dans certaines classes se limitent encore à l'adaptation des contenus et des supports, les aspects relatifs à l'organisation des apprentissages et à l'analyse des pratiques sont plus souvent relevés.

¹⁶⁷ « UNamur+ », Rapport Intermédiaire V2, janvier 2021

¹⁶⁸ « UNamur+ », Rapport Final V1, juin 2021

¹⁶⁹ « UNamur+ », Rapport Final V1, juin 2021

¹⁷⁰ « UNamur+ », Rapport Final V1, juin 2021

Après une année, les actions des enseignants ne sont plus uniquement centrées sur les difficultés de leurs élèves, mais s'orientent davantage vers les besoins de ces derniers. Ainsi, « *les petits tests diagnostiques réalisés régulièrement de manière à déceler les difficultés chez les enfants* » s'inscrivent davantage dans une observation plus globale la deuxième année « *Je m'aperçois des difficultés lorsque j'observe et que je travaille avec l'enfant* »¹⁷¹. L'individualisation et le renvoi vers d'autres professionnels comme l'orthophoniste, lorsque des difficultés sont identifiées, massivement citées par les enseignants au début de l'expérience, disparaissent après une année.

En ce qui concerne la plateforme mise à disposition des enseignants, son utilisation est variable : certains se positionnent comme consommateurs alors que d'autres y déposent régulièrement des documents. Les enseignants utilisant cette plateforme apprécient cet espace qui semble faciliter l'appropriation et la compréhension fine de la démarche de l'outil. Les chercheurs souhaitent quant à eux laisser cette plateforme ouverte afin de pérenniser la dynamique, les partages et les échanges.

Effets sur la personne AP

Le fait de passer de classe en classe est à la fois perçu comme enrichissant, car cela permet d'avoir une vue plus globale et cohérente sur le cycle et frustrant, car il est plus difficile d'établir une relation avec les élèves vu le manque de temps auprès d'eux. Les personnes AP expriment qu'il faut également du temps pour s'adapter à aux différents collègues ayant des personnalités et des modes de fonctionnement différents. Par ailleurs, le nombre de concertations nécessaires est globalement ressenti comme un obstacle et le manque d'implication de certains collègues engendre une charge de travail supplémentaire conséquente au niveau des préparations.

2.1.8. Écoles suivies par l'équipe de recherche « ULB-HEFF-HELDB-HE2B »

Dans cette section, nous allons décrire les actions initiées par l'équipe de recherche « ULB+ » en vue d'encourager l'utilisation de pratiques didactiques innovantes favorisant la différenciation et la réussite de tous les élèves.

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

L'état des lieux réalisés par les chercheurs au début de l'expérience pilote a permis d'émettre deux hypothèses. D'une part, une plus grande cohérence entre les pratiques dans les établissements aurait des effets sur la cohérence des pratiques de chaque enseignant. D'autre part, l'émulation au sein de l'équipe en termes de posture de recherche aurait un impact positif sur la compréhension du sens des activités scolaires et des difficultés des élèves

L'accompagnement de l'équipe de recherche « ULB+ » avait pour visée principale d'offrir aux équipes éducatives un regard plus réflexif et métacognitif sur leurs pratiques de différenciation. Les chercheurs ont donc particulièrement veillé à permettre des changements dans le regard et la posture des enseignants en matière d'inégalités scolaires. Dans le cadre de cette réflexion autour des inégalités, les chercheurs ont proposé dans un premier temps aux équipes éducatives *un méta-outil général* portant sur l'articulation des dimensions constitutives de l'expérience pilote et dans un deuxième temps, *trois méta-outils réflexifs spécifiques* afin de leur permettre d'une part, de se questionner sur leurs pratiques et d'autre part, de s'interroger sur les effets de ces pratiques sur les apprentissages de leurs élèves.

¹⁷¹ « UNamur+ », *Rapport Final V1*, août 2020

Parmi les trois outils spécifiques, *le méta-outil consacré au co-enseignement* a pour but de questionner les enseignants sur les différentes formes de co-enseignement testées, de les faire réfléchir au partage des rôles entre co-enseignants et aux limites rencontrées. L'objectif poursuivi par le *méta-outil sur la différenciation* est quant à lui d'engager les équipes pédagogiques dans une réflexion sur les différentes conceptions de la différence et ensuite, de réfléchir au repérage des difficultés ou des obstacles rencontrés par les élèves pour mettre en place une différenciation *a priori* en vue d'une réduction des inégalités d'apprentissages dans la classe. Ainsi, le méta-outil invite les enseignants à réfléchir à partir d'un exemple de pratique d'apprentissage de la lecture à ce qui, pour eux, réduit les écarts ou inégalités entre élèves. Par la suite, des questions guides amènent les enseignants à se questionner sur les difficultés que la pratique a permis de prendre en compte : ces difficultés ont-elles été prises en compte par la présentation du savoir en jeu, par l'activité proposée, par une organisation temporelle ou spatiale particulière, par des regroupements d'élèves ou encore par des aides spécifiques ?

Suite aux échanges avec les enseignants, l'ensemble des méta-outils ont été revus au niveau de la forme et du contenu et des capsules vidéo de présentation ont été mises à disposition sur le Padlet, un outil collectif a été proposé aux enseignants afin de rassembler les différents outils et de tester la possibilité d'échanger et de co-construire à distance.

Suite aux demandes des participants de la vague 1, l'équipe de recherche a également proposé un document explicatif du rôle de l'accompagnement personnalisé et un module de formation à l'accompagnement personnalisé.

b) Résultats directs des actions initiées

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote (titulaires et personnes AP), 14 répondants étaient concernés par l'accompagnement mené par l'équipe « ULB+ » (35 écoles suivies). Un peu plus de la moitié d'entre eux (8/14) considèrent avoir découvert et mis en œuvre de façon significative de nouvelles pratiques favorables à la différenciation des apprentissages proposées dans le cadre de l'expérience pilote. Une huitième enseignante très enthousiaste explique, pour sa part, avoir pu enfin, grâce au renforcement de l'encadrement, mettre en œuvre des pratiques connues. Par ailleurs, ce sont également 8 enseignants sur 14 pour lesquels le renforcement de l'encadrement a permis la différenciation des apprentissages avec une influence significative sur les apprentissages des élèves en lien avec la lecture et/ou l'entrée dans l'écrit.

D'après l'équipe de recherche de l'« ULB+ », il ne suffit pas de mettre deux enseignants dans la même classe pour que des ajustements dans l'action apparaissent entre les co-enseignants. Ces observations rejoignent les conclusions de Saillot et Malmaison selon lesquelles des temps de co-préparation et l'historicité de la relation professionnelle entre deux enseignants permettraient la routinisation des pratiques de co-enseignement¹⁷². Le co-enseignement ne s'improvise pas : il nécessite la mise en place de planifications communes, de stratégies d'enseignement et de pratiques collaboratives.

¹⁷² SAILLOT, E. et MALMAISON, S., « Analyse des ajustements réciproques dans une activité de co-enseignement : étude de cas dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes », *Les cahiers du CERFEE*, 47, 2018

Par ailleurs, il semble qu'aussi bien les pratiques de lecture/écriture que les pratiques de différenciation ou encore la mobilisation des diverses configurations de co-enseignement dépendent du fait que l'équipe pédagogique et/ou les enseignants sont engagés dans un travail de recherche sur ces questions : les pratiques sont alors pensées pour assurer une cohérence et éviter les inégalités d'apprentissage.

L'équipe de recherche de l'« ULB+ » a également noté une évolution dans l'organisation du co-enseignement. Ainsi, les écoles de la vague 1 pratiquent plus largement les configurations en ateliers et/ou de soutien, contrairement à l'enseignement alternatif, l'enseignement en parallèle et l'enseignement partagé. Par ailleurs, les enseignants de la vague 1 sont de plus en plus nombreux, au fil de l'expérience, à décrire plusieurs types d'activités pour un grand nombre de configurations de co-enseignement. Les chercheurs s'interrogent pour savoir si cette évolution est liée à l'effet du méta-outil général ou à la durée du projet¹⁷³. En effet, si de nombreuses critiques ont été formulées à l'égard du méta-outil général - à savoir le manque de temps pour le compléter, le caractère trop scientifique, théorique de l'outil et la difficulté d'y répondre par écrit - quelques enseignants soulignent que celui-ci leur a permis dès l'entrée dans le projet, de s'interroger et d'expérimenter les dimensions constitutives de l'expérience pilote, à savoir, le co-enseignement, la différenciation et l'exploitation d'albums de jeunesse.

En ce qui concerne le Padlet proposé aux équipes éducatives pour partager les outils proposés dans le cadre de la recherche, celui-ci semble peu investi. À la demande des participants, un compte Facebook a été créé et semble susciter davantage d'enthousiasme.

c) Les effets indirects des actions menées par les équipes de recherche

Effets sur les élèves

La grande majorité des enseignants des deux vagues ayant répondu en fin d'année scolaire au questionnaire proposé par les chercheurs déclarent avoir observé, grâce à la pratique du co-enseignement, une augmentation du plaisir, de la motivation et du confort chez leurs élèves. Au sein des groupes, des activités plus artistiques ont motivé les élèves. Selon les personnes AP, la dynamique personne AP/élèves a été un point fort du projet : les élèves ont évolué, ils sont devenus plus impliqués, plus acteurs de leurs apprentissages, plus autonomes.

Par ailleurs, les deux heures d'accompagnement personnalisé ont permis aux instituteurs et à la personne AP de se répartir les apprentissages. Ainsi, les élèves ont pu évoluer à leur rythme, ce qui a permis à certains d'entre eux de prendre plus de temps pour ancrer les apprentissages essentiels et pour d'autres, de dépasser ce qui était demandé. Les élèves se sont améliorés au niveau de leur rapport à l'objet livre.

Les résultats de la deuxième passation des tests diagnostiques d'avril à juin 2021 sont très hétérogènes entre les différentes écoles et ne semblent pas dépendants de l'indice socio-économique des écoles, mais peut-être davantage liés à des pratiques d'établissements et/ou de classes¹⁷⁴.

Effets sur les enseignants

Toutes les personnes AP et tous les enseignants titulaires ayant répondu au questionnaire des chercheurs en fin d'année scolaire 2019-2020 sont positifs par rapport à l'expérience pilote.

¹⁷³ « UNamur+ », *Rapport Final V1*, juin 2021

¹⁷⁴ « UNamur+ », *Rapport Final V1*, juin 2021

Dès lors qu'un cadre a été posé entre la personne AP et les enseignants, une nouvelle dynamique a pu se mettre en place et le « défi du co-enseignement » a débuté. Nombreux sont les enseignants et les personnes AP qui ont souligné la richesse des échanges de cette expérience, notamment par rapport à la dynamique générale de l'école et à la possibilité de tester des « choses qu'on ne se sent pas de tester seul »¹⁷⁵. D'autres ont mis en avant la richesse des formations complémentaires, notamment quand une logopède avait été engagée.

Lors d'une rencontre organisée en avril 2021, 76% des enseignants présents ont estimé que l'accompagnement de l'« ULB+ » a eu un impact sur l'installation de nouvelles pratiques (76%) ou le renforcement de pratiques existantes (18%). Les pratiques jugées efficaces par les enseignants concernés sont le co-enseignement, les ateliers, et les groupes de besoins¹⁷⁶. À ce propos, dans les réponses données au questionnaire en ligne, 2/3 des enseignants et un peu plus de la moitié des personnes AP relèvent les bienfaits des groupes de besoins : ces regroupements permettent, pour ces enseignants, de proposer différentes méthodes aux élèves ou d'offrir la possibilité d'une aide individuelle. De plus, ils ont l'occasion de répondre aux difficultés des élèves (différenciation a posteriori ou in situ), mais aussi d'anticiper les difficultés des élèves (différenciation a priori) en offrant des méthodes différentes, en organisant préalablement des groupes, en veillant à ce que tous les élèves atteignent le même objectif, en adaptant les consignes, en élaborant des questionnaires différenciés¹⁷⁷.

En ce qui concerne la pérennité des pratiques de différenciation, 5 enseignants sur 14 suivis par l'équipe de recherche de l'« ULB+ » comptent très largement mobiliser les pratiques pédagogiques de différenciation expérimentées dans le cadre de l'expérience pilote dans leurs pratiques ultérieures. Une enseignante très motivée se demande néanmoins comment poursuivre dans cette voie sans l'organisation d'heures d'accompagnement personnalisé l'année scolaire prochaine.¹⁷⁸

2.1.9. Écoles suivies par l'équipe de recherche « UMons »

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Afin de permettre aux enseignants d'effectuer des ajustements, dans le but d'offrir des opportunités de développement professionnel pour qu'ils puissent discuter, échanger et adapter leurs usages du numérique, l'équipe de recherche *UMons* a organisé des focus groups réunissant l'ensemble de l'équipe pédagogique participant à l'expérience pilote). La première partie de chaque focus group vise le partage d'expérience et la confrontation des points de vue des enseignants et la mise en oeuvre d'une démarche de collaboration et de co-construction des savoirs. La seconde partie du focus group a pour objectif de proposer des outils et dispositifs numériques ou hybrides choisis en fonction des besoins identifiés lors des rencontres avec les enseignants. Il s'agit, notamment, d'outils et dispositifs repérés par un chercheur du consortium 8 "Éducation par le numérique" en français langue maternelle. Cette deuxième partie donne également lieu à la manipulation de ces premiers outils et dispositifs. Cette manipulation a pour objectif de proposer un premier usage concret de l'outil.

À côté de ces focus groups, des outils d'aide à l'accompagnement sont proposés sur un mur Padlet sur lequel les chercheurs mettent à disposition des enseignants tout ce dont ils auront besoin au cours de l'expérience pilote : liens vers les journaux de bord, la communauté d'apprentissage professionnelle inter-école (Classroom).

¹⁷⁵ « UNamur+ », *Rapport Final V1*, août 2020

¹⁷⁶ « UNamur+ », *Rapport Intermédiaire V1*, mai 2021

¹⁷⁷ « UNamur+ », *Rapport Intermédiaire V1*, mai 2021

¹⁷⁸ Questionnaire proposé par la Cellule de support en mai 2021

b) Résultats directs des actions initiées par l'équipe de recherche

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote (titulaires et personnes AP), 7 répondants étaient concernés par l'accompagnement de l'équipe *UMons*. Six d'entre eux sont positifs et estiment avoir découvert et mis en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques favorables à la différenciation. Quatre d'entre eux soulignent l'intérêt d'organiser des ateliers permettant à chaque enfant d'évoluer à son rythme.

D'après les questionnaires soumis par l'équipe de recherche de l'« *UMons* » auxquels ont répondu respectivement 83,3% et 86,1% des enseignants, 56,7% des répondants ont déclaré avoir mis en place des ateliers durant l'expérience pilote. Plus finement, la majorité des enseignants différencient, à l'aide de l'enseignement par ateliers, le contenu d'apprentissage (81%), le processus d'apprentissage (76%), la structure (76%) et la production (76%). Même si ces ateliers sont source de bruit, prennent du temps de concertation et de travail et nécessitent beaucoup de matériel, les enseignants mettent en avant la diversification des apprentissages, l'autonomie, l'entraide et la motivation.

La configuration de co-enseignement la plus utilisée est celle de l'enseignement en ateliers (83,3%). 27,8% des enseignants évoquent quant à eux les configurations « l'un enseigne, l'autre observe » et « l'enseignement alternatif ».

c) Effets indirects des actions initiées par l'équipe de recherche

Effets sur les élèves

Une personne AP a spontanément décidé de réaliser des entretiens avec 41 élèves de M3, P1 et P2 sur les perceptions des élèves relatives au co-enseignement. Un questionnaire de perception a également été soumis aux élèves. De manière générale, en M3, il ressort que les élèves ont apprécié la présence de deux enseignantes ainsi que les activités réalisées ; ils se sont sentis plus aidés, plus concentrés, plus écoutés. En P1/P2, un peu moins de la moitié des élèves disent se sentir mieux aidés, estiment mieux comprendre lorsqu'ils lisent et mieux interpréter leurs erreurs. Près de 2/3 de ces mêmes élèves se disent plus concentrés.

Dans les deux vagues d'expérimentation, la grande majorité des enseignants expliquent que le fait d'être à deux en classe permet d'« aider plus facilement les élèves en difficulté » et que « les enfants ayant des facilités peuvent se dépasser plus facilement ». Selon eux, le projet a eu un effet sur le développement des compétences en français (90 % de la vague 2) et sur les comportements transversaux tels que la motivation, et la confiance en soi (97% de la vague1). Par ailleurs, 97% des enseignants estiment que le co-enseignement est l'élément ayant eu le plus d'effets bénéfiques sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Enfin, les partages sur la communauté d'apprentissage professionnelle n'ont eu des effets bénéfiques sur l'apprentissage des élèves que pour 55% des enseignants¹⁷⁹

Effets sur les enseignants et les équipes éducatives.

Les résultats présentés dans cette section sont basés sur les réponses aux questionnaires proposés par l'équipe de recherche de l'« *UMons* », auxquels 76,6% enseignants (soit 47) ont répondu de manière volontaire.

¹⁷⁹ « *UMons* », *Rapport final V2*, juin 2021.

La majorité des enseignants (97,1%) a l'impression que le projet pilote leur a permis d'améliorer leurs pratiques par la mise en place de pratiques innovantes (94%), de pédagogies actives (88%) ainsi que de nouvelles formes d'enseignement liées au co-enseignement (100%). Enfin, ce projet a permis à 79% des enseignants ayant répondu au questionnaire de se sentir plus compétents.¹⁸⁰

L'aide apportée par le chercheur à la collaboration titulaire/personne AP et les échanges entre chercheurs et enseignants à la fin des observations sont majoritairement cités par les enseignants comme les deux composantes de l'accompagnement qui ont eu le plus d'impact sur la modification de leurs pratiques. Les composantes de l'accompagnement qui ont été les moins appréciées par les enseignants sont l'accompagnement sur le Classroom (44% ont apprécié) et la communauté d'apprentissage professionnel (32% ont apprécié).

Par ailleurs, l'analyse de ces questionnaires permet également de préciser que le renouvellement des pratiques pédagogiques résulterait à la fois de la découverte de nouveaux outils et de nouvelles méthodes proposées au cours du projet, de la présence d'un deuxième enseignant dans la classe et de la présence des chercheurs.

75% de l'échantillon des répondants s'accorde sur le fait que le nombre de périodes octroyées lors de la prolongation a modifié leur investissement dans le projet. Ainsi, plusieurs co-enseignants ont répété tout au long de l'année que l'investissement demandé était trop important comparé au nombre de périodes de co-enseignement qu'ils avaient.

2.1.10. Écoles suivies par l'équipe de recherche « ULiège - UCLouvain - HEVinci - HE2B - SPG- HELMO »

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Pour rappel, l'accompagnement de cette équipe de recherche se situe dans une approche collaborative et comporte 3 phases : (1) Lors de la première phase de *co-situation*, chaque enseignant reçoit un questionnaire individuel permettant aux chercheurs de récolter des informations contextuelles sur le vécu des enseignants, leurs attentes, ainsi que les éventuelles pratiques de différenciation et de co-enseignement déjà existantes. (2) La deuxième phase, celle de la *coopération*, débute par un test diagnostique suivi de la mise en œuvre de l'outil sélectionné par l'équipe éducative. Ensuite, des observations structurées par une grille d'observation permettent d'examiner les éléments contextuels, la mise en œuvre de l'outil choisi, le type de co-enseignement mis en place et les adaptations apportées par l'enseignant. Dans un entretien de débriefing semi-directif le chercheur fait émerger les représentations de l'enseignant, son appropriation de l'outil, les adaptations apportées, la collaboration avec la personne AP ainsi que la gestion de l'hétérogénéité. Sur base de cette analyse, les différents éléments discutés visent à inciter l'enseignant à formuler des pistes de régulation qui seront réinvesties dans les applications ultérieures de l'outil et dont certaines feront l'objet d'une seconde observation. Enfin, le chercheur s'intéresse également aux effets que les enseignants perçoivent sur les apprentissages et la motivation de leurs élèves ainsi que leur propre motivation en tant qu'enseignants. (3) La dernière phase, de *co-production*, vise à mettre en évidence les éléments de recherche que l'on peut tirer de l'expérimentation grâce à un questionnaire en ligne individuel et à une évaluation des élèves.

¹⁸⁰ « UMons », Rapport final V1, août 2020.

Les 16 outils didactiques proposés par l'équipe de Liège offrent des modalités pratiques et variées de gestion de l'hétérogénéité, à savoir, des évaluations diagnostiques, des activités de différenciation clés en main, des gestes professionnels adaptés, des grilles d'observation des progrès et des besoins des élèves, des modalités différenciées de gestion du groupe, du matériel, etc.

Par ailleurs, l'évaluation diagnostique a été remise au centre du projet suite aux retours des enseignants issus de la première vague de l'expérience qui considéraient leurs propres pratiques pédagogiques de différenciation comme insuffisantes ou insatisfaisantes.

Des moments de travail collaboratif ont eu lieu entre chercheurs et enseignants, comme l'analyse des productions à l'aide de la grille d'observation des écrits, l'observation des élèves en train d'écrire ainsi que des concertations consacrées à l'analyse des acquis et des besoins observables chez les élèves afin notamment, de programmer des groupes de besoin.

En ce qui concerne le développement du co-enseignement, durant la première année d'expérimentation, les chercheurs ont essayé de développer dans les différents établissements diverses formes de co-enseignement de manière notamment à impliquer les titulaires (et non seulement les personnes AP) dans la mise en œuvre des activités de lecture. L'accompagnement s'est poursuivi dans cette voie en incluant une réflexion sur la pérennisation du co-enseignement dans les classes, au service de la différenciation en lecture.

Dès septembre 2020, l'accompagnement des enseignants a pris la forme de « communautés d'échanges de pratiques » et de focus groups centrés sur des problématiques, dont celle de la pratique du co-enseignement. D'après la synthèse des réponses obtenues à ces focus groups (rapport final de juillet 21- vague 2), plusieurs co-enseignants soulignent que le co-enseignement a été difficile à mettre en œuvre là où il y avait beaucoup d'implantations et très peu d'heures. La crise sanitaire a demandé des remplacements et moins d'heures ont donc été consacrées au projet par la personne AP. Cette diminution d'heures par personne AP également vécues dans les écoles de la vague 1 dans le cadre du suivi léger a amené les directions à généralement utiliser ces heures pour compléter des horaires à temps partiel. Les modèles les plus fréquemment mis en œuvre ont été le co-enseignement en parallèle et le co-enseignement « un enseigne, un soutient ».

b) Résultats directs des actions initiées par les chercheurs

D'après le questionnaire d'évaluation proposé aux enseignants au mois de mai 2021 par la Cellule de support, 86% des répondants (60/70) concernés par l'accompagnement proposé par l'équipe « ULiège+ » ont découvert de nouvelles pratiques pédagogiques pour organiser la différenciation dans les classes. Ces mêmes enseignants (47/57) et personnes AP (13/13) considèrent avoir mis ces pratiques en œuvre et les avoir intégrées.

En ce qui concerne les configurations de co-enseignement les plus fréquemment mises en œuvre, la plus répandue est l'enseignement partagé (11/36) suivie par un enseigne/un observe (7/36) et l'enseignement en parallèle (6/36). Même si il n'est pas possible de faire le lien entre l'accompagnement de l'équipe de recherche et le type d'organisation des heures AP, les chercheurs se demandent si cette répartition serait observée dans ces mêmes écoles par la suite ou dans d'autres ne bénéficiant pas d'accompagnement.

En dépit des obstacles liés à la crise sanitaire et à la réduction des heures d'accompagnement personnalisé, une proportion importante d'enseignants et de co-enseignants sont restés impliqués dans la mise en œuvre de pratiques de différenciation.

c) Effets indirects des actions initiées par les chercheurs

Effets sur les enseignants

Selon les données recueillies par le biais des notes d'observations, d'entretiens réflexifs, de concertations et de carnets de bord, les enseignants sont avant tout motivés par les progrès visibles de leurs élèves, réalisés grâce à la mise en œuvre d'outils innovants pendant les heures de co-enseignement. De plus, ces outils prévoient l'organisation en petits groupes, ce qui permet à chaque élève d'avancer à son rythme et à l'enseignant d'observer les élèves plus finement, ce qui favorise la différenciation. Enfin, en ce qui concerne la pratique du co-enseignement, les titulaires soulignent l'intérêt d'être deux, en particulier pour pratiquer les activités de production écrite ou encore de phonologie : « travailler à deux permet d'avoir un regard pluriel sur les élèves, de faire des groupes de niveaux, de modifier les groupes en fonction des observations »¹⁸¹

Effets sur les élèves

En matière de savoir être, les enseignants mentionnent des effets de l'organisation en petits groupes sur la collaboration, l'entraide, la bienveillance, la disparition de la crainte d'être jugé. Les élèves ont appris à confronter leurs avis, à s'écouter.¹⁸²

2.1.11. Conclusions communes aux 4 recherches pour l'objectif opérationnel 2

En conclusion de l'analyse relative à l'objectif opérationnel 2, nous relevons ici succinctement d'une part, **les pratiques pédagogiques innovantes** qui ont été mobilisées par les enseignants participant à l'expérience pilote et d'autre part, **les actions** qui, au sein du dispositif « différenciation et accompagnement personnalisé », semblent avoir contribué au développement de pratiques innovantes en matière de différenciation pédagogique. Ensuite, nous développons **les leviers et les freins principaux** à l'utilisant de ces pratiques pédagogiques innovantes. À partir de cette analyse, **les mesures les plus efficaces**, à prendre dans le cadre du déploiement structurel du dispositif, seront envisagées.

Selon les résultats du questionnaire soumis aux enseignants participant à l'expérience pilote par la Cellule de support à la fin de cette année scolaire, la grande majorité d'entre eux déclarent avoir mobilisé des pratiques pédagogiques innovantes, les avoir intégrées à leurs pratiques habituelles et avoir l'intention de les mobiliser l'année scolaire prochaine.

D'après les résultats obtenus par les 4 recherches, les enseignants ont principalement pris appui sur **le co-enseignement** pour mettre en œuvre dans leur classe des pratiques pédagogiques en matière de différenciation telles que l'organisation d'ateliers, des observations plus fines des élèves et des interventions coordonnées et plus rapides.

Parmi les leviers cités, les **temps de co-préparation, de co-gestion et de co-évaluation des activités** semblent permettre d'affiner les pratiques de différenciation des deux enseignants.

Le nombre d'heures disponibles de la personne AP et le fait qu'elle connaisse déjà éventuellement l'équipe éducative constituent également des éléments facilitateurs aux yeux des enseignants.

¹⁸¹ « UMons », Rapport intermédiaire V2, mai 2021

¹⁸² « UMons », Rapport intermédiaire V2, mai 2021, p.22

En ce qui concerne **les actions** ayant permis aux enseignants de s'approprier des pratiques pédagogiques innovantes en matière de différenciation pédagogiques figurent aussi **la mise à disposition de fiches** relatives à des pratiques pédagogiques innovantes et leur **intégration progressive dans le cadre d'activités** concrètes en lien avec des activités didactiques.

Toutefois, c'est bien **les temps de partage entre enseignants** mis en place ou non par les chercheurs-qui semblent avoir le plus contribué à l'intégration progressive des pratiques pédagogiques innovantes dans les pratiques habituelles des enseignants. Parmi ceux-ci figurent les partages d'expériences inter et intra-écoles, les moments de réflexion en commun en équipe, en duo; la mise en place d'une démarche réflexive entre membres d'une équipe éducative, et/ou entre co-enseignants et/ou lors d'entretiens avec les chercheurs et/ou encore par le biais d'outils réflexifs (questionnaire d'auto-positionnement, méta outil). À l'inverse, les plateformes à distance comme le Padlet ou le Classroom et les communautés de pratiques semblent moins investies par l'ensemble des enseignants.

Globalement, si le co-enseignement est majoritairement plébiscité par les enseignants, **des freins à son utilisation existent**, tels que le **manque d'espace disponible**, les **temps de préparation** et de concertation élevés ainsi que le **nombre de binômes à gérer pour la personne AP**.

En conclusion, d'après les résultats de l'expérience pilote menée dans l'enseignement fondamental, il ressort que la mise en œuvre du co-enseignement grâce à l'encadrement renforcé permet de mettre en place une réelle dynamique de différenciation au sein des équipes éducatives, moyennant un outillage adéquat et une démarche de travail collaboratif autour de cette question, accompagnée et stimulée.

Enseigner en duo est apparu comme une expérience enrichissante qui permet le déploiement effectif de pratiques pédagogiques innovantes en matière de différenciation dans les classes : observation plus fine des élèves, mise en œuvre des ateliers, prise en compte, réponse rapide aux différents besoins de tous les élèves, etc. Ainsi, étant donné les résultats et les effets positifs de la mise en place de ces pratiques pédagogiques constatés lors de l'expérience pilote, tant pour les élèves que pour les enseignants, le renforcement de l'encadrement dans une optique de différenciation semble bien une mesure efficace à privilégier.

Toutefois, pour que le co-enseignement devienne un véritable levier dans la lutte contre les inégalités scolaires, certaines conditions doivent être réunies :

En tout premier lieu, il s'agit d'offrir un environnement sécurisant aux enseignants en mettant à leur disposition des outils pratiques et concrets, directement mobilisables en classe. De plus, de véritables formations au service de ces outils doivent leur être proposées. En effet, pour susciter l'adhésion des enseignants et l'intégration de nouvelles pratiques pédagogiques dans les classes, il s'agit de donner du sens aux changements de pratiques en partant de leurs représentations de la différenciation, des enjeux qu'ils identifient et des questions qu'ils se posent.

À côté de ces formations assurées par des intervenants extérieurs, des temps de concertation réguliers à la fois constructifs et réflexifs au sein des duos de co-enseignants et au sein de chaque équipe éducative sont également nécessaires. Les partages d'expérience et de réflexions participent en effet à la création d'une dynamique de différenciation collective où chacun joue un rôle actif.

2.2.Pratiques collaboratives favorisant la réussite de tous les élèves en FWB

La présence d'une dynamique collaborative au sein d'une équipe pédagogique influe sur son engagement dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Dans leurs réponses au questionnaire soumis à la fin de l'expérience pilote, une majorité d'enseignants suivis par l'équipe de recherche « UNamur+ » associent la collaboration au partage, à la discussion dans l'altérité, à la co-préparation d'activités, à la co-gestion et à la co-observation qu'initie la pratique du co-enseignement.

Si la collaboration entre le duo de co-enseignants participe au développement des pratiques collaboratives au sein de l'équipe pédagogique, cette partie du rapport vise à analyser dans quelle mesure les pratiques collaboratives entre enseignants d'une même école ou entre enseignants d'écoles différentes favorisent une dynamique collaborative en vue de développer la différenciation au bénéfice de tous les élèves (objectif opérationnel n°3).

2.2.1. Écoles suivies par l'équipe de recherche « UNamur-Hénallux »

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Dans cette section, nous allons décrire les actions initiées par l'équipe de recherche « UNamur+ » en vue de favoriser la collaboration entre enseignants d'une même équipe pédagogique et entre enseignants de différentes écoles en vue d'encourager l'utilisation d'outils, de dispositifs didactiques et de pratiques pédagogiques favorisant la différenciation et la réussite de tous les élèves.

Dès le début de son accompagnement, l'équipe de recherche « UNamur+ » a observé qu'une des problématiques soulevées par les enseignants concernait la relation aux collègues. Certains enseignants manifestaient *l'envie ou le besoin d'avoir une meilleure connaissance de ce qui se passe dans les autres classes de leur école, dans les classes parallèles à la leur, mais également dans celles d'où viennent ou où iront les élèves de leur classe*. Cette méconnaissance actuelle dans certains établissements semble d'ailleurs entraver tant les pratiques collaboratives entre collègues que la mise en place d'une continuité dans les contenus et les apprentissages.¹⁸³

Pour favoriser les pratiques collaboratives au sein des écoles accompagnées, des rencontres mensuelles ont été organisées avec les titulaires et les personnes AP. Les enseignants avaient la possibilité de présenter une activité mise en place suite à la présentation d'un outil par le chercheur à la rencontre précédente. .

Dans le cadre de la prolongation de l'expérience pilote, les équipes éducatives ont été invitées dès la rentrée, à se mettre en projet pour affiner et pérenniser les pratiques de différenciation en lien avec l'apprentissage de la lecture, tout en mettant en place l'accompagnement personnalisé. Pour ce faire, chaque équipe pédagogique identifiait ses objectifs d'action pour l'année et proposait un projet permettant d'explorer plus finement une pratique de différenciation.

À côté de ces réunions intra-écoles, trois rencontres entre écoles des deux vagues ont pris place dans le cadre du suivi léger afin de stabiliser le travail collaboratif via la mise en place de « communautés de pratiques »¹⁸⁴. La première a eu lieu en présentiel, mais les deux suivantes ont dû être organisées par vidéoconférence pour des raisons sanitaires. En amont des rencontres, il était demandé aux équipes éducatives de préparer une présentation et de répondre à des questions sur Wooclap. Des rencontres inter-personnes AP ont également été mises en place afin de continuer à favoriser le développement du travail collaboratif.

¹⁸³ « UNamur+ », *Rapport intermédiaire V2* – juin 2021, p.11

¹⁸⁴ Dénomination utilisée dans les rapports de l'équipe de recherche « UNamur+ »

Afin de permettre aux enseignants et aux chercheurs de partager des outils et des bonnes pratiques en matière d'apprentissage de la lecture, l'équipe de recherche « UNamur+ » a par ailleurs fourni des outils de mise en commun tels que la plateforme informatisée Netboard.

b) Résultats directs des actions initiées

Dans cette partie, nous allons maintenant analyser dans quelle mesure l'objectif opérationnel visé par ces actions – à savoir le développement de pratiques collaboratives favorisant l'utilisation d'outils et de pratiques innovantes en matière de différenciation – a pu être rencontré dans les écoles concernées par l'accompagnement mené par l'équipe « UNamur+ ».

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote (titulaires et personnes AP), 41 répondants sont concernés par l'accompagnement mené par l'équipe de recherche « UNamur+ » (26 écoles suivies). Environ 60% d'entre eux considèrent avoir découvert (26/41) et mis en œuvre (23/41) de façon significative de nouvelles pratiques de travail collaboratif dans le cadre de l'expérience pilote. Une même proportion de répondants (25/41) compte par ailleurs mobiliser ces modalités de travail collaboratif l'année scolaire prochaine. Près de la moitié d'entre eux considère en outre se les être d'ores et déjà appropriées (19/41) de façon significative.

De façon plus qualitative, notons que les pratiques collaboratives favorables à la différenciation sont probablement mobilisées dans davantage d'école que les 60% évoqués ci-dessus, étant donné qu'une partie des équipes éducatives concernées étaient déjà dans de telles dynamiques de travail en commun avant leur entrée dans l'expérience pilote.

Les rencontres entre enseignants d'une même équipe pédagogique ont permis de partager de bonnes pratiques en lien avec l'utilisation de l'outil expérimenté et de renforcer, consciemment ou non, la continuité sur les trois années. Ces rencontres ont également permis à la personne AP de présenter les notes consignées dans son journal de bord sur lesquelles l'ensemble de l'équipe éducative pouvait travailler et de faire évoluer l'outil de manière collaborative durant la réunion.

Lors de la rencontre inter-écoles consacrée au co-enseignement, 6 écoles sur les 8 participantes ont réalisé un power point pour présenter leur projet. Cette démarche leur a permis de prendre du recul sur les freins et leviers de l'expérience ainsi que sur les manières de dépasser les obstacles. Les consignes envoyées en amont par les chercheurs ont soutenu ce regard analytique. Ensuite, sur base des différentes présentations, une discussion a été organisée pour faire le point sur le co-enseignement. D'après les résultats obtenus au questionnaire soumis aux enseignants de la première vague de l'expérience pilote ¹⁸⁵, la pratique du travail collaboratif telle qu'initiée lors de ces rencontres mensuelles inter-écoles a été perçue comme extrêmement positive par l'ensemble des acteurs. En effet, ces derniers ont été amenés à se parler et à partager sur leurs pratiques, des questions pédagogiques et didactiques, leurs découvertes et trouvailles, mais également leurs doutes, leurs difficultés. Lors de la dernière rencontre inter-écoles du 26 mai 2021, les enseignants ont souligné que l'apport principal de la participation à l'expérience pilote était le développement de la dynamique collaborative au sein des écoles. Ils ont également mis en avant leur développement professionnel au travers des pratiques mises en œuvre ainsi que dans l'altérité avec les collègues du cycle ou d'autres implantations de l'école.

¹⁸⁵ « UNamur+ », *Rapport final V1*, août 2020, p.45

En ce qui concerne la plateforme Netboard, celle-ci a été utilisée de façon inégale : certains enseignants se sont positionnés plutôt comme des consommateurs alors que d'autres y ont déposé régulièrement des documents.

c) Effets des actions initiées

Dans cette partie, nous analyserons les conséquences indirectes des actions initiées par les équipes de recherche « UNamur+ » en regard de l'objectif opérationnel visé par les actions précédemment évoquées – à savoir le développement des pratiques collaboratives entre enseignants d'une même école et entre enseignants de différentes écoles.

Après deux années d'accompagnement, il apparaît que la mise en œuvre de formations alternant des temps de formation et d'accompagnement soutient le développement d'une posture réflexive chez les enseignants. Les temps d'échanges qui mettaient les enseignants en questionnement leur ont permis d'aller plus loin dans leur compréhension des outils et pratiques. Les rencontres collectives portant sur l'expérimentation d'outils semblent donc être une porte d'entrée intéressante pour à la fois permettre aux enseignants de se rencontrer autour d'un objet commun et également d'être accompagnés dans la mise en œuvre d'une démarche réflexive autour de ceux-ci. De plus, ces rencontres inter et intra-écoles où les enseignants partagent leurs pratiques et leurs projets permettent le développement d'un sentiment d'appartenance (au sein du projet) et le développement d'un vocabulaire commun. « *Le fait d'entendre comment d'autres équipes avaient relevé le défi et se réorganisaient suite à la pandémie était à la fois rassurant « c'est possible » et valorisant « on est dans le bon »* »¹⁸⁶. Enfin, si ces rencontres permettent dans un premier temps aux enseignants d'échanger des idées ou des pratiques, ceux-ci abordent et questionnent progressivement les attitudes des élèves, leurs progressions et leurs difficultés.

Les chercheurs de l'équipe « UNamur+ » soulignent également que si les enseignants, au début de l'expérience pilote, se représentaient la collaboration comme une charge supplémentaire de travail, cette représentation a évolué positivement au fur et à mesure de l'expérimentation de pratiques collaboratives, notamment du co-enseignement. Dans le même sens, les enseignants concernés par la prolongation de l'expérience pilote semblent commencer à percevoir les bénéfices des temps de concertation intégrés au cadre du projet¹⁸⁷.

En ce qui concerne les leviers favorables au développement des pratiques collaboratives, les enseignants évoquent principalement la relation avec les collègues c'est-à-dire le fait de bien s'entendre et de développer une relation inter-personnelle basée sur la confiance et la bienveillance. Ils citent aussi les échanges de pratiques et le partage d'une vision pédagogique commune. À ce sujet, la stabilité de l'équipe participe grandement au développement d'une dynamique collaborative.

La pratique du co-enseignement a également constitué un autre levier favorable à la collaboration au sein de l'équipe pédagogique, car la personne AP, en passant dans plusieurs classes, voire dans plusieurs implantations, fait le lien entre les apprentissages réalisés dans les différentes classes et les différents niveaux : elle soutient le développement de la continuité dans le dialogue entre les classes et les implantations. À ce sujet, la prolongation de l'expérience pilote a montré que le rôle de la personne AP se construit dans le temps et que l'entrée dans l'équipe est facilitée par la mise en œuvre du co-enseignement.

¹⁸⁶ « UNamur+ », *Rapport final V1*, juin 2021.

¹⁸⁷ « UNamur+ », *Rapport final V1*, juin 2021

Cette pratique aide également la personne AP à s'intégrer dans l'équipe et soutient la mise en œuvre progressive d'une dynamique collaborative au sein de l'école. La personne AP occupe ainsi un rôle central dans le partage des pratiques ; elle cristallise l'innovation pédagogique, ouvre l'espace entre les classes et permet aux enseignants de se rencontrer autrement et d'aller plus loin et plus vite lors des temps de collaboration.

Par ailleurs, la dynamique collaborative semble intimement liée à l'organisation d'un temps spécifique, de façon récurrente, idéalement dans l'horaire des enseignants (avant ou après 15h30). Cette routine facilite la mise en place de discussions de fond et permet aux enseignants d'entrer et d'adhérer à la démarche.

Enfin, si durant la première année d'expérimentation, les enseignants ont mis en avant l'importance de l'accompagnement par le chercheur pour favoriser la rencontre entre les enseignants et de ce fait mettre en place ou dynamiser la collaboration au sein des équipes, il ressort que lors de la seconde année d'expérimentation, la direction et la personne AP ont pris le relais de l'accompagnement dans certaines écoles. La direction a pu définir des balises et la personne AP a pu soutenir l'opérationnalisation et le suivi des activités dans le cadre du projet.

A contrario, les horaires qui ne permettent pas de se rencontrer facilement, car certaines périodes de fourches ne sont pas communes et les horaires différents selon le niveau maternel ou primaire constituent des freins à la collaboration entre enseignants d'une même école.

2.2.2. Écoles suivies par l'équipe de recherche « ULB-HEFF-HELDB-HE2B »

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Durant la première partie de l'accompagnement proposé par cette équipe de recherche, la principale action encourageant les pratiques collaboratives a été la mise à disposition des enseignants d'un méta-outil général. Ce méta-outil réflexif devait les aider à se poser des questions et à réfléchir sur leurs pratiques, individuellement ou en entre collègues. Il ne s'agissait pas pour les chercheurs de dire aux enseignants comment faire, mais de les aider à réfléchir « aux chemins qui pouvaient leur permettre de mieux répondre à leurs besoins »¹⁸⁸

L'équipe de recherche a commencé par présenter le méta-outil général aux équipes. Ensuite, à partir de janvier 2021, une présentation des méta-outils spécifiques a été organisée à l'attention de toutes les équipes. Après cette rencontre, les chercheurs ont présenté dans chaque école le méta-outil spécifique sélectionné par l'équipe pédagogique. À ce propos, certaines équipes ont choisi d'articuler plusieurs méta-outils leur permettant une réflexion plus large et répondant mieux à leurs besoins particuliers.

Parallèlement, trois matinées d'échanges inter-écoles des deux vagues ont été mises en place. La première rencontre avait pour but de permettre aux équipes de la vague 1 de présenter leurs usages du méta-outil général. La seconde rencontre était consacrée aux méta-outils spécifiques et à la pratique du texte libre. Ces rencontres devaient permettre des échanges et favoriser les collaborations inter-écoles sur les dimensions constitutives de l'expérience-pilote sans imposer ces dernières.

Outre l'organisation de rencontres, l'équipe de recherche a créé une plateforme collaborative. Cependant, afin de mieux répondre aux demandes des enseignants qui n'appréciaient pas la plateforme collaborative (Padlet) proposée à l'origine, l'équipe a créé une page Facebook.

¹⁸⁸ « ULB+ », *Rapport final V2*, août 2021.

b) Résultats directs des actions initiées

Dans cette partie, nous allons maintenant analyser dans quelle mesure l'objectif opérationnel visé par ces actions – à savoir la mise en œuvre de pratiques collaboratives favorisant la différenciation et la réussite de tous les élèves – a pu être rencontré dans les écoles concernées par l'accompagnement mené par l'équipe « ULB+ ». Nous identifierons également, dans la mesure du possible, les freins et leviers qui ont pu faciliter ou non l'atteinte de l'objectif opérationnel visé.

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote (titulaires et personnes AP), 14 répondants sont concernés par l'accompagnement mené par l'équipe de recherche « ULB+ » (35 écoles suivies). Environ un tiers d'entre eux considèrent avoir mis en œuvre (5/14) et s'être approprié (4/14) de façon significative de nouvelles pratiques de travail collaboratif dans le cadre de l'expérience pilote. Moins d'un quart des répondants (3/14) compte par ailleurs mobiliser ces nouvelles modalités de travail collaboratif l'année scolaire prochaine.

De façon plus qualitative, notons que les pratiques collaboratives favorables à la différenciation sont probablement mobilisées dans davantage d'écoles que la proportion évoquée ci-dessus, étant donné qu'une partie des équipes éducatives concernées étaient déjà dans de telles dynamiques de travail en commun avant leur entrée dans l'expérience pilote.

En ce qui concerne l'utilisation des méta-outils proposés par l'équipe de recherche, la thématique qui a rencontré le plus de succès est celle du co-enseignement puis celle sur des albums jeunesse tandis que la différenciation comme thématique seule semble moins intéresser les enseignants.

Le méta-outil consacré au co-enseignement a permis de repérer ce qui se fait déjà et ce qui ne se fait pas au niveau collaboratif au sein d'une école. Il met en avant la prégnance des collaborations horizontales face aux différentes formes de difficultés. Les collaborations verticales quant à elles, sont très minoritaires (6%) pour les difficultés matière, doublent (12%) pour les difficultés de type méthode et augmentent encore sensiblement (17%) pour les difficultés de type gestion de classe.

Au niveau de l'impact des méta-outils spécifiques sur le développement de pratiques collaboratives au sein des écoles accompagnées, celui-ci diffère en fonction des établissements. Ainsi, dans une école, les enseignants ont été majoritairement déçus par le fait que le méta-outil soit un outil réflexif, car ils souhaitaient disposer d'outils à exploiter en classe. Ils ont donc eu le sentiment de devoir faire quelque chose en plus du travail habituel. De plus, c'est la personne AP seule qui a créé les activités qui ne correspondaient pas toujours aux attentes des collègues. Le méta-outil n'a donc pas favorisé les pratiques collaboratives au sein de cette équipe.

Dans une autre école, la collaboration s'est mise en place facilement : les enseignantes se sont « obligées » à organiser cette collaboration pour « *que cela se déroule bien pour tout le monde* ». De plus, elles ont trouvé le travail beaucoup plus simple à réaliser puisque dans chaque classe, elles étaient deux à se partager la préparation du travail. Les enseignantes ont également trouvé cela « *plus stimulant* », car « *lorsqu'on est à plusieurs, on a plus d'idées* »¹⁸⁹. L'équipe n'a pas pu mettre en place des activités à réaliser en cycle 5-8 à cause de la crise sanitaire et elles ont donc construit des projets au sein de chaque classe en sachant ce que chacune réalisait. La situation sanitaire s'améliorant, les différentes classes ont pu partager leurs créations. Des projets construits avec les élèves et impliquant ces derniers ont été mis en place.

¹⁸⁹ « ULB+ », Rapport final V2, août 2021, p.71

Dans la troisième école, l'équipe a fonctionné par partage d'informations : les enseignantes ont mis en commun les albums qu'elles possédaient pour les analyser ensemble à l'aide de la grille proposée dans le méta-outil spécifique. Ensuite, la répartition du travail entre personne AP et enseignante était planifiée et organisée sous forme de co-enseignement en parallèle permettant une différenciation a priori.

Les rencontres inter-établissements ont quant à elles eu lieu en distanciel en raison de la crise sanitaire. Les écoles de la vague 1 qui avaient moins d'heures de co-enseignement étaient moins présentes durant la rencontre du 27 janvier 2021 avec une surreprésentation des personnes AP. Une partie de la rencontre était consacrée à la présentation des objectifs généraux de l'expérience pilote et à un échange sur les difficultés rencontrées par les écoles de la vague 1. La séance s'est poursuivie par un travail en petits groupes sur le méta-outil général puis sur les méta-outils spécifiques selon les préférences de chacun ponctué par des moments d'échange et de partage. Aucun autre échange entre les établissements n'a eu lieu malgré les tentatives des chercheurs. L'équipe émet l'hypothèse que l'obligation de fonctionner à distance a réduit, voire rendu impossibles les moments d'échanges informels qui caractérisent les échanges en présentiel et offrent davantage la possibilité de se créer « un réseau »¹⁹⁰.

La plateforme collaborative Padlet n'a pas été utilisée par la majorité des équipes éducatives et en ce qui concerne le groupe sur Facebook, mis en place en remplacement de la plateforme collaborative, celui-ci compte 62 membres, dont des personnes extérieures à l'expérience pilote. La majorité des publications, à l'exception de deux publications d'activités testées par une enseignante, et quelques échanges autour d'elles, sont celles de l'équipe de recherche.

c) Effets des actions initiées

L'usage de méta-outils réflexifs plutôt que directifs a été perçu, tantôt comme une opportunité permettant un changement positif, tantôt comme une surcharge de travail. C'est le cas d'au moins une équipe pédagogique qui attendait des outils clé-sur-porte et n'a pas perçu ni l'intérêt d'outils réflexifs ni la façon dont ces outils pouvaient s'intégrer dans les pratiques quotidiennes sans demander pour autant davantage de travail. Pour une équipe d'enseignantes, au contraire, la présentation du méta-outil et des albums a donné « un coup de boost » à l'équipe. « *Le fait que beaucoup d'idées sont présentées et qu'elles ne doivent qu'être adaptées aux albums de leur choix laisse beaucoup de liberté et d'autonomie, ce qui a été très apprécié* »¹⁹¹. Toujours en ce qui concerne la perception des méta-outils et plus largement, de la recherche, plusieurs établissements, notamment des directions, ont pointé leur intérêt dans le cadre du plan de pilotage.

Les trois matinées d'échanges inter-établissements initiées par l'équipe de recherche durant la prolongation de l'expérience pilote ont été perçues par plusieurs enseignants comme des moments facilitateurs à l'entrée dans le projet. Certains déclarent avoir repris des idées évoquées par d'autres pour les tester.

Enfin, certains enseignants déclarent que « cette expérience pilote a été très riche pour les enfants comme pour nous. Elle nous a permis de travailler plus en équipe, d'apprendre à nous connaître mieux au niveau du travail »¹⁹².

¹⁹⁰ « « ULB+ » », *Rapport final V2*, août 2021.

¹⁹¹ « « ULB+ » », *Rapport final V2*, août 2021.

¹⁹² « « ULB+ » », *Rapport final V2*, août 2021, p.23

Les enseignantes de l'établissement où le méta-outil a suscité de la collaboration soulignent la responsabilisation des plus grands de la classe (M3) avec qui le travail a été réalisé.

Les enfants vont également davantage à la bibliothèque et investissent les livres et les histoires durant leur temps libre.

Dans les écoles où la collaboration existait ou était aisée à mettre en place, toute l'équipe s'investissait dans le projet et partageait le rôle de porteur, même si chaque classe pouvait produire son propre projet. Dans ce cas, la personne AP est vue comme étant celle qui favorise et renforce les échanges ou encore, permet davantage de cohérence dans les pratiques.

Dans les écoles où la collaboration était plus compliquée à établir, la personne AP endossait plus facilement le rôle de porteur de projet, au risque, dans des cas extrêmes, de ne pas permettre au projet de se poursuivre lorsque la personne AP change d'établissement ou de voir cette personne AP devenir une subordonnée qui propose des activités au bon vouloir des enseignantes titulaires.

2.2.3. Écoles suivies par l'équipe de recherche « UMons »

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Dans cette section, nous allons décrire les actions initiées par l'équipe de recherche « UMons » afin de favoriser la collaboration entre enseignants d'une même équipe pédagogique et entre enseignants de différentes écoles en vue d'encourager l'utilisation d'outils, de dispositifs didactiques et de pratiques pédagogiques favorisant la différenciation et la réussite de tous les élèves.

Lors de la rencontre de prise de contact dans chaque école de la vague 1 concernée par la prolongation, les chercheurs ont proposé aux enseignants d'élaborer un projet commun à l'école, idéalement en lien avec leur plan de pilotage. Ce projet commun devait augmenter la communication, les liens entre les cycles et diminuer la charge de travail des enseignants.

Durant la première année d'expérimentation, l'équipe de recherche « UMons » a essayé de mettre sur pied une « communauté d'apprentissage professionnelle »¹⁹³. Un mur collaboratif Padlet a été mis en ligne afin que les 51 enseignants du projet puissent communiquer et échanger sur leurs pratiques didactiques et/ou pédagogiques.

Quatre focus-groups visant la mise en place de de communauté d'apprentissage professionnelle, ainsi que la présentation d'outils et de dispositifs numériques ou hybrides répondant aux besoins des élèves et aux demandes des enseignants ont également été mis en place durant cette première année d'expérimentation. Ces focus-groups organisés sous la forme d'ateliers et menés par le chercheur avaient pour objectif de permettre aux enseignants d'une équipe pédagogique de s'exprimer sur les sujets de la recherche, afin de confronter leurs points de vue et de s'inscrire dans une démarche de collaboration et de co-construction des savoirs. Les chercheurs proposaient également des outils et dispositifs numériques ou hybrides choisis en fonction des besoins identifiés lors des rencontres avec les enseignants¹⁹⁴.

Outre « la communauté d'apprentissage professionnel », six webinaires ont été proposés aux enseignants impliqués dans la prolongation de l'expérience pilote. À chaque fois, un expert proposait et exemplifiait un dispositif ou une pratique qu'il jugeait pertinent pour les enseignants du cycle 5/8.

¹⁹³ « UMONS », *Rapport final V1*, août 2020, dénomination utilisée par l'équipe de recherche

¹⁹⁴ « UMONS », *Rapport final V1*, août 2020

Enfin, une plateforme numérique a été mise sur pied dès la première année de l'expérience pilote afin de permettre le partage d'activités, de favoriser les échanges entre chercheurs et enseignants et entre enseignants.

b) Résultats directs des actions initiées

Dans cette partie, nous allons maintenant analyser dans quelle mesure l'objectif opérationnel visé par ces actions favorise la mise en œuvre de pratiques collaboratives en vue de développer la différenciation – a pu être rencontré dans les écoles concernées par l'accompagnement mené par l'équipe « UMons ».

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote (titulaires et personnes AP), 7 enseignants concernés par l'accompagnement mené par l'équipe de recherche « UMons » (10 écoles suivies) ont répondu. Trois d'entre eux (3/7) considèrent avoir découvert, mis en œuvre et s'être approprié de façon significative de nouvelles pratiques de travail collaboratif dans le cadre de l'expérience pilote. Ces derniers comptent par ailleurs mobiliser ces modalités de travail collaboratif l'année scolaire prochaine.

De façon plus qualitative, notons que les pratiques collaboratives favorables à la différenciation sont probablement mobilisées dans davantage d'écoles, étant donné qu'une partie des équipes éducatives concernées étaient déjà dans de telles dynamiques de travail en commun avant leur entrée dans l'expérience pilote.

D'après le questionnaire¹⁹⁵ soumis aux enseignants au terme de la première année de l'expérience pilote par l'équipe de recherche, le projet a globalement favorisé la communication et la collaboration entre les collègues participant au projet pilote (74%), du moins entre les enseignants du même niveau d'enseignement. Dans certaines écoles, la communication inter-cycles a été favorisée grâce à la personne AP qui a été un moyen d'instaurer « *une continuité dans les cycles qu'il n'y avait pas avant/.../* »¹⁹⁶.

Dans trois écoles concernées par la prolongation, un lien entre le projet commun à l'école et le plan de pilotage a pu être établi. De plus, dans un des établissements, toutes les enseignantes tiennent un cahier d'observation : il s'agit d'une farde mise en place au sein de l'école et qui suit l'élève tout au long de sa scolarité (de la M1 à la P6). Ce cahier permet un bon suivi de l'élève par la personne AP et par les enseignants.¹⁹⁷

En ce qui concerne la participation au webinaire, sur 44 enseignants, 15 participants étaient présents au premier webinaire, 13 participants ont assisté à la deuxième édition et 4 participants aux deux webinaires suivants.¹⁹⁸

¹⁹⁵ (36 réponses sur 47 enseignants)

¹⁹⁶ « ULiège+ », *Rapport final V1*, juin 2021

¹⁹⁷ « ULiège+ », *Rapport final V1*, juin 2021

¹⁹⁸ « ULiège+ », *Rapport intermédiaire V1*, avril 2021

Malgré des partages de ressources, d'activités et l'organisation des webinaires, « la communauté d'apprentissage professionnel » mise sur pied par l'équipe de recherche « UMons » « *n'est pas des plus actives* », « *l'investissement est faible* ». Les échanges ont souvent eu lieu par e-mail et ont été quasiment inexistantes entre les enseignants. Le partage d'activités ne s'est pas fait spontanément et a souvent été délégué à la personne AP.¹⁹⁹

c) Effets indirects des actions initiées

Dans cette partie, nous analyserons les conséquences indirectes des actions initiées par les équipes de recherche. Elles seront envisagées au niveau des élèves, des enseignants, des équipes éducatives et de la FWB.

En ce qui concerne les webinaires, ceux-ci ont été perçus comme intéressants. Ce sont souvent les mêmes enseignants qui y participaient et ils semblent avoir inspiré certains enseignants dans leurs pratiques.²⁰⁰

Dans la plupart des équipes éducatives, la personne AP est perçue comme la responsable du projet, aussi bien auprès des enseignants, qu'auprès de la direction. Elle est le lien entre tous les enseignants du projet et donc entre chaque classe.

De manière plus globale, la prolongation de l'expérience pilote semble avoir favorisé la communication inter-cycles (65% contre 53% en 2019-20). En revanche, une diminution concernant la communication entre les collègues participant au projet pilote a été observée (62% contre 74% en 2019)²⁰¹

Le frein principal cité par les enseignants à l'organisation de la communauté d'apprentissage professionnelle est le nombre important de projets à gérer, ce qui a pour effet une importante charge administrative.²⁰² Dans le rapport final de juin 2021, certains enseignants évoquent le manque de temps et le nombre relativement élevé d'enseignants – ce qui rend déjà possibles les échanges entre enseignants au sein d'une même école- et de la crise sanitaire.

2.2.4. Écoles suivies par l'équipe de recherche « ULiège - UCLouvain - HEVinci - HE2B - SPG- HELMO »

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Dans cette section, nous allons décrire les actions initiées par l'équipe de recherche « ULiège+ » en vue de favoriser la collaboration entre enseignants d'une même équipe pédagogique et entre enseignants de différentes écoles afin d'encourager l'utilisation d'outils, de dispositifs didactiques et de pratiques pédagogiques favorisant la différenciation et la réussite de tous les élèves.

Dans le cadre de l'expérience pilote, l'équipe de recherche *ULiège - UCLouvain - HEVinci - HE2B - SPG- HELMO* a privilégié l'approche collaborative. Tout au long de l'accompagnement, des moments de travail collaboratif ont été prévus afin de permettre aux équipes éducatives d'adopter une posture réflexive commune sur leurs pratiques.

¹⁹⁹ « ULiège+ », *Rapport intermédiaire V1*, avril 2021, p.186

²⁰⁰ « ULiège+ », *Rapport intermédiaire V1*, avril 2021

²⁰¹ « ULiège+ », *Rapport final V1*, juin 2021

²⁰² « ULiège+ », *Rapport intermédiaire V1*, avril 2021

Dans la première phase, les chercheurs ont proposé un outil de positionnement sous la forme d'un questionnaire à remplir par l'équipe permettant de faire le bilan des pratiques d'apprentissage de la lecture mises en œuvre par les différents membres et de négocier des pistes de travail et de se mettre en projet. Dans un second temps, dans chaque école, les chercheurs ont fait découvrir à l'équipe éducative les différents outils proposés dans l'axe de lecture sélectionné par celle-ci. Les enseignants ont ainsi pu choisir le(s) outil(s) qu'ils allaient utiliser durant l'année.

Des observations suivies d'entretiens de débriefing individuels ou collectifs ont concerné l'ensemble ou une partie de l'équipe pédagogique ou seulement la personne AP. Ces moments d'échanges avaient l'avantage de revenir non plus seulement sur une activité précise, mais sur une expérience étalée sur une temporalité plus longue, ainsi que de faire éventuellement échanger les enseignants des différentes classes. Lorsque ce type d'entretien impliquait plusieurs enseignants d'une même équipe (en supplément de la personne AP), les chercheurs essayaient de tirer parti des apports de l'entretien de groupe, de susciter les échanges pour dégager des informations nouvelles et de discuter des représentations socialement partagées.

Dans le cadre du suivi léger, l'accompagnement des enseignants mis en place par l'équipe de recherche a pris la forme de trois « communautés d'échanges de pratiques »²⁰³. Outre les trois journées de rencontres proposées dans le programme annuel de formation de l'IFC, ces communautés de pratiques se sont toutes réunies hors du temps scolaire à raison de trois séances d'une heure et demie.

Lors de la première journée de formation en présentiel, *la communauté de pratiques consacrée à la production écrite* a permis aux participants de se rencontrer, d'échanger sur les pratiques et les outils didactiques utilisés dans les différents contextes, et de faire émerger des problématiques. Ensuite, chaque rencontre en distanciel s'est articulée autour d'une problématique précise proposée et négociée par les participants à la fin de chaque rencontre. Si aucune thématique n'apparaissait, les chercheurs faisaient des suggestions en revenant sur les problématiques évoquées lors de la première journée de rencontre ou lors d'autres réunions.

L'objectif de *la communauté de pratiques consacrée à l'identification de mots* était la production en sous-groupes d'outils collaboratifs en lien avec une problématique soulevée par les enseignants. Ces outils pouvaient prendre la forme de solutions d'organisation, d'exemples de bonnes pratiques, de points de vigilance, de témoignages pour l'ensemble de l'école, d'affiches pour convaincre, etc. Pour assurer le suivi, une fois l'agenda modifié et les dates de rencontre fixées en groupe, chaque réunion a fait l'objet de l'envoi de plusieurs messages aux enseignants inscrits dans la CP avec les directions en copie. Pour faire vivre « la communauté de pratiques », les missions d'accompagnement des chercheuses étaient donc variées : elles ont planifié les moments de rencontres avec les participants et y ont invité, chaque fois, l'ensemble de « la communauté de pratiques » ; elles ont animé les réunions (structuration, gestion des petits groupes, gestion de la prise de parole, interventions pour relancer les discussions) ; elles ont mis en place, organisé et nourri l'outil de stockage avec des ressources, le Padlet ; elles ont rédigé les comptes rendus des rencontres qui étaient envoyés à l'ensemble de la CP par mail et via Facebook.

L'outil de communication et d'échanges de documents choisi lors de la première rencontre était le Padlet devant permettre aux enseignants de prendre connaissance des outils construits collectivement lors des visioconférences, de déposer des traces de leurs activités en classe, de faire part de leurs questionnements ou de répondre aux questionnements des collègues.

²⁰³« ULiège+ », *Rapport final V1*, juin 2021 : dénomination utilisée par l'équipe de recherche

À la demande des chercheurs, les enseignants ayant déposé des traces en lien avec la thématique du jour étaient invités à les présenter à l'ensemble du groupe. Si d'autres traces apparaissaient pertinentes à mettre en avant lors des échanges, les participants ou les chercheurs sollicitaient l'auteur du post sur le Padlet en lui demandant de les expliciter et de les contextualiser.

b) Résultats directs des actions initiées

Dans cette partie, nous allons maintenant analyser dans quelle mesure l'objectif opérationnel visé par ces actions – à savoir la mise en œuvre de pratiques collaboratives favorisant la différenciation et la réussite des tous les élèves – a pu être rencontré dans les écoles concernées par l'accompagnement mené par l'équipe « ULiège+ ». Nous identifierons également, dans la mesure du possible, les freins et leviers qui ont pu faciliter ou non l'atteinte de l'objectif opérationnel visé.

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote (titulaires et personnes AP), 67 répondants sont concernés par l'accompagnement mené par l'équipe de recherche « ULiège+ » (65 écoles suivies). Plus de 45% d'entre eux considèrent avoir découvert (30/67), mis en œuvre (32/67) et s'être approprié (32/67) de façon significative de nouvelles pratiques de travail collaboratif dans le cadre de l'expérience pilote. Une même proportion de répondants (33/67) compte par ailleurs mobiliser ces modalités de travail collaboratif l'année scolaire prochaine.

De façon plus qualitative, notons que les pratiques collaboratives favorables à la différenciation sont probablement mobilisées dans davantage d'écoles que les 45% évoqués ci-dessus, étant donné qu'une partie des équipes éducatives concernées étaient déjà dans de telles dynamiques de travail en commun avant leur entrée dans l'expérience pilote.

Comparativement aux réponses données par les enseignants lors de la première année de l'expérience pilote, les résultats du questionnaire qui leur a été soumis un an après indiquent une augmentation de la diversité de la collaboration.

En ce qui concerne la mise en œuvre des « communautés de pratiques », le nombre d'enseignants présents a diminué de façon significative après la première journée en présentiel. Généralement, lors des rencontres en visioconférence, un représentant par école (voire deux) était présent ; celui-ci pouvait à chaque fois se faire le relais des échanges auprès des autres membres de son équipe pédagogique. Globalement, un noyau de 6 à 10 d'enseignants par « communauté de pratiques » s'est constitué. Malgré le petit nombre de participants régulièrement présents aux séances en visioconférence, les communautés semblaient soudées et ouvertes et les membres « actifs » s'accordent sur le fait d'avoir pu partager leurs pratiques et d'avoir construit des réponses aux problématiques communes. En effet, une relation de confiance s'installe entre les membres réguliers, et certains proposent même d'ouvrir leur classe aux collègues de la communauté. À chaque séance, l'un ou l'autre enseignant « non-habitué » vient ponctuellement se greffer au noyau et s'intègre naturellement aux discussions.

Du point de vue méthodologique, le travail en sous-groupe de production, avant les mises en commun en grand groupe, a été unanimement considéré comme ayant permis des échanges féconds. La variété des supports et des méthodes ainsi que les sujets « pratico-pratiques » abordés ont également été mentionnés comme une motivation. Ainsi, les productions des sous-groupes ont souvent été élaborées sur la base des échanges de pratique et très peu au départ des documents ressources placés sur le Padlet par les chercheuses. Cela rejoint le besoin d'échange et la centration sur des aspects pratiques et fonctionnels, deux attentes importantes formulées par les enseignants au début du processus de la « communauté de pratiques ».

Au niveau des productions réalisées, différents outils ont été construits collectivement au fil des rencontres avec et par les participants. Parmi ceux-ci un outil collaboratif listant, d'une part, les stratégies d'écriture qui posent régulièrement problème aux élèves, et d'autre part, les difficultés rencontrées par les enseignants dans la mise en oeuvre des activités. En regard de chacun des éléments de cet inventaire, des pistes d'action et des ressources étaient proposées, sur la base des expériences positives partagées par les enseignants des pistes de solutions pour la gestion du temps et la mise en autonomie ont été élaborées. Un outil offrant une vision transversale des différents dispositifs présents dans la communauté et permettant d'analyser ce qu'ils permettaient de développer chez les élèves a également été réalisé collectivement.

En ce qui concerne le bilan des actions des trois communautés de pratiques initiées par l'équipe de recherche « ULiège+ », les leviers les plus cités par les participants sont *l'accompagnement* par un chercheur (qui structure et enrichit les débats) ; *l'articulation autour d'outils et de dispositifs didactiques concrets* auxquels les participants étaient déjà familiers lors de la vague 1 et sur lesquels ils pouvaient concrètement échanger et faire évoluer leurs pratiques en échangeant et *la réflexivité* impulsée grâce à l'utilisation d'un outil réflexif structuré en obstacle/solutions. Des enseignants soulignent également la complémentarité des animateurs-chercheurs, établie grâce à une habitude de travail et une relation de confiance.

Plus largement, en ce qui concerne les leviers à la collaboration²⁰⁴, les enseignants ont mis en avant la présence *de facteurs personnels* (l'intérêt, la curiosité, l'engagement, la remise en question, l'envie de collaborer, la réflexivité) ; *de facteurs inter-personnels* (la communication facile, la présence d'une relation préexistante entre collègues, l'écoute, la confiance mutuelle favorisent la collaboration) ; *de facteurs organisationnels* (les heures attribuées pour le co-enseignement, l'allègement de la charge de travail et la répartition des rôles). Au niveau du contexte, un horaire aménagé, des concertations planifiées constituent également des leviers ainsi que la présence d'une structure favorable comme l'organisation en cycles, le projet d'établissement, la présence d'une seule implantation. Le fait de partager des outils et des dispositifs didactiques et de construire des objets didactiques concrets (diagnostic, préparations communes) constituent également des éléments qui favorisent la collaboration entre enseignants.

En ce qui concerne les freins, 35% des répondants estiment qu'ils ne disposent pas du temps et/ou de l'énergie nécessaire pour collaborer pour efficacement avec leurs collègues.

c) Effets indirects des actions initiées

Dans cette partie, nous analyserons les conséquences indirectes des actions initiées par l'équipe de recherche « ULiège+ » en regard de l'objectif opérationnel visé par les actions précédemment évoquées – à savoir la mise en oeuvre de pratiques collaborative favorisant la différenciation et la réussite des tous les élèves.

Après un an de mise en oeuvre, les « communautés de pratiques » initiées par l'équipe de recherche « ULiège+ » semblent répondre aux besoins et aux problèmes sur le terrain exprimés par les enseignants.²⁰⁵ Malgré qu'ils se sentent peu compétents en informatique et qu'ils n'ont pas participé aux réunions en distanciel, certains enseignants ont signalé, par retour de courriel, que, même s'ils ne pouvaient participer aux échanges, ils ont exploité des pistes déposées sur le Padlet.

²⁰⁴ « ULiège+ », *Rapport final V2*, août 2021

²⁰⁵ « ULiège+ », *Rapport final V2*, août 2021

En outre, certains ont également déposé des traces d'activité sur la plateforme sans toutefois avoir participé aux échanges.

De manière générale, le petit groupe de participants fidèle a trouvé que le suivi leur a été utile et a constitué un soutien dans la poursuite des activités d'écriture dans leurs classes. La communauté de pratiques qui s'apparente à un échange entre praticiens semble convenir aux besoins des enseignants. De plus certains objectifs de la communauté de pratiques, à savoir la réalisation d'apprentissages sociaux fondés sur les échanges entre participants, la création d'outils, le partage et la capitalisation de ressources semblent avoir été atteints et plusieurs enseignants ont exprimé leur envie de poursuivre le travail.

Les « communautés de pratiques semblent également avoir permis aux participants d'intégrer de nouvelles pratiques dans leur quotidien *« Moi, j'ai utilisé l'idée de la dernière fois avec les petits post-it à coller sur les livres des enfants pour les entretiens individuels et franchement, je trouve cela vraiment bien, vraiment chouette »* et de susciter l'intérêt des enseignants dans la perspective d'une mise en œuvre future *« Pas encore utilisé, mais je retiens l'idée d'enregistrer certains élèves qui ont des difficultés pour passer de l'oral à l'écrit, l'appropriation du mur de mots, les petits trucs pour les référentiels... »*²⁰⁶.

2.2.5. Conclusions communes aux 4 recherches pour l'objectif opérationnel 3

En conclusion de l'analyse relative à cet objectif opérationnel, nous dégagerons ici les actions qui apparaissent comme les plus efficaces ainsi que les leviers principaux au développement de pratiques collaboratives. Sur cette base, les mesures les plus efficaces dans le cadre du déploiement structurel du déploiement structurel du dispositif seront envisagées.

L'expérience pilote a montré que **la collaboration entre enseignants est nécessaire** : ceux-ci ont besoin de **partager leurs doutes, leurs questionnements avec leurs pairs, d'être rassurés**, d'autant plus quand il s'agit de mettre en œuvre de nouveaux outils et dispositifs, car cela implique des changements dans leurs pratiques quotidiennes. Certains enseignants se présentent également comme des **personnes-ressources** : ils partagent volontiers pour aider leurs collègues ; ils participent aux communautés de pratiques inter-écoles et **jouent le rôle de personnes relais** dans leurs écoles respectives. Enfin, les enseignants d'une même équipe ont aussi besoin de partager entre eux pour savoir ce qui se passe dans les autres classes afin d'**assurer une continuité dans les apprentissages** favorables aux élèves.

Dans leur accompagnement, les quatre équipes de recherche ont mis sur pied **des rencontres entre enseignants d'une même école et entre enseignants d'écoles différentes** avec des résultats et des effets contrastés. À partir de notre analyse, nous proposons ci-dessous les freins au développement de pratiques collaboratives et **les leviers contribuant à leur efficacité**.

Parmi les freins, nous pouvons citer les conditions sanitaires qui ont perturbé la planification des séances et empêché les rencontres en présentiel (au sein des équipes éducatives ou entre les écoles).

Les modalités organisationnelles ont vécues comme des freins les enseignants : jours jugés inadéquats, rencontres fixées en dehors de l'horaire des enseignants ou impossibles faute d'heures de fourche communes, etc.

²⁰⁶ « ULiège+ », *Rapport final V2*, août 2021

Le mode distanciel a posé quelques difficultés aux enseignants : difficultés de se concentrer à distance, manque d'échanges informels, fracture numérique vécue par certains enseignants, peu familiers des numériques proposés.

Selon les enseignants, la surcharge de projets demandant une concertation entre enseignants au sein des écoles ainsi que l'instabilité du personnel au sein des équipes éducatives, empêchent la continuité de la réflexion collaborative.

Par ailleurs, au niveau de l'accompagnement proposé, l'équipe de recherche « ULB+ » est restée dans une posture de chercheur durant toute la durée de la recherche ce qui semble avoir été un frein à l'implantation de pratiques collaboratives. A contrario, les équipes « UNamur+ » et « ULiège+ » ont pris **une double casquette d'« accompagnateur-chercheur » qui semble indispensable à la mise en place de ce type de « communauté de pratiques » lorsqu'elles ne sont pas initiées par le terrain afin de guider les équipes éducatives dans la méthodologie à adopter.**

En ce qui concerne les leviers, la mise à disposition d'outils réflexifs tel que l'outil de positionnement proposé par l'équipe « ULiège+ » pour organiser les échanges et faire le bilan partagé des pratiques existant au sein de l'école semble avoir permis le développement d'une dynamique collaborative qui a débouché sur le choix d'outils communs et sur une mise en projet effective de l'équipe.

Le fait de préparer la rencontre inter-écoles en équipe sur base de consignes reçues préalablement par les chercheurs a donné l'occasion aux équipes éducatives suivies par l'équipe de recherche « UNamur+ » de revenir sur ce qui avait été mis en œuvre et donc de **susciter la réflexivité et d'échanger avec d'autres écoles sur des sujets circonscrits et préparés.**

Outre la réflexivité suscitée par l'outil de positionnement, les communautés de pratiques initiées par l'équipe « ULiège+ » ont **été centrées sur les besoins exprimés par les professionnels** : les enseignants réunis en « sous-groupes de construction » ont construit des outils concrets pour répondre aux problèmes rencontrés sur le terrain, constituant ainsi un répertoire de problèmes-solutions. **Cet enjeu de capitalisation des ressources a été un des garants du développement professionnel des participants.**

La pratique du co-enseignement a également constitué un autre levier favorable à la collaboration au sein de l'équipe pédagogique, car la personne AP, en passant dans plusieurs classes, voire dans plusieurs implantations, fait le **lien entre les apprentissages réalisés** dans les différentes classes et les différents niveaux

Un autre levier favorable à la mise en œuvre de rencontres intra et inter-écoles efficaces est leur **organisation régulière dans la durée, en lien étroit avec la recherche et un outillage le plus complet possible.** Ainsi, durant six mois, les chercheurs de l'équipe de recherche « ULiège+ » ont organisé des moments de rencontres réflexives en alternance avec des temps de mise en place des outils dans les classes de chaque participant. De plus, les rencontres ont été planifiées régulièrement à des moments fixes, ce qui a permis leur routinisation. Afin de mener à bien cette organisation, la présence active d'une ou plusieurs personnes assurant la planification des réunions, leur préparation, leur suivi (rédaction d'un PV ou une trace des échanges) semble nécessaire²⁰⁷.

²⁰⁷ Dans certaines écoles concernées par la prolongation de l'expérience pilote, la personne AP et/ou la direction ont pris le relais des chercheurs.

Enfin, **l'existence d'une dynamique collaborative au sein de l'école antérieure** à l'expérience pilote et/ou la présence d'enseignants « de bonne volonté » et désireux de collaborer facilitent l'utilisation des outils réflexifs et la mise sur pied de projets d'équipe. La **stabilité du personnel enseignant ainsi que des relations interpersonnelles basées sur la confiance** sont aussi pointés comme éléments facilitant la mise en œuvre d'un travail collaboratif dans la durée.

Pour terminer, si le co-enseignement a permis la mise en place d'une collaboration au sein du duo d'enseignants centré sur des objectifs pédagogiques comme la planification d'activités et/ou l'observation des élèves, **l'expérience pilote a également montré qu'il est nécessaire et possible de centrer la concertation dans les écoles afin que l'ensemble des enseignants puissent développer des échanges autour d'objets pédagogiques définis et mener à bien un réel travail collaboratif aboutissant à la construction d'outils et au développement de projets collectifs porteurs favorables à la différenciation.**

III. Les organes de soutien à la mise en œuvre de l'expérience pilote

Après avoir analysé les actions initiées par les différentes équipes de recherche auprès des écoles, leurs résultats directs et leurs effets afin d'identifier les mesures les plus efficaces à développer en soutien au déploiement structurel du dispositif, nous allons maintenant analyser les actions menées par la Cellule de support ainsi que par le Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations, à la fois en soutien direct de l'expérience pilote et en soutien à la dynamique plus globale de promotion de l'innovation pédagogique dans une visée de différenciation et de pratiques alternatives au redoublement.

1. La Cellule de support

1.1. Composition et missions

Dès 2019, une Cellule de support a été créée au sein de l'Administration générale de l'Enseignement, et plus précisément au sein de la **Direction Générale du Pilotage du Système Educatif – Direction des Politiques Educatives** pour accompagner l'implémentation des dispositifs D&AP.

L'équipe de la Cellule s'est constituée progressivement. Elle est composée de trois attachées, de deux chargés de mission et d'une assistante administrative.

Ses missions, telles que définies par le décret de 2018 et ensuite par l'AGCF du 23 janvier 2019 relatifs à l'expérience pilote, sont d'offrir un soutien théorique, réflexif et logistique aux écoles, de documenter et de diffuser les pratiques et les expériences menées sur le terrain, et d'évaluer les dispositifs mis en place. On notera que le rôle de la Cellule de support a ensuite été repris dans les dispositions du Code relatives au parcours de élèves (Titre 3), dans une perspective élargie et structurelle²⁰⁸.

²⁰⁸ Voir l'art. 2.3.1-9 du Code.

1.2.Actions menées

Dans cette partie, nous analyserons les actions menées par la Cellule de support en soutien à l'expérience pilote en regard des missions précises qui lui ont été dévolues par l'article 13 de l'AGCF du 23 janvier 2019²⁰⁹ :

a) Proposer un support théorique, réflexif et logistique aux écoles inscrites dans le dispositif

Dans le cadre de l'expérience pilote, le support théorique et réflexif aux écoles participantes a été assuré par les équipes de recherche. La Cellule de support a quant à elle apporté un soutien administratif et organisationnel :

EN AMONT DE L'EXPÉRIENCE PILOTE

➤ **Communication auprès de toutes les écoles**

La mission de communication auprès des écoles de la FW-B a débuté en amont de l'expérience pilote, dès l'étape des appels à candidatures. Ceux-ci ont été communiqués à l'ensemble des écoles maternelles, fondamentales et primaires en FW-B par le biais des circulaires 6914²¹⁰ (vague 1) et 7561²¹¹ (vague 2).

La Cellule de support a été amenée à répondre à de nombreux mails adressés par les établissements après la réception de ces circulaires. La plupart de ces questions nous ont été adressées par les directions, plus rarement par des enseignants ou par des PO. Elles ont concerné la compréhension du contenu des appels à candidatures (objectifs de l'expérience ; type d'accompagnement prévu pour les enseignants; modalités de comptage des élèves; écoles en immersion...).

La Cellule de support a également reçu quelques messages de la part de directions de petites écoles, le plus souvent situées en région rurale, qui regrettaient que ce genre d'appel à candidatures leur soit inaccessible, vu le petit nombre d'élèves inscrits en M3, P1 et/ou P2 au sein de leur établissement.²¹²

➤ **Support apporté aux écoles ayant introduit leur candidature**

La Cellule de support a répondu à des interpellations adressées par des directions, plus rarement par des représentants de PO, concernant des difficultés techniques au moment de l'introduction du formulaire d'inscription ou concernant le processus de sélection des candidatures (déroulement, candidature retenue ou non, demande de justification de la non sélection...).

Une fois que la sélection des écoles a été opérée selon la procédure annoncée dans les circulaires, la Cellule a communiqué auprès de toutes les écoles ayant introduit leur candidature pour leur annoncer la sélection ou non de leur établissement.

²⁰⁹ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution du décret du 11 octobre 2018 relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental et secondaire.

²¹⁰ Circulaire 6914 relative à l'expérience pilote visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture en MB, P1 et/ou P2 – Appel à candidatures, Communauté française de Belgique, 12/12/2018.

²¹¹ Circulaire 7561 relative à l'expérience pilote visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture en MB, P1 et/ou P2 – Appel à candidatures – Année scolaire 2020-2021, Communauté française de Belgique, 04/05/2020.

²¹² Un minimum de 50 élèves était en effet requis pour pouvoir générer les moyens d'accompagnement supplémentaires octroyés dans le cadre de l'expérience pilote.

DURANT L'EXPÉRIENCE PILOTE

➤ **Support apporté à l'ensemble des écoles participant à l'expérience pilote**

La Cellule de support a communiqué auprès de toutes les écoles participantes par la transmission de mails envoyés à l'adresse administrative officielle des établissements pour apporter des informations d'ordre général. Ces messages ont concerné les points suivants :

-pour les vagues 1 et 2 : précisions quant au calcul de l'octroi de moyens ; désignation de l'équipe de recherche ; annonce de la fin des expériences pilotes, information quant à la thématique D&AP réunissant des ressources sur e-classe ; transmission des questionnaires d'évaluation à destination des directions et des enseignants.

-pour la vague 1 uniquement: annonce de la prolongation sous forme de suivi léger ; transmission d'un questionnaire afin de recueillir le ressenti des écoles au terme de la 1^{re} année ; transmission du formulaire de prolongation.

➤ **Support apporté aux écoles au cas par cas**

La Cellule de support a régulièrement mené des contacts de suivi avec les écoles de manière individualisée par mail, par téléphone et/ou par visioconférence, afin de répondre aux demandes d'informations ciblées qui lui ont été adressées par les directions, ou les enseignants/logopèdes engagés dans le projet. Les demandes d'informations ont porté sur les points suivants :

Demandes d'informations à l'initiative des écoles

Le plus souvent, les questions nous ont été adressées par les directions, plus rarement par des enseignants ou des logopèdes engagés dans le projet ou par des PO. Elles ont concerné :

- ✓ Le recrutement (durée des contrats d'engagement ; priorité éventuelle en regard des titres et fonctions ; type de profil pouvant être engagé; charge horaire correspondant à chacun de ces profils ; dispositions en cas de remplacement d'un enseignant absent...).
- ✓ L'utilisation des périodes octroyées (répartition entre les classes concernées ; manières d'organiser l'horaire de l'/des enseignants en fonction des périodes octroyées ; manières d'organiser le groupe classe...).
- ✓ L'encodage des données concernant les membres du personnel (Primver, Document12).
- ✓ Le statut des logopèdes engagés pour l'expérience pilote.
- ✓ Le déroulement de l'accompagnement (désignation des chercheurs ; modalités d'accompagnement ; agenda ; étapes du projet ; outils proposés ; ...).
- ✓ L'éventuelle prolongation de l'expérience pilote.
- ✓ Les conditions de la prolongation de la V1.
- ✓ Les manières d'articuler l'expérience pilote avec le plan de pilotage/contrat d'objectifs.
- ✓ Des difficultés techniques concernant la complétion du questionnaire d'évaluation finale.

À plusieurs reprises, la Cellule de support a été amenée à prendre contact avec d'autres services de l'AGE (entre autres la DGEO et le Centre d'Expertise des Statuts et du Contentieux) afin de pouvoir répondre aux interpellations des écoles. La Cellule a parfois redirigé les directions ou les enseignants vers les Directions déconcentrées ou vers leur PO lorsque des questions relevaient davantage de leurs compétences.

Enfin, certains messages adressés par les directions avaient pour but d'attirer l'attention de l'administration sur des difficultés importantes vécues dans le cadre de l'expérience pilote, notamment concernant le recrutement de personnel pour l'expérience pilote au vu de la pénurie.

Récolte d'informations à l'initiative de la Cellule de support

La Cellule a entrepris des contacts individualisés par téléphone ou par visioconférence avec certaines écoles au terme de la première année de recherche (vague 1), lorsque celles-ci ont manifesté leur refus de prendre part à la prolongation de l'expérience pilote. Par ces échanges, la Cellule a pu mieux comprendre les raisons de la non prolongation : départ de l'enseignant recruté pour le projet ; difficultés de recruter un remplaçant ; nombre de périodes octroyées pour la prolongation jugé insuffisant ; insatisfaction des enseignants impliqués quant à l'accompagnement proposé par les chercheurs ; surcharge de travail des enseignants ; ...

Dans certains cas, les discussions avec la Cellule de support ont permis aux directions d'envisager des pistes de solutions ou d'aménagements, ce qui a permis à ces écoles de prendre part à la prolongation malgré tout.

De la même manière, des contacts ont été entrepris avec certaines écoles prenant part à la prolongation pour échanger à propos de situations jugées problématiques par les équipes de recherche telles que le désengagement de l'équipe éducative dans le projet ou l'utilisation inadéquate des périodes.

Ces échanges ont mis en lumière les difficultés vécues dans ces écoles : discontinuité/rupture de la dynamique entre la première phase de la recherche et la phase de suivi léger suite au départ d'enseignants engagés dans le projet ou au changement de chercheur en charge de l'accompagnement ; difficultés d'organiser les horaires des enseignants et des élèves au vu du petit nombre de périodes ; instabilité organisationnelle des écoles durant la crise sanitaire ; charge de travail trop importante pour répondre aux demandes de l'équipe de recherche ... La Cellule a pu formuler des propositions pour répondre à certaines problématiques organisationnelles (organiser les périodes d'AP uniquement dans une classe, ou dans plusieurs classes une semaine sur deux...). Des échanges ont également été menés avec l'une des équipes de recherche pour suggérer d'adapter quelque peu l'accompagnement vis-à-vis des écoles en grande difficulté à cause de la crise sanitaire. Dans certains cas, ces différentes démarches ont permis à l'accompagnement de se poursuivre. Quelques écoles ont malgré tout abandonné le suivi léger en cours de route.

b) Identifier, répertorier et documenter les pratiques, outils et expériences menées sur le terrain

Le travail d'identification des pratiques, des outils et des expériences menées sur le terrain a été assuré en première ligne par les équipes de recherche. Afin d'être informée au plus près des expérimentations menées sur le terrain, la Cellule de support a fourni une grille de reporting -complémentaire aux rapports de recherche- qui devait permettre aux chercheurs de rédiger un compte rendu détaillé des expérimentations liées aux outils et aux pratiques dans les classes. La Cellule de support a également proposé un canevas de fiche descriptive aux équipes de recherche. Ce canevas avait pour but de décrire le déroulement d'une activité de différenciation visant l'apprentissage de la lecture telle qu'elle avait été mise en œuvre dans les classes. La Cellule a fait évoluer le format des fiches descriptives au fil de la recherche pour tenir compte des retours des chercheurs et des enseignants quant à son utilisation.

La Cellule de support a analysé l'ensemble des rapports de recherche ainsi que les grilles de reporting transmis par les chercheurs au fur et à mesure de leur réception. Des demandes de précisions, des relances et des questions à propos du contenu de ces documents ont été adressées à chacune des équipes de recherche lors des réunions du Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations (COEI), ainsi que lors de rencontres avec les chercheurs, réunissant les quatre équipes concernées, ou seulement l'une d'entre elles.

La Cellule de support a par ailleurs mené un inventaire des fiches descriptives ainsi que des fiches proposées en format libre par les équipes de recherche²¹³. La Cellule a mené une analyse fine de celles-ci en vue de leur éventuelle publication sur e-classe. Des échanges ont été menés au cas par cas avec les équipes de recherche pour affiner le contenu des fiches destinées à être diffusées. Le travail de mise en forme et de diffusion des fiches se poursuivra en 2021-2022, de nouvelles ressources étant réceptionnées au 31 août 2021.

- c) Développer les modes de diffusion et de partage des pratiques et expériences, notamment en alimentant une plateforme numérique en ressources, outils et pratiques pédagogiques.

Jusqu'ici, la Cellule de support a concrétisé sa mission de diffusion et de partage de pratiques et d'expériences de deux manières principalement : via la diffusion de ressources sur e-classe et enseignement.be, ainsi que lors de séances de présentation des dispositifs D&AP.

➤ Diffusion de ressources sur e-classe

Réflexion sur la stratégie de diffusion

Plusieurs réunions ont été menées avec l'équipe du SNE afin de penser la diffusion des ressources D&AP sur e-classe. La préoccupation principale étant de rendre les ressources accessibles aux enseignants de la manière la plus efficace et pertinente possible en tenant compte des contraintes et des possibilités de la plateforme dans sa version actuelle. Pour nourrir ses réflexions, la Cellule de support s'est appuyée sur les préoccupations formulées par les membres du Comité d'opérationnalisation et d'échanges d'information et du Comité de coordination concernant la diffusion des fiches et autres supports éventuels produits dans le cadre des expériences pilotes.

La Cellule de support a par ailleurs mené des échanges avec d'autres services en charge de la production et/ou de la diffusion de ressources au sein du Chantier 2 (Référentiels ; Évaluations externes ; Fiches Consortiums ; Ressources liées à « Maitriser la langue de l'école »...) de manière à nourrir une réflexion commune sur la stratégie de diffusion.

Les échanges, tant avec le SNE qu'avec les autres services impliqués dans le C2 et les membres du COEI (destiné à se pérenniser), se poursuivront au fur et à mesure de la mise en œuvre du tronc commun, en tenant compte des futures évolutions de la plateforme e-classe.

Mise en forme des ressources

La Cellule de support a collaboré avec les graphistes de la DGPSE pour développer l'identité graphique des ressources D&AP ainsi que pour leur mise en page. Une identité visuelle globale a été pensée pour la thématique dédiée à D&AP sur e-classe ainsi que pour les ressources produites dans ce cadre. Un canevas de mise en page spécifique a été conçu pour les fiches infos, ainsi que pour les fiches outil.

²¹³ L'inventaire est finalisé pour l'ensemble des fiches reçues jusqu'au 31 août 2020. Le travail est en cours pour les fiches reçues après cette date.

La collaboration avec les graphistes se poursuivra pour assurer la mise en forme des ressources à venir en matière de différenciation et d'accompagnement personnalisé.

Ressources publiées

Une thématique spécifique intitulée « Différenciation et accompagnement personnalisé »²¹⁴ a été créée sur e-classe. Depuis l'automne 2020, huit ressources y ont été publiées. Il s'agit de quatre fiches info, à vocation théorique ou informative et de quatre fiches outils, conçues dans une perspective pratique. Les fiches info proposent tantôt des clarifications sur les dispositifs, tantôt des synthèses théoriques relatives à des concepts abordés par les différentes équipes de recherche dans le cadre des expériences pilote. Les fiches outils illustrent la mise en œuvre concrète d'activités de différenciation en lecture en classe de M3, P1 et/ou P2.

Fiches info

- N°0 *Les dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé. Rentrée 2020-2021 dans le contexte Covid 19*²¹⁵
- N°1 *Les dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé au sein du tronc commun redéfini et renforcé*
- N°2 *La différenciation pédagogique. Une clé pour favoriser la réussite et accroître la motivation et l'engagement de tous les élèves*
- N°3 *Le co-enseignement et la co-intervention pédagogique. Deux modes de collaboration pour la différenciation*

Fiches outils

- *Formuler un texte court grâce à la dictée à l'adulte*
- *Découvrir ensemble la graphie d'un mot grâce aux orthographes approchées*
- *Produire un « oral écrivable » avant de rédiger un texte*
- *Associer des titres et des couvertures d'albums jeunesse et formuler des hypothèses quant à leur contenu*

Diffusion de ressources dans le cadre de la stratégie de rentrée Covid

La Cellule de support a été invitée à contribuer à la stratégie de rentrée 2020-2021 dans le contexte de la Covid 19. Trois fiches ont ainsi été mises à disposition des équipes éducatives pour leur donner des pistes de mise en œuvre du soutien aux élèves dans une optique de différenciation et d'accompagnement personnalisé (voir ci-dessus fiches N°0, N°2, N°3). Ces ressources ont été rendues disponibles via les canaux de communications mis en œuvre dans le cadre de cette stratégie de rentrée : page dédiée sur enseignement.be, plateforme élaborée par les DCO et circulaire Stratégies Covid 2020-2021.

➤ **Séances de présentation des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé**

Plusieurs séances de présentation menées en 2020 et 2021 auprès de différents publics ont permis à la Cellule de support de présenter les dispositifs D&AP et de faire part des premiers enseignements tirés des recherches en termes de pratiques, d'outils et d'organisation des dispositifs tels que mis en œuvre dans le cadre des expériences pilotes.

²¹⁴ <https://www.e-classe.be/thematic/differenciation-et-accompagnement-personnalise-424>

²¹⁵ Cette fiche, réalisée et publiée spécifiquement dans le cadre de la stratégie de rentrée Covid 2020-2021 est amenée à disparaître d'e-classe.

Date	Public
18/06/20	IFC : Formateurs de l'IFC en charge de la formation au TC pour les directions et pour les enseignants de P1-P2
20/10/20 17h30- 19h	Haute École en Hainaut (Mons) : 3e bacheliers régents et instituteurs primaires
27/10/20 15h30- 17h30	Haute École en Hainaut (Tournai) : 3e bacheliers instituteurs régents, primaires et préscolaires
11/03/21 9h30-12h	Atelier DGEO (FW-B): Directions d'écoles du fondamental
30/03/21 9h30-12h	Atelier DGEO : Directions d'écoles du fondamental
03/05/21 9h30- 11h30	WBE : Personnes responsables de la mise en œuvre des pôles territoriaux
18/05/21 11h-12h30	Synergies (FW-B) : personnel de la DGPSE et invités

Ces séances de présentation se poursuivront dans les prochains mois et années, pour toucher les différents publics concernés au fur et à mesure de la mise en œuvre du tronc commun.

- d) [Soutenir le Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations dans ses missions en produisant les analyses ou documents qui lui sont soumis](#)

Jusqu'ici, les documents produits par la Cellule de support pour soutenir le COEI dans ses missions sont les PV de réunions des Comités reprenant de manière exhaustive le contenu des échanges, ainsi que les diaporamas et autres supports présentés lors des réunions.

- e) [Soutenir le Comité de coordination du projet pilote créé à l'article 16sexies/1, § 4, du décret du 29 juillet 1992 dans ses missions](#)

Les actions menées par la Cellule de support en soutien au Comité de coordination seront traitées dans le rapport d'évaluation de l'expérience pilote menée au secondaire.

- f) [Veiller au suivi des cahiers des charges des équipes de chercheurs](#)

➤ **Monitoring**

Afin d'assurer le suivi des cahiers des charges des équipes de recherches, la Cellule de support a produit des documents de monitoring reprenant les dates et les contenus des attendus pour ce qui concerne les rapports de recherche, les grilles de reporting et les fiches descriptives. À la demande des équipes de recherche, la Cellule de support a également formulé des « questions guides » destinées à les aider pour la rédaction des rapports intermédiaires et finaux.

➤ **Analyse des rapports et autres documents**

Comme cela déjà a été évoqué plus haut, l'ensemble des rapports et autres documents transmis par les équipes de recherche ont été analysés au fur et à mesure par la Cellule de support, qui a pu formuler des demandes de précisions ou des questions lors des réunions du COEI ou lors de rencontres avec les équipes pour faire le point avec elles sur le déroulement ou le contenu des recherches.

➤ **Contacts réguliers avec les chercheurs**

En dehors des réunions du COEI, des échanges ont été menés régulièrement avec les équipes de recherche, tant avec les promoteurs qu'avec les chercheurs, et ce, par téléphone, par mail ou par visioconférence.

Communication à l'ensemble des équipes de recherche

Les communications adressées par la Cellule de support à l'ensemble des équipes de recherches ont concerné les points suivants :

- ✓ le suivi administratif/comptable des recherches : transmission des arrêtés de subventions aux promoteurs ;
- ✓ le suivi du monitoring : rappel des différentes échéances de la recherche (dates des réunions du COEI et de remise de rapports), accusés de réception des rapports de recherche, relances si nécessaire ;
- ✓ l'information quant aux communications officielles adressées aux écoles dans le cadre de l'expérience pilote ;
- ✓ l'organisation des réunions du Comité (consignes pour les présentations des rapports de recherche lors des réunions du COEI...);
- ✓ l'organisation de la prolongation pour les écoles de la V1 (annonce de la prolongation, consultation des promoteurs quant aux objectifs à déterminer pour le suivi léger) ;
- ✓ l'information aux promoteurs sur les conditions de la prolongation/du suivi léger (nombre de périodes octroyées aux écoles, budget prévu pour le financement de la prolongation) et transmission du formulaire de prolongation du projet de recherche ;
- ✓ information aux équipes de recherche concernant les possibilités d'adaptation de l'accompagnement en réponse à la crise sanitaire et à la fermeture des écoles.

➤ **Contacts avec les équipes au cas par cas**

Demande d'informations à l'initiative des équipes de recherche

La Cellule de support a répondu à des interpellations particulières de la part soit des promoteurs, soit des chercheurs à propos de sujets divers :

- ✓ le suivi administratif/comptable des recherches (AGCF relatifs aux subventions ; subventions, créances ; changements d'attribution au sein des équipes de recherche ; conditions du suivi léger) ;
- ✓ la répartition des écoles entre équipes de recherche (nombre et localisation) ;
- ✓ les attendus des recherches du point de vue la FW-B (demande de précisions sur les attentes concernant les rapports et les grilles de reporting ; proposition d'ajustement/de modification du canevas des fiches descriptives) ;
- ✓ l'organisation de l'AP dans les écoles (nombre de périodes à prester pour un logopède ; nombre de périodes octroyées aux écoles ; changements d'attribution au niveau des enseignants/logopèdes participant à l'expérience) ;
- ✓ la gestion de la crise liée à la Covid 19 (demande de validation de certaines adaptations de l'accompagnement au vu de la crise sanitaire ; demande de précision quant aux possibilités de se rendre dans les écoles dans ce contexte) ;
- ✓ le respect des droits de publication, de reproduction ou à l'image (demande d'autorisation de publier certains résultats de la recherche dans le cadre de publications scientifiques ; respect des droits pour la publication des fiches) ;

- ✓ la possibilité d'intégrer des formations dans le catalogue IFC dans le cadre de l'expérience pilote ;
- ✓ des demandes d'intervention de l'administration auprès de certaines écoles face à de situations jugées problématiques par les chercheurs (désengagement des enseignants ; mise en œuvre de l'AP non conforme aux principes ; utilisation inadéquate des périodes...).

➤ **Propositions ou demande d'informations à l'initiative de la Cellule de support**

La Cellule de support a également parfois communiqué avec les équipes au cas par cas pour formuler des recommandations/des propositions ou pour demander des précisions quant à l'accompagnement proposé par les chercheurs aux écoles.

2. Le Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations

2.1. Composition et rôle

Suite à la publication du Décret du 11 octobre 2018 relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental et secondaire, un comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations a été créé.

Il est présidé par le Directeur général adjoint du Service général de l'analyse et de la prospective. Ce Comité se compose de personnes représentant respectivement la Ministre de l'Éducation, la Ministre ayant l'enseignement supérieur dans ses attributions; chaque Fédération de pouvoirs organisateurs, Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), la Direction générale du pilotage du système éducatif, la Direction générale de l'Enseignement obligatoire, l'Institut de la formation en cours de carrière et les universités et hautes écoles qui participent à l'accompagnement des établissements concernés par l'expérience. Les mandats de ces représentants sont d'une durée de quatre ans, et sont renouvelables.

Le Comité a pris la décision d'inviter deux représentants du Service général de l'Inspection et deux représentants du Service général du Pilotage des écoles et des CPMS.

Le rôle du Comité, tel que prévu par le décret de 2018 et l'AGCF du 23 janvier 2019, consiste à suivre au plus près les écoles de l'expérience pilote et de soutenir activement la mise en réseau de tous les acteurs concernés en vue de favoriser la diffusion et le partage de l'information et des pratiques²¹⁶. On notera que le rôle du Comité d'opérationnalisation et d'échange d'information a ensuite été repris dans les dispositions du Code relatives au parcours de élèves (Titre 3), dans une perspective élargie et structurelle²¹⁷.

²¹⁶ Un Comité de coordination, indépendant du Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations, a quant à lui été créé pour assurer le suivi de l'expérience pilote au premier degré de l'enseignement secondaire.

²¹⁷ Voir l'art. 2.3.1-9 du Code.

2.2.Actions menées

Dans cette partie, nous analyserons les actions menées par le Comité en soutien à l'expérience pilote en regard des missions qui lui ont été dévolues par l'article 1 de l'AGCF du 23 janvier 2019²¹⁸. Pour rappel, les missions telles que décrites dans cet arrêté ont été pensées pour accompagner les dispositifs D&AP structurels. Depuis sa mise en place, le COEI s'est réuni à dix reprises²¹⁹ pour suivre les travaux de recherche, orienter les équipes et répondre aux interrogations des chercheurs. Plus concrètement, les actions menées par le COEI ont permis de/d' :

a) Suivre au plus près l'évolution des écoles engagées dans le dispositif de collaboration et de coopération

Jusqu'à présent, le dispositif de collaboration et de coopération ne concerne que les écoles engagées dans l'expérience pilote. Le suivi des écoles a été assuré en première ligne par les équipes de recherche. Les membres du COEI ont pu prendre connaissance de l'évolution des écoles par l'intermédiaire des rapports de recherche qui leur ont été transmis. Ces membres, ainsi que les invités, ont pu également assister aux présentations assurées par les équipes de recherche lors des Comités.

L'ordre du jour de ces réunions était la plupart du temps consacré prioritairement à la présentation des rapports de recherche. Des échanges suivaient, permettant aux membres et aux invités de poser des questions ou de formuler des propositions. Les débats au sein du COEI ont porté entre autres sur l'accompagnement proposé par les équipes, sur le recrutement effectué au sein des écoles, sur l'organisation des périodes d'AP et des temps de concertation entre enseignants, sur les pratiques de co-enseignement mises en œuvre, sur les outils expérimentés, sur la stratégie de diffusion des outils produits dans le cadre de l'expérience. Globalement, les discussions avaient pour but de mettre en lumière les freins et les facilitateurs pour la mise en œuvre de la différenciation et de l'accompagnement personnalisé, dans la perspective de leur implémentation généralisée.

Pour assurer la bonne information des membres du COEI représentant les PO/FPO, la liste des écoles impliquées dans l'expérience et appartenant à leur réseau leur a été transmise.

b) Assurer un accès aux ressources et outils nécessaires

Comme cela a été brièvement évoqué plus haut, des échanges ont eu lieu au sein des réunions du COEI à propos de la stratégie de diffusion des ressources produites dans le cadre de l'expérience pilote.

➤ **Réflexion à propos de la diffusion des ressources D&AP sur e-classe**

Les membres ainsi que les invités ont notamment pu exprimer leurs préoccupations à propos de la manière de rendre les ressources disponibles de la manière la plus efficace et pertinente sur e-classe, en tenant compte des possibilités offertes par la plateforme dans sa version actuelle : quels chemins d'accès aux ressources sur la plateforme; quelle articulation entre les fiches info et les fiches outils, ainsi qu'avec d'autres supports déjà existants tels que les fiches Consortium pour permettre une prise en main efficace et pertinente des outils proposés; etc.

²¹⁸ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution du décret du 11 octobre 2018 relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental et secondaire

²¹⁹ Une rencontre consacrée à la présentation des rapports de recherche finaux est prévue le 6 septembre 2021.

Plus concrètement, concernant les chemins d'accès aux ressources: trois critères de recherche possibles sur e-classe ont été imaginés, autrement dits, trois portes d'entrée différentes et complémentaires pour permettre aux enseignants d'accéder aux ressources D&AP susceptibles de répondre à leurs besoins. Les enseignants pourraient être amenés à chercher sur e-classe :

- des outils proposant des pistes de « différenciation »,
- en lien avec des « obstacles didactiques »,
- à mettre en œuvre dans des « contextes » particuliers.

Les ressources D&AP seraient donc répertoriées sur e-classe selon ces trois critères de recherche, qui pourraient être associés, permettant ainsi une recherche plus fine.

Les équipes de recherche se sont donc concertées afin de se mettre d'accord sur une typologie pour ce qui concerne la « différenciation » d'une part, et les « obstacles didactiques » liés à l'apprentissage de la lecture d'autre part. La Cellule de support s'est chargée de proposer une typologie de « contextes ».

À plusieurs reprises, des participants aux réunions ont insisté sur l'intérêt de la production et la diffusion de vidéos complémentaires aux fiches, qui permettraient de poser des fondements théoriques et de montrer la mise en œuvre de certains outils/pratiques au sein des classes.

➤ **Nécessité d'un accompagnement plus global**

Lors des réunions du COEI, une préoccupation a été formulée de manière récurrente, tant par les membres des équipes de recherche que par les représentants de PO/FPO : la diffusion de ressources en ligne ne suffit pas pour garantir l'appropriation d'outils et de pratiques innovantes en matière de différenciation ou de co-enseignement/co-intervention. Un accompagnement plus global doit être proposé aux équipes éducatives, par le biais de canaux divers : formation initiale et continue des enseignants et des directions, communautés de pratiques, plans de pilotage, accompagnement par les CSA... Cette préoccupation devrait se traduire sous diverses actions pour soutenir le changement structurel, auprès de différents publics, au fur et à mesure de l'implémentation des dispositifs D&AP et du tronc commun.

➤ **Actions ponctuelles**

Il serait impossible de détailler l'ensemble des actions menées par les membres du COEI de leur propre initiative, nous pouvons néanmoins évoquer ce dont nous avons connaissance :

- Les DCO, représentés au sein du COEI en tant que membres invités, ont annoncé l'existence des fiches D&AP dans le cadre du soutien qu'ils ont proposé aux écoles pour la stratégie de rentrée Covid 2020-2021.
- Lors d'une réunion du COEI, Mme Patricia Schillings (membre effective ; « ULiège+ ») a proposé aux membres représentant les autres équipes de recherche ainsi qu'à la Cellule de support de contribuer par l'écriture d'articles à un futur numéro de la revue Caractères (destinée aux professionnels de l'éducation de terrain) consacré à la différenciation en lien avec l'apprentissage de la lecture. Cette revue aura pour objectif de présenter le cadre et les objectifs des expériences pilotes, ainsi que de présenter en détail l'un ou l'autre outil mis en œuvre.

c) Soutenir activement la mise en réseau des acteurs concernés en vue de favoriser la diffusion et le partage d'information, de pratiques et d'expériences

Une réunion du COEI a été consacrée à la réflexion sur la dynamique de diffusion et de partage d'information, de pratiques et d'expériences à mettre en œuvre à plus long terme.

L'ensemble des membres représentant les FPO/PO, ainsi que les DCO ont été invités à donner un aperçu des initiatives menées auprès de leurs publics respectifs en matière de différenciation pédagogique. Il leur a également été demandé d'identifier des pistes pertinentes à mettre en œuvre dans le futur pour accompagner la mise en œuvre structurelle des dispositifs D&AP.

Parmi les initiatives évoquées par les FPO figurent entre autres : de nombreux projets de différenciation mis en œuvre dans les écoles notamment dans le cadre de la stratégie Covid ; l'accompagnement effectué auprès des enseignants par les CSA au niveau de la prise en main d'outils permettant la différenciation ; diverses expériences de co-intervention et de co-enseignement dans l'enseignement spécialisé ou dans le cadre de l'intégration ; l'existence de pratiques collaboratives structurées au sein de certaines écoles. Les initiatives menées par la FW-B aujourd'hui ou par le passé pour favoriser la différenciation pédagogique -en plus de celles initiées dans le cadre de D&AP- ont été présentées (au niveau de la DPE : dispositif Décôlage, recherche « Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire »²²⁰ ; au niveau des DCO : ressources mises à disposition des enseignants pour penser la différenciation dans le cadre de la stratégie de rentrée ou des plans de pilotage...).

Selon les contributions des membres, parmi les actions jugées importantes à initier ou à amplifier figurent entre autres : la nécessaire clarification de la notion de différenciation pédagogique auprès de tous les acteurs éducatifs (pour éviter les confusions notamment avec la prise en compte des élèves à besoins spécifiques, l'individualisation, etc.) ; le développement de la pratique du co-enseignement ; la valorisation du rôle de coordinateur pédagogique au sein des établissements.

Les éléments échangés lors de cette réunion nourriront la réflexion relative à la collaboration et la coopération des acteurs concernés, dans le cadre du dispositif structurel prévu par le Code (l'art. 2.3.1-9 prévoyant le rôle du Comité d'opérationnalisation et d'échange d'information).

Suite à cette réunion, Mr Christophe Vanderweckene (membre représentant WBE), a informé Mme Catherine Praillet (coordinatrice du projet « Pôles territoriaux » pour WBE) des recherches menées dans le cadre de l'expérience pilote autour de la différenciation et de l'accompagnement personnalisé. La Cellule de support a ensuite été invitée à présenter les dispositifs D&AP à une équipe de personnes concernées par la mise en place des pôles territoriaux à WBE.

²²⁰ DESCAMPE, S., ROBIN, F., TREMBLAY, Ph, Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire, FWB, 2014

IV. Synthèse des éléments clé pour une mise en œuvre structurelle de la différenciation et de l'accompagnement personnalisé

À partir de l'analyse de l'expérience pilote et des actions menées par la Cellule de support et par le Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations au cours de ces deux années d'expérimentation, nous proposons, dans cette troisième partie, une synthèse des éléments-clé en vue de soutenir l'implémentation progressive des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé au sein de l'ensemble des écoles de l'enseignement fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Comme l'a montré l'expérience pilote dans les écoles participantes, la mise en œuvre, le développement et l'intégration d'outils didactiques pertinents et de pratiques pédagogiques innovantes et favorables à la différenciation pédagogique ne se fait généralement pas spontanément dès l'octroi de moyens destinés à renforcer l'encadrement.

Pour assurer le déploiement de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé, il s'agit donc d'informer et de sensibiliser les enseignants sur les enjeux de ces dispositifs et les concepts qui les sous-tendent ; de fournir des outils pédagogiques et didactiques pertinents, et d'assurer une formation et un accompagnement efficaces des équipes éducatives pour aider à la prise en main de ces ressources et faciliter les collaborations.

Le premier élément-clé en vue de soutenir la mise en œuvre concerne les moyens à octroyer aux écoles dans le cadre de l'implémentation des dispositifs D&AP (1). Certaines actions, destinées à accompagner les équipes éducatives et à permettre à tous les acteurs d'intégrer ces nouveaux dispositifs dans leurs pratiques, sont également essentielles (2). Enfin, l'optimisation des rôles que le Comité d'opérationnalisation et d'échange d'information et la Cellule de support devrait être envisagée dans la perspective de la mise en œuvre des dispositions du Code (3).

1. Ressources à mettre à disposition des écoles de la FW-B pour soutenir l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé

Dans le cadre de l'expérience pilote, du capital-périodes supplémentaire, destiné à renforcer l'encadrement de façon régulière, a été octroyé aux écoles pour permettre la mise en œuvre de pratiques de différenciation. Dans une très grande majorité d'écoles participantes, ces périodes supplémentaires ont été utilisées pour mettre en œuvre une ou plusieurs configurations de co-enseignement. Les enseignants ont principalement pris appui sur cette pratique pédagogique innovante pour faciliter la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, par le biais de l'organisation d'ateliers, de l'observation plus fine des élèves ou encore d'interventions coordonnées plus rapides et plus ciblées. Les résultats directs du co-enseignement sur les apprentissages et les effets positifs plus globaux constatés durant l'expérience pilote, tant sur les enseignants que les élèves, tendent à montrer que cette pratique pédagogique contribue à garantir l'efficacité du renforcement de l'encadrement dans une visée de différenciation.

Pour l'organisation de l'accompagnement personnalisé, il importe d'accorder des périodes supplémentaires spécifiques destinées à renforcer l'encadrement au service de la différenciation pédagogique au minimum pour l'équivalent de 2 périodes par semaine et par classe, tout au long du tronc commun, dans un modèle qui privilégie les configurations de co-enseignement plutôt que l'externalisation systématique ciblée.

Conditions de réussite :

- **L'utilisation de ces périodes supplémentaires doit être un minimum balisée** pour garantir leur efficacité: elles sont destinées prioritairement à la mise en œuvre de dispositifs favorisant la différenciation pédagogique **à destination de tous**, dans des configurations **évitant l'externalisation systématique de certains élèves et la constitution de groupes de niveaux pérennes**. Ces périodes doivent permettre d'assurer un accompagnement personnalisé offrant des modalités de différenciation plus variées et plus flexibles que celles mises parallèlement en œuvre dans les pratiques habituelles de la classe. Des outils et des dispositifs innovants favorisant la différenciation pédagogique sont de préférence mis en œuvre durant ces périodes.

- Les directions et les PO doivent être informés en amont de l'octroi de ces périodes sur les objectifs poursuivis ainsi que sur les conditions favorables à leur mobilisation efficace, pour leur permettre d'anticiper l'organisation de leur école et pour guider les éventuels recrutements ou attributions de poste à réaliser (nécessité d'un temps de travail collaboratif prévu structurellement à l'horaire entre titulaires et intervenant AP, d'une certaine stabilité dans la fonction, d'une certaine motivation à occuper la fonction, d'une posture d'accompagnement). Aussi, en ce qui concerne la personne supplémentaire assurant le renfort de l'encadrement (dénommée personne AP), nous recommandons de définir, avant l'implémentation généralisée du dispositif, un profil de fonction.

- Les modalités d'organisation des dispositifs d'accompagnement personnalisé mis en œuvre dans chaque école doivent faire l'objet d'une réflexion en équipe et d'une évaluation régulière pour répondre au mieux aux spécificités du public et au contexte particulier de chaque école et pour amener chacun à se sentir concerné par ce projet. Dans ce cadre, la description de ces modalités d'organisation gagnerait à intégrer, dès que possible, la dynamique des plans de pilotage.²²¹

- Les modalités d'organisation des périodes d'accompagnement personnalisé doivent pouvoir évoluer au fil de l'année, notamment pour laisser le temps à une nouvelle personne AP de prendre ses marques.

- La personne AP doit bénéficier d'une certaine stabilité dans sa fonction, et collaborer avec un minimum de titulaires différents afin de pouvoir garantir un travail collaboratif et une différenciation pédagogique de qualité. Il faudrait également éviter la multiplication des intervenants assurant la différenciation pour un même groupe-classe.

- La fonction de personne AP doit être valorisée, et non servir de variable d'ajustement (remplacements, dédoublement temporaire de classes, remédiations...).

²²¹ Et ce comme déjà prévu par l'article 1.5.2-3.6° du Code l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

2. Actions pertinentes et efficaces à mener pour soutenir l'implémentation des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé

L'expérience pilote a montré que la mise en œuvre des nouveaux dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans les écoles devra obligatoirement être accompagnée, si on ne souhaite pas que seules les écoles les plus aptes au changement entrent dans cette nouvelle dynamique. Étant donné qu'il est impossible d'offrir à tous un accompagnement similaire à celui dont ont bénéficié les écoles participant à l'expérience pilote, nous allons, dans cette partie, nous baser sur les points forts de l'accompagnement proposé par les 4 équipes de recherches afin d'exposer **les grandes orientations à poursuivre pour soutenir le changement ciblé sur la différenciation pédagogique** afin que l'ensemble des équipes éducatives fassent vivre au plus vite la différenciation pédagogique dans toutes les écoles de la FW-B. Il s'agit de prendre en compte cinq dimensions essentielles :

2.1. Informer

L'expérience pilote a montré que les directions et les enseignants (titulaires et personnes AP) doivent absolument être au clair sur les visées et la raison d'être de ces nouveaux dispositifs avant de pouvoir les mettre en œuvre efficacement. Pour assurer l'investissement de tous dans un projet comme celui-ci, qui bousculera les habitudes de nombreux enseignants, l'explicitation de la nouvelle approche évolutive des besoins et des difficultés des élèves au sein du tronc commun devra être assurée. Tous les acteurs devront recevoir une information claire sur la transition d'une logique de différenciation structurelle a posteriori (relégation, redoublement, création de groupes de niveaux...) vers une différenciation pédagogique pensée en priorité a priori et en cours d'apprentissage (identification des besoins et adaptation des méthodologies d'apprentissage pour éviter que des difficultés n'apparaissent où qu'elles ne se creusent, en premier lieu au sein de la dynamique collective d'apprentissage de la classe). Actuellement, les représentations des acteurs relatives à la différenciation, à la notion de réussite ou d'accompagnement, ou encore à la gestion de l'hétérogénéité sont extrêmement variées.

Il est essentiel de proposer une information à large échelle, via divers canaux, à destination des acteurs locaux et intermédiaires, à propos des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé, notamment de façon intégrée à l'information à diffuser à propos de l'ensemble des nouveautés véhiculées par le tronc commun redéfini et renforcé.

Conditions de réussite :

- La définition de la différenciation pédagogique doit être largement diffusée, ainsi que la diversité des modalités possibles de mise en œuvre du co-enseignement. Les fiches-infos à ce sujet, déjà publiées sur e-classe par la cellule de support, nous semblent constituer des supports adéquats.
- Les dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé doivent être présentés comme une dynamique globale à plusieurs niveaux, associant actions dans les pratiques habituelles de la classe, périodes d'accompagnement personnalisé et dispositifs spécifiques complémentaires pour ceux qui en manifestent le besoin. C'est cette combinaison de niveaux d'action qui permet de répondre au mieux et de la façon la plus immédiate possible aux besoins de tous.
- L'information donnée doit articuler les différents dispositifs de soutien qui seront présents au sein du tronc commun (pôles territoriaux, aménagements raisonnables, dispositif FLA...), et mettre en lumière leur complémentarité.
- L'information doit être rendue disponible à la fois de façon succincte et de façon détaillée, permettant de découvrir ou d'approfondir la compréhension des notions.

2.2.Sensibiliser

La transition vers une dynamique de différenciation pédagogique vécue dans le quotidien de chaque classe représente un changement important pour de nombreux acteurs. Les informer ne suffira donc pas à les amener dans une logique d'évolution. Des espaces de discussion, d'échanges, de partage seront nécessaires pour accompagner cette transition, et permettre l'implication de chacun dans ce processus de changement.

L'introduction des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé doit être soutenue par l'organisation de moments de discussions et d'échanges, et ce de façon spécifique ou de façon intégrée à des démarches de sensibilisation portant sur l'ensemble du nouveau tronc commun.

Conditions de réussite :

- Des témoignages directs d'enseignants ou de directions déjà entrés dans la dynamique (issus des expériences pilotes) devraient être privilégiés, qu'il s'agisse de supports vidéos ou de témoignages en présentiel.
- L'organisation de moments de concertation organisés régulièrement au sein des écoles autour d'objectifs circonscrits en lien avec les besoins des enseignants devrait favoriser la communication inter-cycles, ainsi que le développement d'une dynamique collaborative favorable aux pratiques de différenciation. L'utilisation d'un outil réflexif permettant aux équipes de faire un état des lieux des pratiques mises en œuvre constitue notamment un facteur déterminant dans le choix des outils et la mise en place d'une différenciation pertinente.

2.3.Outiller

S'assurer de la mise en œuvre d'activités favorisant effectivement la différenciation pédagogique nécessite d'outiller les enseignants, tant d'un point de vue pédagogique que didactique. Mettre à disposition des ressources proposant une méthodologie explicite et détaillée semble faciliter une prise en main rapide et un déploiement efficace d'outils et de dispositifs pertinents dans les pratiques des enseignants. De cela émerge généralement le constat de résultats positifs sur les apprentissages et d'effets plus globaux sur les compétences transversales des élèves, ce qui motive les enseignants à l'intégration des outils dans leurs pratiques et à leur utilisation pérenne. Il semble néanmoins important que les enseignants puissent également rapidement se sentir libres d'adapter ces outils à leur réalité et puissent trouver des pistes guidant ces possibles adaptations.

Il convient de proposer aux enseignants un panel d'outils didactiques et pédagogiques pertinents, et éprouvés sur le terrain, qui sont favorables à la différenciation.

Conditions de réussite :

- Les outils proposés ont été expérimentés sur le terrain et le retour d'expérimentation proposé aux enseignants facilite leur prise en main (fiches descriptives, vidéos d'illustration, exemples de supports d'apprentissage...).
- Les outils proposent des pistes de mise en œuvre concrètes et peuvent être adaptés par les enseignants à leur contexte et à leur public.
- Les principes fondateurs des outils sont explicités et constituent des objets d'attention dans la description des ressources, qui ne se limitent pas à des outils « clés en-main » associant une série d'actions à suivre (recette de cuisine). Les connaissances didactiques nécessaires sont également détaillées pour permettre à chacun de s'assurer de leur maîtrise.

- Le choix des outils doit de préférence être concerté en équipe, et s'inscrire dans une certaine continuité / complémentarité. Ce choix concerté gagne à être accompagné lorsque le travail en équipe est peu installé au sein de l'école. Cet accompagnement pourrait se faire avec l'appui des conseillers au soutien et à l'accompagnement.

2.4. Former

Afin de permettre aux enseignants de se lancer avec assurance dans les nouveaux dispositifs visés, et afin de les aider à mobiliser outils et pratiques de façon adéquate, il est apparu très important de les former, si ce n'est en formation initiale, par le biais de la formation continuée.

Il conviendrait de veiller à ce que la notion de différenciation pédagogique soit intégrée dans la formation initiale comme un axe central articulant la fonction enseignante.

Il est également essentiel de développer au plus vite une offre de formation continuée articulée autour du déploiement des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé, à la fois à destination des enseignants titulaires et à destination des personnes AP (qui viendront renforcer l'encadrement).

Conditions de réussite :

- Les formations doivent permettre de faciliter la prise en main d'outils et de dispositifs pertinents, en explicitant les fondements pédagogiques et didactiques nécessaires à leur efficacité. Elles doivent à la fois concerner des aspects pédagogiques (co-enseignement, approche diagnostique, groupes de besoins, tutorat, plans de travail autonomes) et des aspects didactiques (outils validés). La démarche de co-enseignement, mêlant co-planification, co-instruction et co-évaluation de ses pratiques se révèle un axe de formation à privilégier.

- Ces formations doivent pouvoir être suivies par des équipes enseignantes, afin que l'implémentation des outils / pratiques / dispositifs visés soit considérée comme l'affaire de tous et ne repose pas sur les épaules d'un seul intervenant.

- Les formations gagnent à s'organiser en plusieurs temps, avec des groupes stables d'enseignants, afin d'assurer un suivi de la mise en œuvre des outils ou dispositifs concernés. Après un module de présentation assuré par le formateur, un module de retour distancié sur les premières expérimentations semble très pertinent. Cette dynamique permet en outre d'éventuellement faire naître des communautés de pratiques inter-écoles autour de l'outil ou du dispositif visé. Des espaces d'échanges virtuels consacrés à chacun des outils / dispositifs concernés par les formations gagneraient à être créés pour soutenir ces dynamiques et nourrir la réflexivité des enseignants en cheminement dans leur appropriation des ressources concernées.

- L'organisation de communautés de pratiques professionnelles planifiées dans la durée, ciblées sur un objet pédagogique et répondant aux préoccupations du terrain permettrait de développer la dynamique collaborative entre écoles. Les enseignants participants assureraient le rôle de personnes relais pour informer et impulser des projets porteurs en lien avec la différenciation dans leurs écoles.

- A ce sujet, pour permettre la mise en œuvre de nouvelles pratiques de collaboration et de concertation, il semble indispensable de permettre aux enseignants de développer des compétences particulières spécifiques au travail collaboratif. Il serait dès lors intéressant de proposer des formations d'équipes au travail collaboratif, tant en formation en cours de carrière qu'en formation initiale. Par ailleurs, des formations à l'attention des directions devraient également permettre développer le rôle central des directeurs dans la dynamique collaborative.

2.5. Accompagner

Certaines écoles sont actuellement très éloignées de la logique de prise en charge de l'hétérogénéité véhiculée par le nouveau tronc commun. Beaucoup de fausses représentations existent concernant la notion de différenciation et son intérêt. Afin de permettre à chaque école de progresser vers la mise en œuvre d'alternatives au redoublement et à la pratique systématique de l'externalisation, un accompagnement au plus près de leur réalité devra leur être proposé.

Il importe de veiller à ce que les conseillers au soutien et à l'accompagnement soient au clair avec les notions théoriques véhiculées par les dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé, et que des outils d'accompagnement soient développés, sur la base des apports des différentes recherches impliquées dans l'expérience pilote.

Conditions de réussite :

- L'accompagnement à l'implémentation des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé doit constituer un des axes de travail explicites attribués aux conseillers au soutien et à l'accompagnement.
- Les écoles doivent être correctement informées de la possibilité de mobiliser ces acteurs intermédiaires pour les accompagner dans ce processus de changement.

3. Développement des missions de la Cellule de support et du Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations

Cette dernière partie est consacrée aux deux organes qui ont été créés dès 2019 pour soutenir le déploiement des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé et qui sont appelés à devenir pérennes dans le cadre du tronc commun : la Cellule de support et le Comité d'opérationnalisation et d'échanges d'informations

L'analyse des missions remplies par la Cellule de support et le Comité dans le cadre de l'expérience pilote montre que ces deux organes ont permis de soutenir la dynamique de changement pour les écoles impliquées (suivi et soutien administratif, transmission d'informations, diffusion de ressources...). Le rôle de ces instances sera essentiel pour soutenir le déploiement des dispositifs structurels, et en particulier les cinq axes développés ci-dessus.

Les missions structurelles de la Cellule de support et du Comité devront faire l'objet d'une redéfinition suite à l'insertion dans le Code et en lien la nouvelle base réglementaire relative à l'AP structurel.

V. Conclusion

L'expérience pilote *visant à développer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture en M3, P1 et/ou P2* a concerné 146 écoles, réparties en deux vagues d'expérimentations. Chacune de ces écoles a bénéficié de capital-période supplémentaire à consacrer au projet ainsi que d'un soutien académique. Au terme de ce processus, une majorité d'établissements ont manifestement mis en œuvre des outils, des dispositifs et des pratiques s'inscrivant dans une dynamique de différenciation pédagogique, à la fois favorable aux apprentissages didactiques des élèves, au développement de compétences plus transversales, et au développement professionnel des enseignants impliqués.

La dynamique des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé, telle que mis en place dans l'expérience pilote, contribue au développement de pratiques innovantes en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves en FW- B.

Toutefois, pour que ces modifications surviennent, les éléments contextuels suivants s'avèrent constituer des éléments d'émergence favorables, à savoir : des représentations correctes et partagées des concepts véhiculés (différenciation, accompagnement, co-enseignement, gestion de l'hétérogénéité...), une certaine stabilité des membres du personnel impliqués, une dynamique collaborative au sein de l'équipe éducative, la mise à disposition d'outils concrets avec des supports suffisamment guidants, la possibilité d'interagir avec un expert de l'outil ou encore des temps de réflexivité en école ou inter-écoles rendus possibles. Il apparaît donc essentiel de garantir ces conditions favorables pour tous.

Des dynamiques solides de soutien et d'accompagnement à la différenciation pédagogique semblent devoir impérativement être mises en œuvre dans la durée, avec le soutien à la fois du Comité d'opérationnalisation et d'échange d'information et de la Cellule de support. Pour réussir, le dispositif qui sera mis en place de manière structurelle devra aussi pouvoir s'appuyer sur tous les acteurs intermédiaires, au premier chef desquels, les conseillers au soutien et à l'accompagnement. Atteindre l'autonomie des équipes enseignantes pour mettre en œuvre une approche de gestion de l'hétérogénéité visant la réussite de tous nécessite en effet persévérance et soutien, si on veut qu'elle soit durablement intégrée dans les pratiques comme un fondement central et indispensable aux apprentissages.