

Accompagner la mise en place d'outils de différenciation pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture

Recherche en éducation dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence et de l'expérience pilote visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture

Rapport final – 31 août 2020

Chef de projet : S. Van Lint (ULB)

Promoteurs : S. Kahn (ULB), B. Andries (HELDB), Y. Robaey (HE2B), A. Wilkin (HEFF).

Chercheuses : A. Germonprez (HEFF), I. Rinaldo (HE2B), F. Robin (HELDB), E. Roland (ULB).

Table des matières

Introduction	4
1. Rappel de notre perspective méthodologique	6
2. Premiers constats pour l'état des lieux du rapport intermédiaire de mai 2019	6
2.1. Présentation générale des établissements engagés dans l'expérience-pilote.....	7
2.2. Des profils type.....	9
3. Analyse des effets de l'expérience-pilote sur ses dimensions constitutives	13
3.1. Analyses des configurations de co-intervention/co-enseignement.....	14
3.1.1. Etat des lieux relatifs aux pratiques de co-intervention/co-enseignement	15
3.1.2. Evolution des configurations de co-enseignement tout au long de l'année 2019-2020.....	16
3.1.3. Les conditions de possibilités du co-enseignement.....	18
a. Les pratiques collaboratives.....	18
b. La personne AP au sein de l'expérience-pilote.....	20
c. Les ajustements réciproques entre les co-enseignants (rapport de septembre 2019).....	24
d. Les effets « déclarés » de l'expérience-pilote sur les élèves.....	29
e. Les freins et les leviers pour la mise en œuvre du dispositif AP selon les directions engagées dans le projet.....	30
3.2 Analyse de la différenciation en lecture.....	32
Etat des lieux relatifs aux pratiques de différenciation.....	32
3.2.2. Vers une compréhension plus fine des pratiques des enseignants.....	33
3.2.3. Vers une précision de la structure et des termes du méta-outil.....	34
3.3 Analyse des pratiques de lecture (et de l'usage des albums).....	38
3.3.1. Etat des lieux relatifs aux pratiques de lecture.....	38
3.3.2. Vers une meilleure compréhension des pratiques de lecture.....	41
Synthèse sur les analyses des effets de l'expérience pilote sur ses dimensions constitutives.....	44
4. Analyse de l'accompagnement	46
4.1. Analyse qualitative de l'accompagnement relatif aux pratiques de co- enseignement (et aux pratiques collaboratives).....	46
4.1.1. Accompagnement de la personne AP dans la mise en place de pratiques collaboratives pour le cycle 5/8 et l'ensemble de l'école et différenciation des formes de co-enseignement.....	48
4.1.2. L'expérimentation « scientifique » de la personne AP et de la direction.....	54
4.1.3. Les soutenir dans un projet pédagogique collectif : le texte libre Freinet.....	60
4.2 Accompagnement en différenciation.....	66
4.2.1. Différenciation et co-enseignement : évaluation positive.....	66
4.2.2. Différenciation et co-enseignement/co-intervention : Evaluation mitigée	69
4.3 Accompagnement à la lecture experte d'albums.....	72
4.3.1. L'accompagnement proposé dans l'école qui a construit son projet autour des albums en 2018-2019.....	73

4.3.2. L'accompagnement proposé dans les écoles qui ont entamé la réflexion durant l'année scolaire 2019-2020	75
Synthèse sur différentes formes d'accompagnement proposés durant la recherche	78
5. Evolution du méta-outil première version aux méta-outils et expérimentation de ceux-ci	80
5.1 Méta-outil général.....	80
5.2. Création d'un outil spécifique au co-enseignement	94
5.3. Création d'un outil spécifique à la différenciation.....	98
5.4. De l'analyse des pratiques avec les albums à la lecture experte de ceux-ci.....	101
Exploitation de l'outil spécifique albums : planification d'une séquence didactique autour du Petit Chaperon Rouge	106
Synthèse sur le méta-outil général et les méta-outils spécifiques	111
Conclusions.....	114
Table des annexes (à part).....	116
Bibliographie.....	117

Introduction

Ce rapport final est l'occasion de faire un retour sur l'ensemble de l'expérience-pilote et de notre accompagnement. Il est constitué de trois grandes parties qui reprennent chacune systématiquement nos trois axes de recherche : le co-enseignement, la différenciation et les pratiques de lecture et qui constituent les trois grands types d'actions que nous avons menées tout au long de cette recherche.

Ainsi, après un bref rappel de notre méthodologie et de notre perspective de recherche, nous repartons de nos premiers constats pour l'état des lieux que nous avons réalisé pour l'année 2018-2019 (la présentation générale des écoles engagées dans l'expérience-pilote et les premières hypothèses émises sur la possibilité d'esquisser des profils type) pour ensuite présenter, en trois parties, nos analyses menées tout au long de l'année 2019-2020 sur les effets de l'expérience-pilote sur ses dimensions constitutives. Tout d'abord, nous présentons les diverses configurations de co-enseignement qui ont été expérimentées par les différentes écoles et par les différents acteurs et leurs métamorphoses ; nous revenons sur les conditions de possibilité du co-enseignement en se centrant plus particulièrement sur les pratiques collaboratives et sur les divers rôles qui ont été expérimentés par les personnes AP tout au long de l'expérience-pilote mais aussi sur les freins et leviers repérés par les directions et sur les effets « déclarés » de l'expérience-pilote sur les élèves. Ensuite, nous présentons les diverses pratiques de différenciation observées et déclarées dans les différentes écoles engagées dans cette expérience-pilote et nous tentons de les analyser plus finement en regard de la littérature sur l'hétérogénéité didactique et les groupes de besoin. Nous présentons enfin notre état des lieux relatif aux pratiques de lecture en nous centrant plus particulièrement sur l'exploitation des albums jeunesse.

Après cette présentation concernant l'ensemble des établissements engagés dans l'expérience-pilote, nous faisons le focus sur divers types d'accompagnement qui ont été menés tout au long de la recherche avec différentes écoles. Les trois premiers accompagnements concernent trois établissements qui ont vécu l'expérience-pilote et notre recherche de manière très positive mais pourtant de manière très différenciée. Pour l'une d'entre elles, l'accompagnement de la personne AP a permis la mise en place de pratiques collaboratives dans une école où elles étaient presque inexistantes. Dans la deuxième, elle a été vécue sous forme d'expérimentation scientifique des dernières théories en didactique du français et en sciences de l'éducation et la troisième a bénéficié du soutien de la personne AP dans un projet pédagogique collectif (le texte libre de Freinet).

Les autres types d'accompagnement qui suivent concernent plus spécifiquement des rencontres qui ont été menées durant les deux années de la recherche (2018-2019 ; 2019-2020) pour soutenir les équipes dans leurs réflexions sur des thématiques particulières. Les deux premières sous-parties présentent des écoles qui ont demandé un suivi en différenciation : la première est une école qui a expérimenté de la différenciation à partir du co-enseignement et dont l'évaluation est positive ; la seconde, par contraste, présente une école qui a expérimenté de la différenciation à la fois à partir du co-enseignement et de la co-intervention et dont l'évaluation est mitigée. Les deux dernières sous-parties concernent des écoles qui ont demandé un accompagnement à la lecture experte d'album, la première, durant les années 2018-2019 et 2019-2020 et les deuxièmes durant l'année 2019-2020.

La dernière partie de notre rapport concerne la présentation du méta-outil général et des méta-outils spécifiques, leurs métamorphoses et leurs expérimentations. Le premier reprend nos trois axes de recherche et d'accompagnement : le co-enseignement, la différenciation et les pratiques de compréhension et d'acculturation en lecture. Il se veut être à la fois une synthèse et une introduction aux outils spécifiques. Les trois autres outils concernent chacun une thématique : le premier, le co-enseignement ; le deuxième, la différenciation et le troisième montre l'évolution de l'analyse des pratiques avec les albums jeunesse à la lecture experte de ceux-ci.

Enfin les annexes présentent un bref état de lieux de ce qui a été réalisé dans les écoles durant le confinement, les trois méta-outils spécifiques, les fiches descriptives des différents outils, les rubriques de reporting et un exemple d'utilisation de l'outil « album jeunesse ».

1. Rappel de notre perspective méthodologique

Comme déjà indiqué, notre recherche s'inscrit dans une perspective de co-construction avec les établissements et les divers acteurs (enseignants, directions, personnes engagées, ...) afin de permettre aux acteurs de terrain de problématiser leurs pratiques, notamment de se questionner sur le sens des apprentissages et des difficultés scolaires (les inviter à les penser comme co-constructions) mais aussi sur leurs stratégies d'apprentissage de la lecture, leurs pratiques de différenciation, la présence ou non d'activités d'acculturation, leurs représentations de l'hétérogénéité, etc. Il s'agissait également de les inviter à expérimenter de nouvelles manières de faire notamment grâce aux apports de la recherche, par rapport au co-enseignement (présenter et tester diverses manières) mais aussi par rapport à la différenciation et plus précisément par rapport aux exploitations des albums jeunesse.

Ainsi, rappelons que cette année encore, notre perspective, face aux recherches s'appuyant sur un plan expérimental (afin de proposer des outils dont l'efficacité aura été testée), s'est voulue complémentaire et a consisté à s'interroger sur les manières de s'approprier et/ou d'adapter ces outils dans les conditions écologiques, avec des classes entières et des enseignants ordinaires.

2. Premiers constats pour l'état des lieux du rapport intermédiaire de mai 2019

Avant de pointer les continuités et les régularités entre les différentes formes d'opérationnalisation de cette expérience pilote, en fonction des établissements, des personnes AP, des conceptions de la différenciation ou des pratiques d'acculturation, il nous semble important de rappeler la grande diversité et l'hétérogénéité des discours et des pratiques entre les écoles et les acteurs engagés dans cette expérience pilote aussi bien par rapport à la thématique de la lecture que plus généralement par rapport au fonctionnement des établissements scolaires (ISE, collaborations horizontales/verticales, ...) ou encore par rapport aux pratiques de différenciation déclarées et mises en œuvre, aux diverses configurations de co-enseignement et/ou de co-intervention expérimentées ou aux exploitations des albums jeunesse.

2.1. Présentation générale des établissements engagés dans l'expérience-pilote

En ce qui concerne la diversité des établissements, dès le rapport de mai 2019, plusieurs traits semblaient déjà importants à souligner car nous faisons l'hypothèse qu'ils pourraient avoir des effets sur les inégalités d'apprentissage de manière générale mais aussi plus spécifiquement par rapport à la problématique de l'entrée dans l'écrit.

Premièrement, il nous semblait important de souligner la diversité des publics entre les divers établissements scolaires engagés dans le projet. En termes d'indice socio-économique par exemple, certains établissements sont classés dans le premier quartile et d'autres dans le dernier. Au sein d'un même quartile, il existe également de grandes différences entre les écoles en fonction du type d'élèves qu'elles accueillent : pour les établissements avec un indice socio-économique élevé, est-ce une école dite d'élite ou une école dite de la dernière chance ? Pour les écoles avec un indice socio-économique très faible, quel est le nombre de primo-arrivants et/ou d'élèves en intégration ?

Deuxièmement, en termes de fonctionnement de l'école, il semblait qu'il existait également une grande hétérogénéité entre les divers établissements impliqués. En effet, dans certaines écoles, l'hétérogénéité des classes est au centre du projet d'établissement alors que, dans d'autres, on observe de grandes différences entre les classes (cf. une école où dans une classe de troisième maternelle, il y a seulement 3% des parents de nationalité belge alors que dans l'autre classe de troisième maternelle, ils sont plus de 60%).

Il semblait également que le fait que les écoles soient impliquées dans un projet commun avait aussi des effets en termes d'inégalités d'apprentissage. En effet, d'après nos premières observations, il semblait que dans les écoles où les enseignants sont impliqués collectivement dans un projet (projet Freinet, suppression de l'évaluation, etc.), la continuité et la cohérence entre les pratiques auraient tendance à être plus importantes (et peut-être à diminuer les malentendus). Toutefois, selon que le projet est porté par l'équipe ou imposé par la direction (selon que le projet est vécu comme un choix ou comme une obligation), l'engagement des enseignants dans le projet et les pratiques seraient très différents – nous y reviendrons. Cette différence semblait également importante à souligner par rapport à cette expérience pilote car la réaction des divers acteurs au projet était très différente si l'équipe pédagogique avait été consultée avant ou si c'est la direction seule qui avait décidé d'y participer. En effet, selon que les équipes percevaient le projet comme un choix ou une obligation au commencement de l'expérience-pilote, certaines étaient demandeuses de notre présence dans les

classes et d'autres beaucoup plus réticentes. Dès les premières semaines, certaines écoles étaient favorables à notre venue, déjà dans une démarche de recherche sur ces questions au sein de l'équipe et en attente d'éléments de la recherche ; d'autres, au contraire, n'étaient pas dans des démarches de recherche et étaient davantage en attente de prescriptions et/ou vivaient notre présence comme une forme d'inspection et d'évaluation – et ce parfois, jusque tard dans le projet (début de l'année scolaire 2019-2020) malgré notre perspective compréhensive et écologique. En outre, il semblait également que le type de leadership de la direction (la direction perçue comme une aide qui facilite les co-constructions *versus* la direction perçue comme celle qui impose et qui contrôle) avait également des effets en termes de collaboration et de continuités ou de discontinuités entre les enseignants d'un même niveau ou au sein du cycle 5-8. En effet, même si dans certaines écoles où il y a un projet pédagogique fort porté par l'ensemble de l'équipe, on retrouve une diversité de pratiques pédagogiques et didactiques (par exemple une école Freinet où certaines classes sont verticales et d'autres sont horizontales), les moments de co-construction étaient importants ainsi que les collaborations entre les divers membres de l'équipe. Ainsi, dans certains établissements, les collègues se percevaient comme des aides et des ressources, contrairement à d'autres où ils ne se connaissent que peu et n'ont qu'une vague idée de ce que chacun fait dans sa classe. Nous reviendrons sur cette dimension plus longuement dans ce rapport car elle nous a semblé déterminante durant l'expérience-pilote. A cet égard, il semble que pour une majorité d'acteurs interrogés, le plan de pilotage était vécu la plupart du temps comme une opportunité (de collaborer, de co-construire et/ou de se fixer des objectifs en termes de maîtrise de la lecture) – même s'il est aussi souvent vécu comme lourd et chronophage (surtout sur la durée).

Entre les établissements et au sein des établissements (surtout dans les écoles où il y avait peu de collaboration), il nous semblait également possible de mettre en lumière de grandes différences dans l'organisation des classes en termes d'aménagement spatio-temporel mais aussi en termes d'organisation pédagogique. En effet, dans certains établissements, on retrouvait aussi bien des classes verticales que des classes horizontales (avec ou sans collaboration), un enseignement collectif et/ou une organisation de classe en îlots avec de nombreux ateliers autonomes, des classes qui travaillent à partir de projets portés par les enseignants et/ou les élèves à côté de classes qui suivent à la lettre divers manuels et livrets d'exercices (sans parfois avoir eu l'occasion de réfléchir à la cohérence et/ou la pertinence des outils).

Enfin, il semblait important de pointer les diversités de configurations par rapport à l'engagement d'une personne supplémentaire pour faire du co-enseignement. Dès son arrivée dans le projet pilote, selon l'établissement :

- la personne engagée travaillait de la même manière au sein du cycle 5-8 : soit en proposant des remédiations individuelles et/ou de groupes par classe par niveaux ou par besoins, soit en organisant des ateliers et des activités en petits groupes sur des thématiques spécifiques, soit encore en proposant des projets collectifs de manière horizontale (entre les enseignants d'une même année) ou de manière verticale (des ateliers pour l'ensemble du cycle 5-8 ou avec quelques classes) ;
- la personne engagée ne travaillait pas de la même manière partout mais s'adaptait aux demandes de chaque enseignant : soit en travaillant en groupes et/ou individuellement avec les élèves les plus en difficultés ou au contraire avec ceux qui avancent plus rapidement, soit en se centrant sur une thématique avec laquelle l'enseignant ne se sent pas en confiance ou en travaillant sur les mêmes thématiques que l'enseignant ;
- la personne engagée permettait de libérer du temps pour les enseignants impliqués dans le projet : soit en permettant à l'enseignant d'observer sa classe pendant que la personne engagée donnait cours à sa place, soit en permettant à des enseignants de 1^{ère} et/ou de 2^{ème} primaire de travailler avec les 3^{ème} maternelles pendant que la personne engagée prenait leur classe, soit encore en permettant à des enseignants d'une même année de s'échanger et/ou de mélanger les classes pour mener des projets en commun.

Nous reviendrons également sur cette hétérogénéité des configurations du rôle et de la place de la personne AP dans les différentes écoles tout au long de cette expérience-pilote. En effet, nous verrons que par la suite, si les rôles ont évolué, chaque établissement s'approprie les différents éléments de cette expérience pilote (l'engagement d'une personne supplémentaire pour faire de l'accompagnement personnalisé, du co-enseignement et de la différenciation en lecture) de manières très différentes.

2.2. Des profils type

Malgré cette hétérogénéité, à partir de ce premier état des lieux réalisé pendant les premiers mois de la recherche, il nous semblait déjà possible d'esquisser lors du rapport final d'août 2019 des profils type d'établissements et/ou d'enseignants :

- -

- À partir des **pratiques collaboratives déjà mises en œuvre** dans l'établissement au niveau horizontal et vertical, le degré de continuité est déterminé selon la force de la relation établie. A cet égard, il semblait important de différencier les établissements avec plusieurs implantations où les équipes participant à l'expérience pilote sont petites (deux ou trois enseignants) des établissements avec une seule implantation où les équipes sont beaucoup plus importantes (cinq, six ou parfois sept enseignants). Selon nos premières observations, quand les équipes sont petites, il y avait toujours déjà des collaborations, au moins avec un collègue. Par contre, dans le cas d'établissements à implantation unique, cette dimension semblait parfois moins prégnante.

Signalons que dans la grande majorité des établissements observés (18/20), nous avons pu repérer une certaine cohérence et continuité dans les pratiques (plus ou moins importante en fonction des établissements et des niveaux) parfois du fait de mécanismes institutionnels (type pédagogie Freinet ou à partir d'un projet pédagogique spécifique) ou informels (en fonction des affinités entre les enseignants). Cependant, nos observations dans un établissement où il y avait une absence totale de pratiques collaboratives montraient que, sans un minimum de rencontres (formelles ou informelles) et de moments collaboratifs, il n'existe aucune cohérence et aucune continuité dans les pratiques et les apprentissages. Au contraire, cette non-communication amène un certain nombre de malentendus entre les enseignants. Ces malentendus ont des répercussions sur les élèves. Par exemple, dans l'établissement où avaient été observées le moins de communication et de pratiques communes au début de l'expérience-pilote, une enseignante de P1 constatait que la nouvelle génération d'élèves écrivait désormais les chiffres à l'envers du fait, selon elle, de l'exposition à des jeux vidéo et des écrans. En fait, nous avons constaté que la titulaire de M3 apprenait aux élèves à écrire les chiffres à l'envers. De la même façon, une autre enseignante de P1 déplorait l'hétérogénéité de sa classe et concluait que la moitié de sa classe avait de grosses difficultés d'apprentissage en lecture/écriture alors que ses élèves provenaient de deux classes de M3 différentes. Dans l'une des classes de M3, les élèves étaient déjà initiés à la lecture/écriture par des nombreuses activités (les Alphas) alors que, dans l'autre classe, ils se cantonnaient aux étiquettes des prénoms.

⇒ Ainsi nous faisons l'hypothèse, à partir du cas d'un établissement presque « paradigmatique », que dans les établissements où il n'existe aucune continuité, de nombreux malentendus sur les attendus et les inégalités d'apprentissage sont prégnants chez un grand nombre d'enseignants. Au contraire, plus les continuités et le travail de co-construction sont importants entre les différentes classes, plus il existe une émulation au sein de l'équipe éducative en termes de posture de

réflexion, meilleure est la compréhension du sens des activités, et moindres sont les malentendus sur le sens des activités scolaires et des difficultés des élèves. Une plus grande cohérence entre les pratiques dans les établissements aurait donc des effets sur la cohérence des pratiques de chaque enseignant : plus il collabore avec ses collègues, plus l'enseignant semble prêt à défendre la pertinence et le sens des activités qu'il met en place tout au long de l'année pour amener ses élèves à se familiariser avec l'écrit.

- A partir du **statut et/ou diplôme de la personne engagée dans l'établissement**. A cet égard, nous avons repéré différentes dimensions concernant la personne engagée dans le cadre de l'expérience pilote, tout d'abord par rapport à la familiarité de la personne engagée avec l'équipe (travaillait-elle avec l'équipe avant le projet ?) et ensuite, par rapport à la diplomation et l'expérience professionnelle (avait-elle un diplôme et/ou une expérience d'enseignement (15) ou était-elle logopède (4)¹ ?).

Selon ces dimensions, nous avons pu observer différents types de rapports au fonctionnement de l'école au début de l'expérience-pilote. D'abord, nous avons constaté peu de différence dans l'accompagnement entre la personne engagée et l'équipe si cette personne faisait déjà partie de l'établissement avant la mise en place du projet. Ensuite, quand la personne engagée était une logopède, nous avons pu repérer une grande complémentarité avec la titulaire de la classe notamment vis-à-vis des pratiques amenées et expérimentées et, pour deux logopèdes sur quatre, une tendance à avoir un rapport distancié et critique par rapport à l'établissement dans lequel elles étaient engagées. L'une d'elles a d'ailleurs eu un rôle moteur et décisif dans la mise en place de pratiques collaboratives dans un établissement où ces pratiques étaient très peu nombreuses (nous y reviendrons plus longuement dans la partie 4.1.1) Nous avons également pu observer chez deux des quatre logopèdes, une grande maîtrise de la littérature scientifique actuelle sur les processus d'acquisition de la lecture/écriture et ses difficultés d'apprentissage. Enfin, dans les deux écoles où la personne engagée était soit en cours de master en sciences de l'éducation, soit avait terminé le cursus, les références aux recherches menées en didactique du français et/ou sciences de l'éducation et les expérimentations en classe ont été plus nombreuses notamment en termes de co-enseignement et de pratiques de différenciation (nous y reviendrons également plus longuement dans la partie 4.1.2).

¹ Une école n'avait pas trouvé de personne AP durant la première partie de l'expérience-pilote

⇒ Ainsi, nous avons fait l'hypothèse que plus la personne engagée s'est intéressée aux dernières recherches relatives à l'entrée dans l'écrit (que ce soit en logopédie, en didactique du français et/ou en sciences de l'éducation), plus elle arrive à adopter une posture distanciée et critique par rapport aux pratiques déjà mises en œuvre et plus elle amène les enseignants à expérimenter de nouvelles pratiques (en lien avec la littérature scientifique). La complémentarité des formations (enseignant/logopède-didacticien-sciences de l'éducation) serait donc un atout dans le cadre de cette expérience pilote. Toutefois, il nous semblait que si la personne engagée travaillait déjà dans l'établissement avant l'expérience-pilote, cette distanciation par rapport aux pratiques serait peut-être moins prégnante. De plus, il nous semblait que si la personne engagée était encore en formation ou venait de la terminer, elle aurait plus tendance à expérimenter de nouvelles pratiques que si elle l'avait terminé il y 10 ans. Mais plus largement, il nous semblait déjà que plus il existe une émulation au sein de l'équipe éducative en termes de posture de recherche, meilleure est la compréhension du sens des activités, et moindres sont les malentendus sur le sens des activités scolaires et des difficultés des élèves.

En résumé, il nous semblait déjà, après notre premier état des lieux, qu'aussi bien les pratiques de lecture/écriture que les pratiques de différenciation ou encore les diverses configurations de co-enseignement dépendent du fait que l'équipe pédagogique et/ou l'enseignant 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. Dans le cas contraire, on repère souvent de nombreux malentendus derrière les différentes pratiques, moins de facilité à identifier les difficultés d'apprentissage et moins de cohérence entre les classes.

3. Analyse des effets de l'expérience-pilote sur ses dimensions constitutives

Maintenant que nous avons présenté les éléments généraux qui nous semblaient les plus prégnants lors de notre premier état des lieux au début de l'expérience-pilote de même que nos premières hypothèses de recherche, il nous semble important de nous attarder plus longuement sur les effets de cette expérience-pilote sur trois de ses dimensions constitutives.

Premièrement, dans le cadre de la présente expérience pilote, les écoles participantes étant dotées de périodes-professeur supplémentaires, nous analyserons les diverses configurations de **co-enseignement** expérimentées dans les classes. En effet, ce nouveau mode de fonctionnement pour l'enseignant ne s'improvise pas mais surtout demande une compréhension de ce qu'il peut signifier. Comme souligné par nos précédents rapports, ce type d'enseignement requiert un accompagnement et/ou des outils sur les diverses configurations possibles que ce type d'enseignement offre, sur leurs effets en termes de différenciation par rapport à de la co-intervention mais aussi sur les apprentissages et les motivations des élèves et des co-enseignants. Il s'agit également de mettre en place des ajustements réciproques pour permettre un temps didactique commun, un équilibre des rapports de force mais aussi un échange et un développement de compétences et de ressources professionnelles afin de faciliter l'attention et l'engagement des élèves et le repérage des élèves en difficultés (Saillot & Malmaison, 2018). Nous analyserons donc les diverses configurations de co-enseignement et co-interventions expérimentées par les divers établissements tout au long de cette expérience-pilote et plus particulièrement entre mai 2018 et décembre 2019 ; les difficultés et les leviers rencontrés pour mettre en place des ajustements réciproques en nous centrant plus spécifiquement sur les pratiques collaboratives et en tentant systématiquement de pointer les continuités et les discontinuités entre les divers établissements et les divers acteurs au sein d'un même établissement pour l'ensemble des établissements engagés dans le projet.

Deuxièmement, **la différenciation** était au cœur même de l'expérience pilote et comprise dans son intitulé. Nous avons constaté que la beaucoup d'enseignants rencontrés avaient envisagé la différenciation de manière assez similaire à ce dont ils avaient l'habitude, c'est-à-dire par rapport à ce qui se fait usuellement dans les écoles en remédiation. La plupart du temps, ce qui était connu était ce que nous appelons depuis le début du projet « la co-intervention externe ». Cette manière de concevoir la différenciation a peut-être été renforcée par l'apport d'une nouvelle personne grâce à l'expérience-pilote. Il n'était donc pas évident de démêler la différenciation réalisée grâce à la personne AP et celle que chacun pouvait faire dans sa classe lorsqu'il est seul. Il apparaissait en effet

dans certaines écoles que les moments de différenciation étaient réduits aux moments où la personne AP était attribuée à la classe, de la même manière que la remédiation avait lieu (avant l'expérience et pendant celle-ci) lorsque le professeur de remédiation « prend » quelques élèves en difficulté. Ce n'est évidemment pas ce qui était souhaitable. C'est dans ce sens que tout notre travail sur la différenciation a été orienté durant toute la période de mars 2019 jusqu'à ce rapport final d'août 2020.

Troisièmement, au niveau des **pratiques de lecture**, nous avons mis en évidence qu'elles étaient diverses et variées. Nous avons donc fait le choix de nous concentrer sur l'usage des manuels – mais cet aspect a été abandonné en cours de recherche car les enseignants semblent disposer de suffisamment de ressources et parce qu'ils ne nous ont pas relayé de difficultés à ce sujet – et des albums pour la jeunesse. Si l'usage des albums pour la jeunesse a été très fortement encouragé dans les programmes scolaires français de 2002, plusieurs chercheurs (Boiron, 2015 ; Bonnéry, 2010 ; Lécullée, 2017) ont également mis en évidence les risques d'inégalités découlant de l'utilisation de ces supports notamment parce qu'ils mobilisent des habitudes de lecture davantage véhiculées dans les milieux socio-culturels plus favorisés. D'après Lécullée (2017), l'une des pistes permettant de réduire ces inégalités serait, d'une part de tenir compte, *a priori*, des difficultés posées par les albums présentés aux élèves en permettant aux enseignants de développer une lecture personnelle experte des albums et d'autre part, d'exploiter ces albums en plusieurs séances progressives afin de se concentrer plus spécifiquement sur les obstacles posés.

3.1. Analyses des configurations de co-intervention/co-enseignement

Comme nous le soulignons déjà lors du rapport final de juin 2019, à partir de nos observations dans les classes, nos rencontres avec les équipes éducatives et le focus group organisé avec les personnes AP en mai 2019, les expérimentations des formes de co-enseignement et/ou de co-intervention varient très fortement d'une école à l'autre et parfois d'un enseignant à l'autre. De plus, sans accompagnement, certaines se limitent bien souvent à faire de la co-intervention interne et/ou externe².

² Selon Tremblay (2012) : « **La co-intervention interne** concerne les interventions réalisées au sein de la classe, le plus souvent auprès d'un seul élève, par un professionnel. (...) n'y a pas ou peu de planification commune. (...) L'enseignant reste le seul responsable de l'enseignement donné (...). Le second modèle de co-intervention, le plus fréquent, **la co-intervention externe**, consiste en une collaboration où les enseignants et les spécialistes travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace ni les mêmes méthodes ou objectifs. Cette co- intervention externe concerne, par exemple, les interventions d'un

3.1.1. Etat des lieux relatifs aux pratiques de co-intervention/co-enseignement

En effet, dans la plupart des écoles observées, les équipes semblent avoir réagi à partir de ce qu'elles connaissent, c'est-à-dire la co-intervention interne (Tremblay, 2017). Dans le cas de l'intégration ou de l'inclusion d'élèves de l'enseignement spécialisé par exemple, une personne vient quelques heures dans la classe pour aider spécifiquement un ou quelques élèves et cela ne modifie que peu ou pas du tout l'enseignement donné par le titulaire. Les écoles ont également largement mis en place des dispositifs de co-intervention externe. Les enseignants connaissent aussi les professeurs de remédiation qui prennent la plupart du temps quelques élèves (ceux qui sont le plus en difficulté) et travaillent dans un espace différent, le plus souvent avec des objectifs et des méthodes différents. La co-intervention externe, selon le modèle habituel des professeurs de remédiation, même si elle amène des effets positifs pour les élèves, présente aussi beaucoup de limites : le rapport coût/bénéfice empêche la généralisation ; le risque de systèmes didactiques avançant en parallèle en simplifiant les savoirs pour les élèves en difficulté est présent ; la gestion des absences des élèves doit être gérée par le titulaire de la classe et ces élèves risquent de se sentir stigmatisés ; le titulaire risque aussi de se déresponsabiliser par rapport aux élèves qui sont pris en charge par ailleurs (Tremblay, 2017). De manière plus globale, la co-intervention interne ou externe risque de favoriser une individualisation et de soutenir une conception correctrice de la difficulté scolaire et non pas de la penser en termes de diffraction (Kahn, 2010) – c'est-à-dire comme étant co-construite et comme pouvant dès lors permettre une différenciation *a priori* notamment via une réflexion sur les savoirs scolaires, sur les représentations initiales des enseignants, sur la forme textuelle du savoir et sur les rapports au savoir au sein de la classe. C'est pourquoi nous avons favorisé l'expérimentation des diverses formes de co-enseignement tout au long de cette expérience-pilote car celui-ci apporte la possibilité d'avoir un enseignement plus différencié et inclusif tout en étant moins stigmatisant, en diminuant le ratio enseignant/élèves et en augmentant les interactions avec les élèves en difficultés.

Par rapport au co-enseignement, lors des rapports précédents (celui d'août 2019 et d'avril 2020), nous avons déjà souligné la diversité des expérimentations en fonction des établissements. En effet, pour rappel, en juin 2019 par exemple, deux établissements disaient ne pas pratiquer la configuration en ateliers, un peu moins de la moitié disaient avoir expérimenté de l'enseignement

orthopédagogue ou d'un logopédiste (logopède) réalisées individuellement ou en petits groupes, dans un local séparé, pendant les heures de classe ».

alternatif et un peu plus de la moitié l'enseignement parallèle (au moins une fois dans leur classe).
Qu'en est-il un an après ?

3.1.2. Evolution des configurations de co-enseignement tout au long de l'année 2019-2020

Un an plus tard, les configurations de co-intervention/co-enseignement restent très hétérogènes en fonction des établissements. Etablir des profils d'établissements et/ou d'enseignants reste donc une tâche difficile, tant les différences inter et parfois intra-établissements sont importantes. En effet, on ne retrouve par exemple l'expérimentation de quatre formes de co-enseignement ou plus par l'ensemble de l'équipe que dans un seul établissement. Si on regarde les réponses enseignant par enseignant, l'expérimentation de quatre formes de co-enseignement ou plus dans 12 établissements apparaît dans des proportions très variables – parfois par un seul répondant par école.

Pourtant, malgré la diversité des configurations, plusieurs tendances peuvent être dégagées par rapport à l'expérimentation des formes de co-enseignement pour les écoles engagées dans cette expérience-pilote. Malgré la prégnance de la co-intervention dans un grand nombre d'établissements³, grâce à l'accompagnement et/ou au méta-outil, toutes les écoles se sont engagées dans un processus d'expérimentation sur le long terme des diverses configurations de co-enseignement – même l'école dans laquelle il n'y avait aucune collaboration (nous y reviendrons).

Lors des premières observations, nous avons également montré la prégnance de certaines configurations de co-enseignement – notamment la configuration « un enseigne-un observe » au début de l'expérience-pilote, puis ensuite les configurations : « enseignement en ateliers » « un enseigne – un apporte un enseignement de soutien ». L'objectif du méta-outil était alors de permettre aux enseignants d'expérimenter des formes de co-enseignement qui n'étaient pas ou peu encore testées dans les classes. Un an après, c'est la configuration « enseignement en ateliers » qui est encore, peut-être sans surprise (étant donné le cycle visé par l'expérimentation), la plus expérimentée. Les répondants parlent aussi bien des ateliers par cycle, qu'interclasses, scientifiques, artistiques ou d'éveil.

³ A la question « dans le cadre de ce projet lecture, expérimentez-vous de la co-intervention ? » (voir question 1 méta-outil en annexe), seulement 12% des répondants ne répondent pas à la question. Par contre 38% (33 répondants) de notre échantillon disent faire surtout de la co-intervention interne ; 35% (32 répondants) surtout la co-intervention externe ; 11% pratiquent les deux.

Notons que si la configuration « un enseigne/un observe » était très prégnante au départ de l'expérience-pilote, elle l'est moins par la suite, sauf dans les écoles où une nouvelle personne AP est engagée en cours de projet. On la trouve également dans les rares écoles qui à partir de nos conseils ont expérimenté la configuration « la personne AP enseigne/le titulaire observe » afin de penser de nouvelles formes de différenciation *a priori*. C'est ensuite la configuration « un enseigne/un apporte un enseignement de soutien » qui est la plus pratiquée (surtout en termes de fréquence), suivie de très près en termes de pratiques par l'« enseignement parallèle » et l'« enseignement alternatif » qui sont sensiblement plus pratiqués (en termes de régularité) par les établissements un an après le début de l'expérience-pilote, même si, en termes de fréquence, ces configurations semblent moins fréquentes que l'enseignement de soutien.

Par ailleurs, c'est surtout le bond relatif à la configuration « enseignement partagé » qui nous semble important à souligner. En effet, alors qu'il n'y avait qu'un seul établissement qui disait le pratiquer en juin 2019, un an plus tard, 16 répondants disent l'avoir expérimenté et 11 parmi eux disent le faire régulièrement. Ainsi, même si ce sont toujours les configurations « enseignement en ateliers » et « un enseigne/un apporte un enseignement de soutien » qui sont les plus pratiquées, il semblerait donc qu'au fur et à mesure de l'expérience pilote, avec notre accompagnement et grâce au méta-outil, bien que les tendances initiales restent prégnantes (l'importance de la configuration en ateliers et de l'enseignement de soutien) de nouvelles formes de co-enseignement sont expérimentées plus fréquemment par les équipes éducatives.

Comme nous l'avons signalé lors du rapport intermédiaire d'avril 2020, l'évolution des formes de co-enseignement montre l'importance d'un accompagnement – méta-outil qui permet de comprendre ce que le co-enseignement peut signifier et le nombre de possibles qu'il ouvre. Comme précédemment rapporté, lors du focus group organisé en mai 2019, beaucoup de personnes AP avaient exprimé le fait qu'au début du projet, elles ne savaient pas très bien quel devait être leur rôle et les enseignants non plus. Comme l'exprimait une participante : « *moi le souci quand je suis arrivée, les enseignants ne savaient pas pourquoi j'étais là. Le projet était flou, moi-même je ne m'y retrouvais pas* ». Cette préoccupation est également revenue lors du focus group début mars 2020. Lorsque des rencontres-formation ont été organisées dans les établissements, les personnes impliquées dans le projet semblent souvent très intéressées de recevoir une fiche synthétique qui rappelle les diverses configurations du co-enseignement et leurs caractéristiques. Il semble que les participants à cette expérience-pilote sont très demandeurs de formations/d'accompagnements, d'outils et de rencontres avec d'autres enseignants afin de découvrir tout ce que permet le co-enseignement : ses diverses configurations, ses effets en termes de différenciation *a priori* et *a posteriori*, mais aussi les

possibilités d'échanges de savoirs entre co-enseignants ou au sein d'une même équipe ou encore les activités ou les apprentissages qui rendent certaines configurations plus simples ou plus complexes dans un premier temps.

3.1.3. Les conditions de possibilités du co-enseignement

Comme nous l'avons déjà souligné dans les précédents rapports, les limites au co-enseignement rencontrées par ces établissements sont très largement présentes dans la littérature scientifique relative à cette nouvelle forme de différenciation : la difficulté de rassembler les principaux participants et de communiquer au travers des pratiques qui nécessitent de s'adapter à toute une série d'approches et de personnalités, le manque d'objectifs clairs pour la collaboration, le manque de soutien de la part de la direction et le manque de préparation (Mitchell, 2008). Le co-enseignement ne s'improvise pas. Il nécessite la mise en place de planifications communes, de stratégies d'enseignement et de pratiques collaboratives.

C'est pourquoi la deuxième partie de notre méta-outil initial était consacrée à mieux cerner les pratiques collaboratives et à permettre aux enseignants d'analyser ce qui existe déjà dans leurs établissements, de leur donner des pistes de réflexion sur ce qu'ils pourraient mettre en place afin de rendre ces pratiques collaboratives plus efficaces notamment en termes de cohérence et de continuité par rapport aux diverses pratiques relatives à l'entrée dans l'écrit.

a. Les pratiques collaboratives

Les concertations entre enseignants en Communauté française de Belgique telles qu'inscrites dans le décret de 1998 sont présentées comme un des moyens pour garantir la continuité et le développement d'une pédagogie différenciée afin de permettre à tous les élèves d'acquérir les compétences de base. Elles s'inscrivent dans une philosophie qui rejoint notre hypothèse selon laquelle les pratiques collaboratives permettent de générer de la cohérence au niveau des pratiques enseignantes et favorisent la réflexion et la production de connaissances pédagogiques. Cependant, comme indiqué dans les précédents rapports, il faut tenir compte de la spécificité et des difficultés des pratiques collaboratives dans la sphère scolaire. Comme le montrent Letor & Périsset Bagnoud (2010), quels que soient les dispositifs de travail collectif proposés ou les outils de gestion de ceux-ci : « *Il ne suffit pas* » reste la seule manière de synthétiser les difficultés de mise en place des pratiques collaboratives que ce soit par rapport à la maîtrise des affects, du temps, des capacités relationnelles, etc. Sans une réflexion sur le sens dont sont porteurs ces moments de collaborations, le travail

collaboratif au sein des institutions scolaires peut être rapidement vécu comme chronophage et comportant de nombreux risques tant au niveau affectif que relationnel. C'est pourquoi il nous avait semblé intéressant de proposer aux équipes une adaptation du dispositif d'analyse des pratiques de collaboration au sein de l'établissement scolaire élaboré par Letor, C., Leal Gonzále, J. & M. de Monge (2007) afin de favoriser une dynamique de construction collective de connaissances au sein de l'établissement à partir de processus d'objectivation, de réflexion critique qui, tout en tenant compte de la complexité et du contexte dans lequel elle s'inscrit, met en évidence des éléments, des processus, des pistes d'action en jeu en invitant les enseignants à la controverse, c'est-à-dire à la possibilité de mettre à plat les problèmes, de les discuter ouvertement, d'opposer des points de vue en les mettant en rapport avec les finalités – individuelles et collectives – qu'ils poursuivent en vue d'améliorer les pratiques.

De manière générale, pour les établissements engagés dans cette expérience-pilote, ce qui ressort des résultats de notre méta-outil, c'est la prégnance des collaborations horizontales face aux différentes formes de difficultés⁴. Il est également intéressant de noter que les collaborations verticales (l'appel à la direction) sont très minoritaires (6%) pour les difficultés matière, elles doublent (12%) pour les difficultés de type méthode, et augmentent encore sensiblement (17%) pour les difficultés de type gestion de classe. Enfin, il nous semble intéressant de noter que les répondants, face à des difficultés quelles qu'elles soient, semblent faire des recherches dans la littérature ou dans les forums et les réseaux sociaux avec des proportions assez similaires⁵. Notons cependant que les répondants qui disent expérimenter au moins quatre formes différentes de co-enseignement ont plus tendance à demander conseil à leur direction⁶. Ils se distinguent surtout par le fait de faire beaucoup plus de recherches dans la littérature scientifique⁷

⁴ En effet, 41% des répondants à notre méta-outil font appel à des collègues pour des difficultés « matière », 42% pour des difficultés de type méthode d'enseignement et 38% pour des difficultés de gestion de classe.

⁵ En effet, 24% et 21% des répondants font appel à la direction pour les difficultés matières, 21% et 20% pour les difficultés de type méthode, 18% et 17% pour les difficultés de gestion de classe.

⁶ En effet, 25% des répondants qui expérimentent quatre formes de co-enseignement ou plus font appel à la direction pour des questions de matière *versus* 6% pour l'ensemble des répondants ; 30 % pour des problèmes de méthodes *versus* 12% pour l'ensemble des répondants ; 40% pour des difficultés de gestion de classe *versus* 17% pour l'ensemble des répondants.

⁷ En effet, 85% des répondants qui expérimentent plus de quatre formes de co-enseignement font des recherches dans la littérature scientifique pour des questions matière *versus* 24% pour l'ensemble de l'échantillon ; 60 % pour des questions de méthode *versus* 21% ; 42% pour la gestion de la classe *versus* 17%.

Par rapport à notre hypothèse sur la nécessité d'adhérer à un projet pédagogique et/ou d'équipe commun pour mettre en place du co-enseignement, les résultats du méta-outil sont également intéressants. Premièrement, ils permettent de confirmer notre état des lieux de départ sur la grande proportion d'écoles engagées dans le projet qui ont le sentiment d'adhérer à un projet d'école et à un projet d'équipe mais également sur les écoles que nous avons diagnostiquées plus ou moins en difficultés. Il est également intéressant de noter que les répondants qui pratiquent plus de quatre formes de co-enseignement sont près de deux fois plus nombreux à répondre « entièrement d'accord » au sentiment d'adhérer à un projet pédagogique⁸. Ceci semble venir soutenir notre hypothèse de départ d'un lien fort entre projet d'école/projet d'équipe auxquels les enseignants adhèrent fortement et engagement dans l'expérience-pilote. Notons cependant que trois répondants qui pratiquent plus de quatre formes de co-enseignement ne répondent pas positivement au fait d'adhérer à un projet d'école. Cette condition ne serait peut-être donc pas obligatoire.

Par rapport à la nécessité d'adhérer à un projet d'école afin d'expérimenter plusieurs formes de co-enseignement, il est difficile d'en faire un item dans un méta-outil. Par contre, via l'accompagnement de la personne AP dans les écoles, il est tout à fait possible d'agir sur ce facteur en favorisant les projets interclasses au sein du cycle 5-8 mais aussi avec l'ensemble de l'établissement (par exemple, via la mise en place d'un journal de l'école ou l'organisation d'un système de tutorat de lecture/écriture entre les 6^e-1P, 5^e-3M, ...). Nous y reviendrons dans notre analyse des portraits d'accompagnement (voir partie 4.1.3.).

b. La personne AP au sein de l'expérience-pilote

Afin de mieux cerner le rôle de la personne AP tout au long de cette expérience-pilote, plusieurs rencontres individuelles ont été organisées tout au long de l'année mais aussi deux focus group, en mai 2019 et en mars 2020 ainsi que la passation d'un questionnaire en mai-juin 2020.

Comme nous l'avons déjà signalé dans notre état des lieux, les rôles et activités des personnes AP ont été très divers en fonction des établissements et bien souvent au sein même de ceux-ci. Rares en effet ont été les personnes AP qui ont tenu le même rôle et effectué les mêmes types d'activité et/ou

⁸ En effet, 50% des répondants qui pratiquent plus de quatre formes de co-enseignement répondent « entièrement d'accord » au sentiment d'adhérer à un projet pédagogique vs 29,1% pour l'ensemble des répondants.

expérimenté les mêmes types de co-enseignement avec tous les enseignants de leur école. Certaines se sont vu délimiter leurs missions par le PO et la direction, d'autres par la direction et/ou ont discuté en concertation les projets à réaliser dans le cadre de cette expérience-pilote, d'autres encore ont négocié avec chaque enseignant les besoins/les envies/les difficultés, d'autres enfin ont fait un peu ce qu'elles voulaient. Voilà quelques extraits de certains retours d'expériences lors du focus group du 3 mars 2020 :

L1 « Alors moi je suis arrivée dans une équipe un peu particulière, c'est-à-dire que le corps enseignant n'était pas vraiment au courant du projet. On a bien mis 4-6 mois à s'approprier, c'est-à-dire que j'ai mis 4-6 mois à pouvoir même entrer dans une classe en observation, etc. Donc j'ai pris le parti d'être là pour les accompagner sur les projets qui leur tenaient à cœur en lecture/écriture ».

I2 « Je n'ai pas eu de soucis d'inclusion. Ça s'est fait plus facilement avec certains qu'avec d'autres. Je suis sortie de l'école en 2016, je suis peu sûre de moi donc si je n'ai pas quelqu'un qui me dit comment ça fonctionne alors ça va me prendre du temps, je suis lente. Ce que j'ai mis en place depuis l'année passée : je pars de livres jeunesse, même si c'est un seul genre, il y a tellement de choses dont on peut parler, sur la société actuelle, sur le vocabulaire, les valeurs, le vécu des enfants...».

I3 « Moi la situation est un peu différente. Je travaille depuis très longtemps dans cette équipe. Quand le mail est arrivé, je faisais déjà de la remédiation et des ateliers jeux par choix depuis très longtemps. Entretemps, la directrice a eu des problèmes de santé et j'ai dû la remplacer. Je reviens dans le projet lecture avec une nouvelle direction. Pour moi, c'était un point plus facile. Qu'est-ce qu'on fait parce que je vais avoir 12 périodes rien que pour la lecture ? Certains préféraient des albums, d'autres l'expression écrite, d'autres l'aide des enfants en difficulté. On est au projet actuel mais il est tout le temps en mutation ».

I4 « Je fais beaucoup de la phono, du vocabulaire. Au niveau phono, ils sont déjà bien avancés par rapport à ce que j'ai pu voir dans la moyenne d'âge. On continue donc comme ça. Dans une autre école⁹, je suis une personne ressource. Tiens celui-ci qu'est-ce que je peux faire ? Je regarde alors avec l'enseignante la forme de la feuille ou de l'atelier préparé. Elles me demandent aussi pourquoi dans le texte ils n'arrivent pas à lire donc on analyse tout (par exemple, c'est un mot irrégulier, ça il n'a pas bien compris...) de là, on rebondit, on fait des ateliers, je prends des groupes plus spécifiques qu'elles choisissent. Elles me montrent parfois leurs copies. Je propose plein de choses. J'ai fait une clé avec tous les jeux que j'ai faits comme ça elles peuvent les modifier comme elles le veulent. Troisième école¹⁰ où je suis avec l'institut dans la classe. On travaille avec tout le monde. Là on vient de commencer une liste de lectures. Dans cette école, ils ont décidé de mettre en place un système de couleurs pour les sons ».

I6 « J'ai été engagée sachant que je venais du spécialisé car j'avais plein d'outils qui permettent d'adapter la lecture. Je suis arrivée un peu comme un cheveu dans la soupe. Fin

⁹ Il s'agit ici d'une école avec plusieurs implantations. La personne AP fait alors référence au travail qu'elle effectue dans les différentes implantations (« écoles »).

¹⁰ Il s'agit également d'une implantation de la même école.

de l'année passée, j'ai beaucoup observé les enseignants pour voir comment on allait s'y prendre et puis en septembre j'ai proposé des choses. En M3, je travaille beaucoup la phono. Les enseignantes m'ont laissée assez libre de faire comme je le voulais. Je suis souvent dans la classe mais on change les groupes en fonction de la durée. Ce n'est pas toujours évident à cause du bruit. Une partie de la classe travaille avec moi, l'autre partie fait autre chose. Il y a parfois aussi des M2. Il faut s'adapter. Dans l'autre école, je travaille aussi comme ça en M3. »

18 « J'arrive dans toutes les classes, j'ai proposé de travailler des choses pour lesquelles ils ne se sentent pas à l'aise de travailler seuls. Par exemple les inférences. C'est l'occasion d'être ensemble pour décortiquer l'affaire. (...) Une classe de M3 a décidé de travailler les ateliers philo. (...) Dans une classe de P2, on suit les thèmes de l'année. Chaque période a un contenu. On travaille la lecture en fonction des périodes de l'année. La deuxième instit de P2, au départ c'était difficile. Sa porte était fermée. A présent, avec elle, je vois vraiment un changement d'attitude, on travaille l'inférence. Je pense que c'est celle qui s'est le plus ouverte. La dynamique amorcée est très intéressante ».

Si comme nous venons de le voir, les configurations ont été multiples, toutes les personnes AP ayant répondu à notre questionnaire en fin d'année scolaire 2019-2020 sont unanimes quant à leur motivation par rapport au projet et, chez quasi toutes, on sent le goût de trop peu lié à la situation particulière que nous avons connue ces derniers mois du fait de la crise sanitaire. De la même manière, les enseignants ayant répondu à notre questionnaire en cette fin d'année 2020 sont positifs par rapport au projet pilote. Une seule institutrice émet un petit bémol en explicitant le fait qu'elle aurait aimé encore plus de nouveautés. Sinon, dans de nombreux questionnaires, les enseignants mettent en évidence la nécessité pour l'année prochaine de perpétuer le projet et de continuer à travailler avec la personne AP qui était engagée durant l'année 2019-2020.-Si toutes les personnes AP déplorent le moment de confinement comme ce qui a arrêté trop tôt l'expérimentation, certaines ont mis en avant l'adaptabilité¹¹ que nécessitent non seulement le projet mais aussi, de manière plus générale, le métier d'enseignant(e).

L'arrivée de la personne AP a permis ainsi de mettre en place toute une série d'activités visant à améliorer les apprentissages des enfants. Outre une consolidation des acquis, les stratégies de lecture ont pu être mises en avant et une attention particulière a été portée entre autres à la découverte des inférences, au vocabulaire et à la chronologie. Les albums ont aussi été mis à l'honneur et, comme le signale une enseignante, suite au projet, le choix des albums se fait à présent plus en conscience.

¹¹ Monfroy Brigitte, *Adapter pour enseigner ? Vers la construction du concept d'adaptation*, in Recherches en didactiques, 2013, n°15, pp91-109.

Certains établissements ont octroyé à la personne AP un rôle particulier, celui d'être l'élément « porteur » du projet. Elle est ainsi devenue le garant du bon déroulement du projet et un relais important pour l'équipe de recherche. Elle a aussi permis aux équipes pédagogiques de porter un regard introspectif par rapport au fonctionnement de leur établissement. Ainsi, certaines personnes AP notent que, depuis le début du projet, les « réunions de concertation¹² » ont évolué. Lors de ces moments d'échanges, les enseignants se sont rendu compte qu'il était nécessaire qu'une réelle collaboration avec des échanges constructifs se mette en place. A présent, leur réflexion est plus approfondie. Par exemple, ils ne posent plus le constat de la difficulté en lecture de l'élève mais ils essaient plutôt de comprendre pourquoi cet enfant éprouve des difficultés en lecture. Dans d'autres établissements, les tâches de lecture ont été équitablement partagées entre enseignant et personne AP. Cette attitude a donné à tous le sentiment de porter ensemble le projet.

Pour certains titulaires, le rôle de la personne AP n'a pas été évident à déterminer. Mais cela a enrichi le projet car cela a demandé aux équipes de tester plusieurs dynamiques de co-enseignement. Pour certains, la situation a parfois été un peu plus compliquée car quelques enseignants se sont déchargés de certains élèves perturbateurs en demandant à la personne AP de les prendre en dehors de la classe mettant alors à mal une différenciation réfléchie et concertée. Parfois, c'est la collaboration avec la personne AP qui a été compliquée. C'est alors le fait de construire un projet partagé par l'équipe qui a été difficile.

Mais dès lors qu'un cadre a été posé entre la personne AP et les enseignants, le travail a pu commencer. Une nouvelle dynamique a pu se mettre en place. Ainsi, pour plusieurs enseignants, c'est à ce moment que le « défi » du co-enseignement a débuté. Le fait d'adopter une attitude méta a aussi été soulignée par deux enseignantes qui ont pris beaucoup de plaisir à observer leurs élèves « de l'extérieur ». A force d'essais et d'erreurs, certains projets ont vu le jour et le fait de ne pas être seul(e) à porter ceux-ci a aussi été souligné.

Ainsi, 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. Comme l'explique cette personne AP, lors du focus group de mars 2020 :

¹² Au sujet des réunions de concertation, voir rapport final de recherche : Letor Caroline, Garant Michèle, Bonami Michel, *Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local*, FUCAM-UCL, 2004, (2.2. Modalités de collaboration et de concertation, pp32-35)

L1 : « En fait, je fais un travail un peu de logopède psy. Un enseignant qui n'est pas bien dans son travail ne peut pas avoir à mon avis un chouette lien avec les enfants et avec les autres enseignants. Et ça, ça va d'office avoir un impact sur l'enseignement en lui-même et donc avec [la chercheuse qui nous accompagnait] on s'est aperçu très rapidement que travailler sur le fond, enfin sur la matière en elle-même allait être tout à fait superficiel puisque de toute façon, il n'y avait pas les bases d'une cohésion, d'un bien-être dans le travail etc. et ça allait être du temps perdu. Et donc voilà c'est le parti qu'on a choisi et c'est le travail que je fais principalement qui est : comment se sentir de nouveau bien dans sa classe, pas en échec. C'était des enseignants qui se sentaient écrasés par un projet. Le fond n'a pas beaucoup d'intérêt mais ce qui est chouette c'est la première fois qu'on parle de l'année prochaine. On a quelque chose qui commence à se créer dans le plaisir d'aller au travail. Le lien avec les enfants va mieux. De manière informelle, les équipes recommencent à vouloir créer des projets ensemble. La personne supplémentaire, c'est cette petite béquille supplémentaire, c'est celle qui va faire les recherches en amont dont on a besoin pour lancer de nouvelles choses. Je trouve ça chouette. Le fait d'avoir plusieurs périodes en plus, deux, trois fois par semaine, ça permet de dégager du temps et de permettre aux enseignants de se lancer dans des projets ».

Une institutrice de M3 présente à la rencontre rajoute :

L15 : « Il faut quand même dire que, dans le cadre de la recherche, avoir une aide qui arrive comme ça, pour la différenciation et tout, c'est fort important. On a remarqué qu'on avait avancé beaucoup plus dans notre travail ; avoir quelqu'un qui nous aide à mi-temps comme ça, c'est super enrichissant. Quand on est seul, c'est quand même des fois beaucoup plus difficile de prendre un groupe et de sortir par exemple ».

La personne AP a permis à certaines écoles de réaliser des projets pour lesquels les enseignants n'avaient habituellement pas le temps et/ou pas les épaules ou la confiance ; dans d'autres, elle a permis de réaliser des recherches théoriques sur la lecture afin de mettre en place un programme d'équipe quant aux compétences à cibler plus particulièrement les années à venir ; d'autres se sont plus centrés sur les besoins et/ou difficultés des élèves et/ou des enseignants.

c. Les ajustements réciproques entre les co-enseignants (rapport de septembre 2019)

Dans le cadre d'une étude sur le dispositif « Plus de maîtres que de classes »¹³ instauré dans le cadre de la réforme des écoles en France depuis 2013 et à partir des travaux de Bucheton (sur les gestes professionnels d'ajustements et de la modélisation d'une posture professionnelle d'étayage), les ajustements réciproques entre deux co-enseignants ont été analysés par Saillot et Malmaison (2018) afin de mieux comprendre leur fonctionnement et ce qui caractérise les diverses formes de co-enseignement.

¹³ Le PMQC instauré dans le cadre de la refondation de l'école française (2013) pour renforcer la maîtrise des compétences de base des élèves à l'école primaire par l'affectation d'un maître supplémentaire afin de permettre de nouvelles organisations, dont le co-enseignement, au sein même de la classe.

Pour Bucheton, l'ajustement représente « *la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon* » (2009, p. 64). Ces ajustements dans l'action sont donc à la fois liés à l'interprétation de la situation par l'enseignant mais dépendent également de ses « *logiques d'arrière-plan* », constituées par ses valeurs, son rapport à la prescription institutionnelle, son expérience professionnelle, sa conception de l'apprentissage, son identité professionnelle (Saillot et Malmaison, 2018).

Selon Saillot et Malmaison (2018), dans le cadre du co-enseignement, plusieurs ajustements réciproques dans l'action ont pu être observés. Ils en ont caractérisé cinq fonctions principales :

1. L'harmonisation ou l'ajustement du temps didactique entre les différents groupes d'élèves : alors que les enseignants échangent peu sur les difficultés des élèves, ils se parlent régulièrement pour se tenir informés de l'avancée du travail de l'un et de l'autre afin d'assurer « *la chronogenèse de la leçon* » (Sensevy et Mercier, 2007 ; Bucheton et Soulé, 2009). Les enseignants tentent ainsi de maintenir ce que Toullec-Théry et Marlot (2015) nomment « *« un temps didactique commun » pour tous les élèves* ». Cette fonction concerne les ajustements visibles c'est-à-dire « observables.
2. L'amélioration de l'attention et de l'engagement des élèves lors du pilotage de la séance : Selon Saillot et Malmaison (2018) « *Pendant ces temps d'introduction ou de bilan de la séance, l'enseignante placée dans une position d'observation est attentive aux élèves « décrocheurs » qui semblent ne pas écouter ou qui ont un comportement qui perturbe les autres élèves et elle tente souvent d'intervenir le plus vite et le plus discrètement possible. Cette forme d'ajustements réciproques permet de maintenir un meilleur climat de travail au sein de la classe et un temps de concentration plus important des élèves* ». A contrario, continuent-ils, « *ce type d'ajustements entraîne parfois une baisse de la vigilance vis-à-vis de la gestion de classe d'un des deux enseignants qui déclare « se reposer sur l'autre ». Une répartition des rôles insuffisamment explicitée entre les deux enseignants peut les amener à se déléguer réciproquement cette « préoccupation » de la gestion de la classe, sans que ni l'un ni l'autre ne l'assume et que finalement certains élèves échappent à la vigilance des deux* ».
3. Le maintien de l'équilibre des « rapports de place » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 ; Vinatier, 2009) entre les deux enseignants afin de gêner l'autre le moins possible. Les deux enseignants décident souvent dans le feu de l'action d'un côté, celui qui prend en charge le collectif pour enrôler les élèves et, de l'autre, celui qui s'occupe de la préparation matérielle et organisationnelle. Comme le montrent Saillot et Malmaison (2018), « *la présence de ce type d'ajustements réciproques indique la capacité des enseignants à savoir laisser la place à l'autre et s'effacer ponctuellement. Les enseignants ont en effet tous relevé qu'il leur avait fallu un certain temps pour apprendre à « laisser la place à l'autre » ou de ne pas « prendre toute la place » dans la classe* ».
4. Le repérage croisé des élèves en difficultés : à cet égard, Saillot et Malmaison (2018) observent que « *pour ce type d'ajustements, l'enseignant de la classe et l'enseignant*

supplémentaire semblent complémentaires, voire complices sur les plans pédagogiques et didactiques ».

5. L'échange et le développement de compétences ou de ressources professionnelles. Dans cette perspective, le co-enseignement pourrait être un moyen de développer certaines compétences professionnelles et d'enrichir le répertoire d'actions et de savoirs professionnels en s'imprégnant des compétences de l'autre. A cet égard, notons que, dans le monde anglo-saxon, le co-enseignement apparaît dans les programmes de formation des enseignants depuis les années 1980 comme modèle pour l'expérience de terrain (Darragh, Picanco, Tully & Henning, 2011). Comme le montrent Guise, Habib, Thiessen & Robbins (2017), le co-enseignement peut potentiellement apprendre aux futurs enseignants à se développer comme membre d'une communauté de praticiens qui travaillent ensemble, partagent des savoirs et collaborent de manière à faire progresser leur compréhension et leurs compétences respectives conjointement notamment via ce qu'ils nomment en anglais le co-generative dialogue (dialogue co-génératif) : "the collective and generative nature of theorizing praxis together". Une opportunité pour des praticiens de se questionner et de conscientiser aussi bien leur propre manière de fonctionner qu'une expérience partagée – notamment en termes de rapport de pouvoir ou de distribution des rôles (Badiali & Titus, 2010 ; Beers, 2008).

Lors du focus group du mars 2020, nombreux sont les enseignants présents qui ont souligné la richesse des formations complémentaires – notamment quand un logopède avait été engagé : « *Nous, on avait hésité à prendre une instit primaire ou une logopède mais on est content d'avoir choisi la logopède parce qu'elle a un regard différent et peut-être plus professionnel que ce que peut avoir un instit sur les difficultés de langage d'un enfant* ». Un ensemble de propos que l'on retrouve à de nombreuses reprises lors de nos visites dans les écoles. Mais, cette complémentarité des formations ne semble pas être indispensable à l'apprentissage mutuel. Comme l'indique une institutrice de M3 présente au focus group de mars 2020 :

- *I13 : « Mais nous ici, ce n'est pas une logopède, c'est une enseignante maternelle et on s'est posé la question... on aurait peut-être dû. Mais finalement non parce qu'elle prend quelquefois un demi-groupe, quelquefois six à huit enfants, ça dépend un peu de ce qu'on travaille. Mais nous cette année-ci en tous cas, on a vraiment... enfin, pour ma part en tout cas, on est quand même au mois de mars, ben moi je trouve que les enfants ont vraiment pris beaucoup de cette... grâce à la personne AP parce qu'on a pu cibler d'autres choses. On a travaillé énormément la phonologie et nous pour après, pour la première primaire, je trouve que c'est très, très important tout ce qui est syllabe, etc. et de travailler énormément en phono et cette année-ci, grâce à elle on a pu mettre en place d'autres choses et cibler tout ça. C'est vrai qu'on voit que, alors qu'avant pas du tout. Avant on en faisait de la phonologie, on allait puiser, etc. mais c'est vrai qu'ici on a essayé aussi de suivre plus un manuel... pour voir un peu ce que ça nous a apporté mais c'est vraiment très, très riche et bon, jusque-là il y a une évolution terrible pour beaucoup d'enfants et même ceux qui sont en difficulté, même si c'est un peu plus lent, on voit qu'ils en veulent et que ça avance très fort quoi. »*

De manière générale, les enseignants se disent, au terme de l'expérimentation, très positifs par rapport à l'expérience-pilote. Plusieurs soulèvent lors de nos divers entretiens, le fait qu'ils « ont le sentiment d'être moins en échec » ; d'« être plus rassurés », « plus mobilisés » et que cette expérience leur a permis « d'aller beaucoup plus en avant dans leurs projets » - comme si ça leur avait permis « de tester des choses qu'on ne se sent pas de tester tout seul » ; d'autres soulignent également le fait qu'avoir une personne supplémentaire dans la classe, avec d'autres compétences et ressources, cela leur a permis « d'analyser les difficultés des élèves et de proposer des activités et des outils en fonction » mais surtout d'en apprendre beaucoup sur les nouvelles connaissances de manière plus générale en sciences de l'éducation, mais aussi de manière plus spécifique par rapport à la conscience phonologique et aux inférences.

Le co-enseignement nécessite, entre les deux co-enseignants, une planification commune en termes d'activité mais aussi des ajustements réciproques pour permettre un temps didactique commun, un équilibre des rapports de force mais aussi un échange et un développement de compétences et de ressources professionnelles afin de faciliter l'attention et l'engagement des élèves et le repérage des élèves en difficultés. Malgré les évolutions observées en termes de co-enseignement et les retours très positifs des personnes AP et des enseignants après plus d'un an d'expérimentation, il nous semble que, dans l'état actuel, sans accompagnement, le méta-outil général ne permet pas de mettre en place les stratégies nécessaires à l'expérimentation de l'ensemble des formes de co-enseignement. Il nous semble d'ailleurs que dans les établissements où nous avons déjà pointé peu de stratégies observées depuis le début de l'expérience pilote (dans huit établissements sur 20) et où un accompagnement n'a pas pu se faire sur cette thématique, les stratégies relatives au co-enseignement sont encore peu nombreuses.

Il ne suffit pas de mettre deux enseignants dans la même classe pour que ces ajustements dans l'action apparaissent. Comme l'explique une personne AP lors du focus group de mars 2020 : « *Mais il y a aussi des enseignants qui ne sont pas toujours réceptifs à avoir quelqu'un... enfin, pour l'avoir vécu dans d'autres écoles, parfois le fait que moi, j'aie dans la classe, ils le vivent comme... ça peut parfois être un frein. Tout le monde n'est pas prêt à travailler en collaboration. Ici ça se passe très bien mais j'ai déjà vécu dans d'autres écoles où ce n'était pas du tout le cas.* » (I9). Pour une autre : « *Pour avoir travaillé en collaboration avec deux classes dans un local avec deux enseignants, c'était ingérable. Moi je trouve ça invivable parce que trop de bruit. Maintenant j'ai l'impression de faire du co-enseignement au moins au niveau des concertations, de la façon de travailler, de se parler régulièrement, etc.* » (I11)

De manière plus générale, à cet égard, toutes les études sont unanimes. Augmenter le taux d'encadrement ne fait pas, en soi, progresser les élèves. Pour permettre les ajustements réciproques nécessaires aux diverses formes de co-enseignement, deux hypothèses explicatives supplémentaires sont avancées par Saillot et Malmaison (2018) : (1) Les temps de co-préparation pour s'ajuster en dehors des situations de co-enseignement influenceraient la mobilisation d'ajustements réciproques *in situ*, et (2) l'historicité de la relation professionnelle entre les deux enseignants permettrait la routinisation des pratiques de co-enseignement. Tremblay, dans son étude de 2015 souligne également, comme facteur facilitateur important du co-enseignement, « *la nécessité d'un temps de préparation commun et de planification important (Arguelles et al., 2000; Scruggs et al., 2007) et les divers éléments qui viennent contribuer à cette planification : horaire partagé, concertation obligatoire, quatre à six heures sans les élèves et sans tâche dans l'horaire (cours d'éducation physique, de morale, de religion, de musique, etc.), relation personnelle entre enseignants, coenseignement intensif à temps plein, etc.* ». Ces deux leviers (préparation commune et routinisation) sont également soulevés à plusieurs reprises par les participants du focus group de mars 2020 :

I15 : « L'équipe doit être stable. La stabilité de l'équipe c'est quand même important parce que quand vous dites dans les statistiques quand on voit que ça ne fonctionne pas dans le travail collaboratif, je pense que ça fait certainement partie du fait que l'équipe change tout le temps. Quand une équipe change tout le temps, c'est difficile de se lancer dans la même méthodologie. »

Par ailleurs, la question des affinités et de la possibilité pour la personne AP de pénétrer dans la classe de l'enseignant est soulevée à de nombreuses reprises par les enseignants au début du projet. Pour certains, ne pas connaître l'équipe était un levier car cela a permis de créer du lien et, pour d'autres, le fait de bien connaître l'équipe et de s'intégrer de suite était également un levier. Par la suite, c'est surtout la question de la stabilité de l'équipe qui est au centre des discussions : le fait de pouvoir travailler sur du long terme avec la même personne et de ne pas déroger à être une personne AP notamment en essayant (dans la mesure du possible) de ne pas systématiquement remplacer les collègues absents. Dans les questionnaires complétés par les enseignants fin de l'année scolaire 2019-2020, une enseignante par exemple trouve dommageable que, dans son établissement scolaire, il y ait eu trois personnes AP différentes, ce qui a freiné un peu le projet car, à chaque fois, elle devait tout réexpliquer à la nouvelle venue. Une directrice rencontrée lors des focus group de mars 2020 explique également que :

I14 : « C'est vrai que c'est dur parce qu'en tant que chef d'école, voilà quand on a eu les périodes, c'est que quand une enseignante, et chez nous on a des grosses classes, ce sont des

classes de 24, 25, 26, 27 enfin soit, et quand une enseignante n'est pas là ou va en formation, c'est des fois un peu tentant de demander de l'aide mais en travail collaboratif on s'était dit que la personne AP vient pour le mi-temps lecture, je ne dis pas qu'elle n'a jamais dérogé, mais pas souvent. Honnêtement, mais c'est dur par rapport aux collègues, mais c'est dur parce qu'il faut dire, non, ce n'est pas dans cette spécificité là qu'elle doit travailler. Bon maintenant, s'il y avait huit absents et qu'il n'y avait plus que la personne AP il est bien évident que je ne vais pas lui dire « non tu ne peux pas ». Mais c'est vrai que c'est compliqué. Quand on a du soutien il faut se dire que c'est pour le soutien, donc ici dans le cadre du projet lecture. »

Enfin, la question du statut de la personne AP et de ses rapports avec l'école a également été déterminante. Comme l'indique une directrice présente lors du focus group de mars 2020 : « *Le fait d'avoir des logopèdes, ce que l'on n'avait pas avant, c'est partager un autre savoir, c'est un levier. Ainsi que le fait que des plus « anciens » partagent l'expérience auprès de plus jeunes.* » (17)

d. *Les effets « déclarés » de l'expérience-pilote sur les élèves*

Quasi tous les enseignants ayant répondu à notre questionnaire en fin d'année scolaire 2019-2020 disent avoir observé, grâce à ce projet, un regain de motivation chez leurs élèves. Un enseignant nous signale quand même que certains enfants n'ont pas aimé être bousculés dans leur bulle de confort lorsqu'ils ne sont pas restés en groupe classe. Pour ceux-ci par contre, le fait d'avoir été répartis dans des groupes plus petits semble avoir été un déclencheur positif. Au sein des groupes, des activités plus artistiques ou ludiques ont pu être menées, ce qui a motivé les enfants. Parfois, le fait de changer de lieu a aussi participé à ce regain de motivation. Celui-ci a aussi été facilité par le fait que les élèves entretenaient une bonne relation avec la personne AP et appréciaient être encadrés par une autre personne que l'enseignant titulaire. Parfois, ils connaissaient déjà la personne AP car elle faisait partie de l'équipe éducative. Par l'arrivée de cette personne supplémentaire, une enseignante a vraiment eu l'impression que tous ses élèves ont pu évoluer. Elle a pu « aller plus loin dans sa matière » avec les élèves demandeurs. De plus, grâce à l'intervention en classe de la personne AP, les enfants ayant plus de difficultés n'ont pas été mis de côté. Elle a pu les soutenir, les rassurer et vérifier que ces enfants acquièrent les compétences nécessaires.

Grâce au projet, les enseignants ont également remarqué une motivation plus prononcée de la part des élèves à apprendre à lire en utilisant les albums jeunesse. Ils ont pu aussi être mis en contact avec différents types de livres. Leurs interactions avec les adultes ont gagné en qualité et certains

élèves se sont montrés fiers de leur propre évolution. Comme une enseignante nous l’a écrit, « si le professeur est motivé, alors les enfants sont motivés ».

Les personnes AP, lors du focus group de mars 2020 ainsi que dans les réponses à notre questionnaire, ont également mis en évidence que la dynamique personne AP / élèves a été un point fort du projet. Selon elles, grâce à cette expérience-pilote, les élèves ont évolué. Ils sont devenus plus impliqués, plus acteurs de leurs apprentissages. Plus spécifiquement, lors du focus group, plusieurs participants insistent sur le fait que le projet permet beaucoup plus de liens entre les élèves et les enseignants – ce qui favorise l’activité des élèves et diminue leur passivité. En général, selon les personnes AP, les élèves sont demandeurs, contents, participent sans avoir peur de montrer leurs difficultés. Ils semblent beaucoup plus concentrés sur les objectifs d’apprentissage et sur l’acculturation. Leur rapport à la lecture a changé et ils sont à présent plus à même de rechercher des indices ou d’émettre des hypothèses tout au long d’un album. La lecture a plus de sens pour eux. Malgré tout, certains éprouvent toujours des difficultés face au livre car ils ont besoin de résultats immédiats, de sens immédiat. Les élèves ont pu tirer bénéfice de la collaboration entre les enseignants et la personne AP, une autre facette du co-enseignement. Comme ces moments privilégiés accordés à la lecture ont été quasi institutionnalisés, cela a permis aux instituteurs et à la personne AP de se répartir les apprentissages. Ainsi, les élèves ont pu évoluer à leur rythme, permettant alors à certains de prendre plus de temps pour ancrer les choses essentielles et pour d’autres de dépasser ce qui était demandé. Comme les enseignants se sont sentis de plus en plus investis dans le projet, certains ont tissé des liens entre les activités proposées par la personne AP et les leurs. Cette attitude a permis aux élèves de faire du lien et de donner du sens à ce qu’ils étudient.

e. Les freins et les leviers pour la mise en œuvre du dispositif AP selon les directions engagées dans le projet

Les directions ont évoqué plusieurs freins à la mise en œuvre du dispositif AP dans les questionnaires complétés en mai 2020. Tout d’abord, une direction rappelle que le contexte relationnel entre la personne AP et les enseignants est important. Cette même direction insiste sur une limite liée au choix (et parfois à l’absence de choix) de la personne AP. Les priorités établies pour les temporaires obligent parfois à engager une personne qui n’est pas intéressée par le projet. Ceci peut être un réel frein. Pour pallier cette difficulté et notamment le turn-over lié à cette fonction qui, dans le cadre de ce projet, devait être reconduite d’une année scolaire à l’autre, certaines écoles ont fait le choix de

confier ce poste à un enseignant volontaire et nommé au sein de l'établissement. La personne engagée reprenait alors la classe de l'enseignant concerné.

Que mettre en œuvre ?

Afin de faciliter l'implémentation du projet et du dispositif AP, une école a fait le choix de d'abord rassembler les données nécessaires à la mise en place du projet. D'après l'équipe, ceci a été essentiel à la mise en place du dispositif l'année suivante car le contexte théorique et les moyens à mettre en œuvre avaient été étudiés et décidés ensemble de façon sereine et non dans la précipitation ni sur le tas. Au sein de certaines écoles, des réunions en cycle 5/8 ont été mises en place pour renforcer le travail collaboratif et la cohérence dans les pratiques.

Quelles recommandations ou pistes pour faire entrer tous les enseignants dans la dynamique de différenciation et d'accompagnement personnalisé ?

La collaboration n'est pas toujours aisée. D'après une direction, certaines personnes sont plus à même de collaborer que d'autres. Toutefois, elle pense que, si au sein de la formation initiale, les étudiants étaient davantage amenés à collaborer, cela favoriserait peut-être cette démarche dans leur futur métier.

Une autre piste envisagée pour faciliter l'entrée dans le projet pourrait être de faire appel à des conseillers pédagogiques. Toutefois, une direction signale la difficulté d'entrer en contact avec ces derniers car ils ne sont pas régulièrement présents. Généralement, leurs interventions font suite à une demande de l'établissement ou d'un enseignant. L'accès à ces personnes est donc un frein à leur sollicitation. D'après cette direction, une personne présente un demi-jour par semaine sur site serait davantage bénéfique.

D'autres pistes pourraient également être envisagées. D'après une direction, il serait important que les enseignants disposent de quatre ou cinq jours par an dont ils sont réellement déchargés de leur classe car, à l'heure actuelle, le système de formation repose sur l'absence d'un enseignant durant une journée de cours qui nécessite son remplacement. Or, les absences d'autres enseignants au sein de l'école mettent souvent à mal un encadrement de qualité. Certains enseignants éprouvent un fort sentiment de culpabilité à laisser leur classe dans des conditions qui ne sont pas optimales. Les conséquences pourraient alors être de ne pas participer à la formation prévue ou de ne plus s'inscrire à des formations pour éviter d'être confronté à ce type de difficulté. La direction suggère donc de penser à des pistes qui permettraient aux enseignants de suivre des formations dans de bonnes conditions quitte à ce qu'aucun élève ne soit présent à l'école certains jours de l'année –

comme lors des « journées pédagogiques » – ou à ce que les enseignants reprennent le travail plus tôt en août pour suivre ces formations.

3.2 Analyse de la différenciation en lecture

Nous reprenons dans ce point quelques éléments de l'état des lieux réalisé en mai 2019. Nous poursuivons par les résultats qui nous ont paru les plus significatifs lors de la première passation du méta-outil et terminons cette analyse de la différenciation par une réflexion sur la structure et sur la précision des termes que nous avons utilisés pour dialoguer avec les enseignants à propos de la différenciation en lecture.

Etat des lieux relatifs aux pratiques de différenciation

Nous avons indiqué dès le début de l'expérience pilote (cf. rapport de septembre 2019) notre préoccupation d'éviter de réduire la différenciation à la remédiation pour promouvoir en revanche une différenciation *a priori*. Nous souhaitons également ne pas la restreindre à des groupes de niveaux stables risquant de mettre à mal la mise en place d'un véritable tronc commun. Nous avons alors mis en avant les avantages des groupes de besoins en relation avec la notion d'« hétérogénéité didactique ».

Pour rappel, l'hétérogénéité didactique s'intéresse d'abord aux places en termes de réussite ou d'échec auxquelles les élèves sont affectés suite aux situations ou tâches proposées en classe. Elle est donc en lien avec le savoir en jeu en cours d'enseignement. Chopin (2008) envisage la situation où aucune difficulté liée au savoir n'est introduite. La classe reste alors homogène et en position de réussite. Au contraire, si le savoir introduit est trop complexe, la classe reste aussi homogène mais en position d'échec. Ce n'est bien entendu pas ces situations que l'on observe le plus souvent dans les classes. Les situations d'enseignement peuvent donc être envisagées comme un processus de déplacement de l'hétérogénéité didactique. En effet, le professeur prévoit des tâches qui seront réalisables facilement par les uns et difficilement (voire pas du tout) par les autres. Son rôle est alors de tenter de réduire cette hétérogénéité pour atteindre, dans une vision idéale, l'homogénéité de sa classe (Chopin, 2008).

Cette manière d'envisager l'hétérogénéité nous avait semblé intéressante dans le cadre de cette expérience-pilote. Elle permet en effet de donner aux enseignants un outil de réduction des inégalités en concevant la différenciation en termes de co-construction. Elle noue aussi un lien plus fort avec le savoir enseigné en classe que les conceptions de l'hétérogénéité qui considèrent celle-ci comme préexistant à la classe via les différences inhérentes aux élèves.

3.2.2. *Vers une compréhension plus fine des pratiques des enseignants*

Dans l'état des lieux, nous avons repéré que de nombreuses pratiques de différenciation citées par les enseignants avaient comme point commun le regroupement des élèves mais prenaient différentes formes. Nous avons voulu savoir si ces formes permettaient la différenciation *a priori*. *A priori* ne veut pas dire seulement que les élèves sont regroupés en tenant compte des niveaux ou des besoins des élèves, mais veut dire aussi qu'une réflexion a été faite sur les tâches ou aides proposées à ceux-ci.

Plus précisément, via le méta-outil, il s'agissait d'en savoir un peu plus sur la constitution des groupes, leurs intitulés, leurs contenus (la spécificité des tâches proposées), la transition potentielle entre les groupes ainsi que sur le temps consacré aux pratiques de pédagogie différenciée.

Comme indiqué dans le rapport intermédiaire d'avril 2020, en ce qui concerne la constitution des groupes, les résultats montrent que les enseignants organisent dans des proportions variables les différents regroupements que nous avons identifiés lors de l'état des lieux. Le regroupement le plus fréquent est organisé en ateliers (82,7%), ce que nous avons déjà constaté dans les types de co-enseignement et qui nous apparaissait prévisible vu le cycle 5/8 concerné par l'expérience-pilote, ainsi que nous l'avons noté plus haut. Ensuite viennent les groupes de besoins (66,2%) et finalement les groupes de niveaux (48,6%). Etant donné que la passation de la première version du méta-outil a été réalisée en octobre/novembre 2019, il est possible que nos interventions aient déjà eu un certain effet sur les appellations et expliquent une plus grande proportion de groupes de besoins que de groupes de niveaux. Il est possible aussi, comme nous le préciserons dans la suite de ce rapport, que ces deux termes aient été compris différemment selon les enseignants et que ces résultats doivent donc être pris avec précaution. A cet égard, de manière informelle, des personnes AP nous ont signalé que, dans certaines équipes, le terme « groupe de besoins » avait remplacé « groupes de niveaux » parce que nous avons exprimé notre « préférence » pour ce terme sans que les équipes ne semblent avoir vraiment intégré les enjeux de cette différence. Nous proposons donc dans la

deuxième version une définition de ces termes dans le point suivant de ce rapport (« vers une précision des termes du méta-outil »)

Suite aux résultats, à nos lectures et aux commentaires des enseignants, nous avons également constaté qu'il était nécessaire de davantage séparer, dans la présentation de l'outil, les « ateliers » des groupes de niveaux et besoins afin de permettre la réflexion sur les types de différenciation en jeu dans ces différents regroupements. Nous expliquons comment nous l'avons fait dans la partie suivante « vers une précision de la structure du méta-outil ».

3.2.3. Vers une précision de la structure et des termes du méta-outil

a. Précision sur la structure du méta-outil

Dans la deuxième version du méta-outil, pour la partie spécifique sur la différenciation, il a paru important de structurer davantage les types de différenciation. En effet, lors de différentes rencontres et principalement lors d'un accompagnement spécifique d'une des écoles, est apparue une demande importante de théorisation de la différenciation. La question s'est posée à peu près en ces termes « mais qu'est-ce qu'il est possible de faire, finalement ? ». La distinction entre « différenciation simultanée » et « différenciation successive » semble avoir contribué à répondre au questionnement de cette équipe, c'est pourquoi nous l'avons reprise de manière plus générale dans la deuxième version du méta-outil spécifique.

Dans la première version, en nous axant sur les types de regroupements, nous avons occulté cette dimension de la différenciation. Ce n'est pourtant pas une distinction neuve, Meirieu (1985) la présentait déjà dans les années 80. La différenciation successive est le « souci, dans le déroulement même du cours, d'alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage » (p. 134). La différenciation simultanée est « le fait que, à un moment donné, dans une classe, les élèves s'adonnent à des activités diverses, précisément définies pour chacun d'eux et correspondant à leurs ressources et à leurs besoins » (p. 135).

Cette distinction permet de se rendre compte que lorsque l'on fait de la pédagogie différenciée successive, par exemple lors d'ateliers ou lors de « présentations » différentes du savoir à toute la classe, on différencie même si tous les élèves sont concernés. Cela amène une réflexion sur les effets

en termes de réduction des écarts dans la classe : quels sont les avantages et les risques de cette différenciation successive ? Il semble que l'avantage est que l'objectif et les contenus d'apprentissage sont les mêmes pour tous les élèves. Il apparaît également que le fait de présenter les choses de manières différentes permet à chacun de comprendre à un moment donné par une entrée en matière qui lui convient mieux. Les risques ou désavantages pourraient être la perte de temps pour les élèves les plus avancés et les plus en difficultés, les uns risquent de s'ennuyer, les autres risquent de ne pas avoir l'aide spécifique dont ils auraient besoin. Un risque plus insidieux semble également présent : l'enseignant pourrait avoir l'impression de « faire la même chose » avec tous, mais par exemple en n'interrogeant que les élèves qui lèvent la main, ne pas se rendre compte qu'une partie silencieuse ne suit pas. Un risque plus insidieux encore, relevé par Bonnéry (2009), est de constater que tous les élèves participent, mais de ne pas remarquer que certains le font aux moments-clés de l'apprentissage dans les moments d'institutionnalisation ou de synthèse alors que d'autres, plus en difficulté, n'interviennent que pour répondre à des questions simples. Dans les ateliers, le risque est peut-être encore plus grand puisque l'enseignant ne peut voir de manière approfondie que le travail des élèves d'un atelier à la fois, même s'il garde un œil sur l'ensemble de la classe.

Cette distinction permet également de réfléchir aux enjeux de la pédagogie différenciée simultanée et de poser aussi la question de ses avantages et risques. Un des avantages les plus évidents, semble-t-il, est de consacrer plus de temps et apporter une aide spécifique aux élèves en difficulté en les regroupant ou en leur donnant des tâches adaptées à leurs difficultés. Un risque insidieux, ici aussi, est de ne pas se rendre compte qu'on se fixe des objectifs moins ambitieux pour les groupes d'élèves les plus faibles. Déjà dans le rapport de septembre 2019, nous avons analysé des textes simplifiés pour certains lecteurs faibles. Nous avons notamment étudié un texte où l'obstacle principal lié à l'inférence avait été conservé dans les trois versions du texte, mais où néanmoins d'autres simplifications pouvaient avoir un impact sur la suite de l'apprentissage (par exemple, la suppression des mots exprimant les sentiments nous semblait plus « risquée » (en termes d'accroissement des inégalités dans la classe) que la suppression des mots d'objets usuels de la classe. Ensuite, dans le rapport intermédiaire d'avril 2020, nous avons également constaté qu'une équipe d'enseignantes proposait, à partir d'un même texte de lecture, des questions qui portaient sur l'information principale du texte et sur ses aspects de détail tandis que les questions du groupe faible portaient seulement sur des détails. Les enseignantes ont été étonnées de notre constat et ont noté dans leur évaluation finale du projet que c'était devenu un point d'attention pour elles.

C'est à la suite de ces réflexions que nous avons revu la structure du méta-outil en le présentant en deux parties, l'une consacrée à la pédagogie différenciée successive et l'autre à la pédagogie différenciée simultanée, en y ajoutant des encarts spécifiques pour réfléchir à la réduction (ou non) des écarts dans la classe.

b. Précision sur les termes du méta-outil

Il a semblé nécessaire également de préciser les termes de « groupes de niveaux » et « groupes de besoins ». En effet, il est apparu, durant la présentation de la première version du méta-outil aux différentes équipes et à l'analyse des résultats, que la distinction entre ces deux types de groupement n'était pas claire. Le problème, selon nous, est bien plus important qu'une simple question d'appellation, mais à avoir avec les fondements même de la pédagogie différenciée, ses enjeux et ses effets.

La notion de « groupes de besoins » a été introduite très tôt par Meirieu (1993). Il reconnaît tout d'abord que la distinction n'est pas simple à défendre : *« J'avais, très tôt, été amené à parler de « groupes de besoin¹⁴ » plutôt que de « groupe de niveau ». Stricto sensu, la distinction n'était pas très convaincante : un groupe de besoin est bien, en un certain sens, un groupe de niveau puisqu'il réunit des élèves qui, ayant le même besoin, ont bien, d'une certaine manière, dans un registre considéré, le même niveau »* (p. 65).

Il nous met en garde également contre les significations fausses que le mot pourrait induire, notamment l'idée qu'on ne s'intéresserait plus à « tous » les élèves ou à « toute » sa classe, mais seulement aux plus faibles ainsi que l'idée que les « besoins » pourraient être identifiés de manière générique et non contextuelle à chaque classe : *« Par ailleurs, le mot « besoin » semblait signifier que l'on ne s'intéressait qu'aux élèves en difficultés, comme il semblait dire que l'on pouvait établir une sorte de liste préalable des besoins, plus ou moins déduite des programmes, et que l'on n'aurait qu'à consulter pour évaluer sa classe »* (Meirieu, 1993, p. 65). L'auteur, dans ce même ouvrage, se défend également de faire référence à des *« représentations physiologiques et psychologiques »* (p. 66) très présentes en pédagogie.

¹⁴ Meirieu parle de groupes de « besoin » ou de « niveau » en utilisant ces termes au singulier. Pour notre part, nous préférons la version au pluriel car nous estimons qu'il existe plus d'un besoin ou niveau au sein d'une classe par exemple.

Après toutes ces précautions sur l'usage du terme « besoin » (*versus* « niveau »), il en vient à définir plus spécifiquement ce qu'il entend par « besoin ». C'est cette définition qui nous a paru la plus appropriée par rapport à la différenciation en lecture, centre de l'expérience-pilote. Ainsi Meirieu (1993) précise : *« je voulais simplement introduire une sorte d' « opérateur pédagogique » ayant pour fonction d'engager régulièrement l'enseignant à centrer sa pratique sur l'élève. Je voulais qu'à intervalles réguliers (...), on fasse le point, non plus seulement en termes de logique de l'enseignement (où en est-on, globalement, du point de vue du programme ?) mais aussi en termes d'apprentissages (qu'ont véritablement appris les élèves ? Que doivent-ils apprendre pour progresser encore ?) »* (p. 66). C'est en effet la complémentarité entre le respect des programmes et des compétences à maîtriser d'une part et ce que les élèves ont appris et doivent encore apprendre d'autre part que nous avons voulu faire apparaître dans la première version du méta-outil.

Les réponses à ce dernier ont été multiples et il n'est pas apparu de différences significatives entre les groupes de besoins et les groupes de niveaux, comme si la signification de ces termes était flottante. En effet, pour organiser les regroupements, les enseignants prennent en compte différents critères relatifs aux élèves. Les difficultés observées dans le quotidien de la classe (groupes de niveaux 88,6 %, groupes de besoins 92%) et les besoins des élèves (groupes de niveaux (76, 3%), groupes de besoins (92,2%)) sont ce qui est le plus pris en compte à travers les deux types de regroupements et les critères que nous avons proposés¹⁵. Les autres critères que nous avons proposés, notamment les compétences observées ou évaluées, avaient été pris en compte dans une moindre mesure.

Nous avons déjà pu aussi constater la compréhension partielle de la distinction entre ces deux termes en présentant l'outil aux équipes et avons tenté de redéfinir les termes oralement. Pour la deuxième version, il a semblé que cette mise au point orale n'était pas suffisante et nous avons introduit un petit texte explicatif. Nous y reviendrons plus loin lors de la présentation de cette deuxième version du méta-outil.

¹⁵ Pour le regroupement en ateliers, on trouve également une grande importance accordée aux difficultés des élèves observées dans le quotidien (81%) et aux besoins de ceux-ci (82,8%).

3.3 Analyse des pratiques de lecture (et de l'usage des albums)

Notre analyse des pratiques de lecture s'est structurée autour des quatre composantes de l'enseignement de la lecture exposées par Goigoux (2004), à savoir l'identification et production de mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation, que nous avons respectivement associées à la conscience phonologique et le décodage, la compréhension et le lexique, l'écriture et l'acculturation. Goigoux précise que l'acculturation correspond au « travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales ». L'acculturation concerne donc aussi bien les connaissances culturelles qui permettent au lecteur de tisser des liens entre des œuvres et d'enrichir sa lecture que l'acquisition de la pensée scripturale (Lahire, 1993 ; Rey, 1999), qui permet de considérer le langage comme objet d'étude et non pas comme quelque chose de dépendant de l'existence ou des situations qu'il structure et dans lequel il trouve toute sa fonction et son sens. Ce sont donc ces quatre axes d'étude qui nous ont tout particulièrement intéressées.

3.3.1. Etat des lieux relatifs aux pratiques de lecture

Dans notre rapport de mai 2019, nous avons distingué les pratiques de lecture en termes de supports utilisés et en termes de types d'activités proposées. Notre état des lieux nous avait ainsi permis de mettre en évidence que plus de trente manuels étaient utilisés par les écoles que nous avons encadrées, contrairement à ce que Goigoux (2015) évoque. Ce décalage peut s'expliquer par le fait que l'étude menée par Goigoux a été réalisée en France. En effet, en Belgique, un certain nombre de manuels sont agréés par la fédération Wallonie-Bruxelles¹⁶, ce qui permet un soutien financier aux écoles qui investissent dans l'achat des manuels présents sur cette liste. Cependant, dans notre rapport d'avril 2020, nous mettions en évidence que seulement neuf répondants déclarent avoir choisi le manuel utilisé parce qu'il s'agit d'un manuel agréé. Par contre, 30 enseignants signalent que le choix du manuel est un choix d'établissement tandis que 31 signalent que leur choix du manuel est déterminé par sa présentation générale. Il est donc possible que l'agrément soit un incitant à l'usage des manuels sans en déterminer le choix. Nous avons en effet aussi constaté un usage très important de la méthode des Alphas alors que celle-ci n'a pas reçu d'agrément.

¹⁶ FWB dans la suite de ce rapport

Par ailleurs, 20 enseignants considèrent que les manuels leur permettent de différencier. Les méthodes de différenciation utilisées sont donc très différentes : certains suivent l'outil, d'autres l'agrémentent d'exercices pour chaque niveau, d'autres encore parlent de groupes de besoin ou encore d'exercices différenciés, etc.

Etant donné la multitude de manuels utilisés, l'absence de difficultés relayées par les enseignants et le peu de demandes de la part des écoles pour un accompagnement réflexif à l'utilisation des manuels, nous n'avons pas approfondi l'étude de l'utilisation des manuels auprès des écoles que nous accompagnions.

En mai 2019, nous avons également analysé la mise en pratique des quatre composantes de l'enseignement de la lecture. Tout d'abord, nous avons mis en évidence la présence de l'enseignement de la conscience phonologique dès la M3 et du décodage dès la P1. Une équipe préscolaire avait néanmoins pointé du doigt le fait qu'elle ne connaissait pas ce qu'est la conscience phonologique ou la méta-phonologie. Ensuite, nos observations et échanges avec les enseignants nous ont permis de repérer les activités de compréhension menées dans les classes, avec une forte préoccupation pour le vocabulaire. Les autres aspects de la compréhension en lecture mis en évidence par les équipes pédagogiques étaient le rappel de récit (notamment via la méthode Narramus de Goigoux et Cèbe), la comparaison de différentes versions d'une même histoire, un travail sur la chronologie, un travail sur les anaphores, l'utilisation de grilles de lecture ou encore l'enseignement de stratégies de lecture (comme l'anticipation ou la visualisation).

L'écriture, pour sa part, était enseignée de différentes manières : travail autour du geste graphique, reproduction de mots à l'aide de lettres mobiles, dictées, dictée à l'adulte, texte libre. Rappelons que la recherche (Dehaene, 2011 ; Hillairet de Boisfairol, Bara, Gentaz et Colé, 2007 ; Goigoux, 1993) a démontré que l'enseignement de la lecture et de l'écriture vont de pair, raison pour laquelle récolter des données quant à cet aspect de l'enseignement de la lecture nous paraissait primordiale. Certaines pratiques d'écriture énoncées par les enseignants semblent davantage liées à la lecture que d'autres : le texte libre et la dictée à l'adulte semblent en effet plus propices à aider la lecture que le travail autour du geste graphique et la dictée. Il s'agit en effet davantage de « production d'écrit » que du geste ou de l'écriture dictée qui est mise en évidence par la recherche lorsqu'elle fait un lien entre lecture et écriture.

Enfin, l'acculturation était favorisée par la rencontre avec les livres via l'accès aux bibliothèques, coins lecture ou encore bibliobus. Des rencontres avec des écrivains, des rallyes lecture, un quart d'heure lecture, le prêt de livres et les sacs à histoires sont d'autres initiatives mises en place dans

certaines écoles pour garantir l'accès au livre à l'école et à la maison. L'enseignement de clés archétypales, c'est-à-dire qui permettent de comprendre un texte par exemple dans un corpus de genre ou encore sa présentation, était favorisé par le recours à des textes variés (exemples : texte narratif, poétique, descriptif, explicatif, argumentatif, dialogal, injonctif), le recours à différents genres et la construction d'archétypes de personnages (exemples : la figure du loup, du renard, du détective, etc.). Pour terminer, plusieurs activités telles que le tri de livres, l'identification d'éléments paratextuels et la recherche d'informations dans des livres complètent la compréhension de la présentation du livre.

L'ensemble de ces activités et l'intérêt des enseignants pour le sujet nous ont poussées à proposer un accompagnement autour des albums pour la jeunesse. En effet, comme l'explique Goigoux (2004), au CP, la compréhension de textes est peu présente : les élèves sont davantage confrontés à la compréhension de phrases et au décodage, l'accès aux livres étant souvent réservé aux meilleurs lecteurs lorsqu'ils ont achevé leur travail. Or, une telle pratique renforce les inégalités d'apprentissage. Les programmes français de 2002 ont donc très largement incité les enseignants à user des albums pour la jeunesse et, notamment, de textes résistants (Tauveron, 2002), qui interrogent le lecteur et posent délibérément des problèmes de compréhension. Les difficultés de compréhension en lecture ont également été mises en évidence au sein de la FWB grâce aux études PIRLS. Ces enquêtes sont réalisées sur les capacités de compréhension en lecture des enfants en quatrième année du primaire soit d'environ 10 ans¹⁷. Les résultats obtenus par les élèves de la FWB à l'étude de 2016 (Schillings, Géron & Dupont, 2017) sont d'ailleurs inférieurs à ceux des deux éditions précédentes. Dans ce test, les capacités de lecture des élèves sont associées à quatre niveaux. Le premier niveau concerne la recherche d'informations explicites. 92% des élèves francophones belges parviennent à atteindre ce niveau. Le niveau 2 correspond à la réalisation d'inférences directes ou la localisation de morceaux de texte en s'appuyant sur des éléments paratextuels comme le sommaire, etc. 65% des élèves de la FWB y parviennent. Le niveau 3 correspond à la réalisation d'inférences plus complexes et à la compréhension notamment du point de vue de l'auteur. 22% des élèves de la FWB atteignent ce niveau. Le dernier niveau, qui correspond à la mise en relation de plusieurs parties de texte pour déterminer les intentions, etc. d'un personnage est, lui, atteint par seulement 3% des élèves de la FWB.

Ainsi, dans notre pays aussi, la lecture d'albums pour la jeunesse pourrait être une piste à explorer notamment parce qu'elle constitue une tâche complexe qui permettrait aux élèves de développer

¹⁷ Dans certains pays l'entrée en primaire se fait entre 4-5 ans chez certains et à 7 ans dans la majorité des pays nordiques. Chez nous, l'entrée se faisant à 6 ans, tous les élèves ne passent pas le test au même âge.

leurs compétences de compréhension en lecture. Toutefois, comme le met en évidence Lécullée (2017), l'usage systématique de textes résistants est susceptible de générer des inégalités entre les élèves qui possèdent et comprennent les codes du langage écrit et de l'album de façon plus générale, au détriment de ceux qui ne les maîtrisent pas ou pas suffisamment. Autrement dit, l'usage de l'album peut générer plus d'inégalités que les combler puisqu'il donne à voir un rapport à la culture qui reflète les formes de socialisation des milieux sociaux culturellement bien dotés (Bonnéry, 2010). Boiron (2015) insiste également sur le fait que l'album pour la jeunesse pose problème à bon nombre d'élèves et, de ce fait, questionne la manière d'y recourir et les modes d'appropriation. Lécullée (2017) plaide donc pour que les enseignants développent une lecture personnelle experte qui leur permette de déceler, *a priori*, les difficultés de compréhension posées par les albums sélectionnés, afin de proposer des séquences d'apprentissage qui en tiennent compte et qui permettent à tous les élèves d'accéder à la compréhension des ouvrages sélectionnés.

Nos interventions auprès des équipes pédagogiques sur ce sujet avaient donc pour objectif, dans un premier temps, de mieux comprendre l'utilisation des albums par les enseignants et, dans un deuxième temps, d'amener les enseignants à s'interroger sur leurs connaissances des albums en termes de difficultés posées, ou pour reprendre les termes utilisés par Tauveron (2002), de réticences, afin qu'ils puissent développer une lecture personnelle experte.

3.3.2. Vers une meilleure compréhension des pratiques de lecture

Ainsi, comme nous l'avions conclu dans notre troisième rapport intermédiaire d'avril 2020, nos interventions nous ont permis de mieux appréhender l'usage que font les enseignants des albums pour la jeunesse.

Le questionnaire que nous avons diffusé en mai 2019 nous a permis d'identifier des thématiques à approfondir avec les enseignants et le questionnaire que nous avons diffusé durant le confinement, en avril-mai 2020, nous a, pour sa part, permis de mieux appréhender les apports de l'accompagnement relatif aux albums.

Parmi les thématiques à approfondir celles-ci, on peut noter l'enseignement du vocabulaire. Si les réponses données à la première version de notre méta-outil nous ont permis de constater qu'il est effectué grâce au contexte (inférence lexicale), l'explication ou la paraphrase immédiate par l'enseignant demeure utilisée par près d'un enseignant sur deux. D'après les enseignants qui ont répondu au questionnaire diffusé en avril-mai 2020, le projet aurait d'ailleurs eu des effets

bénéfiques sur les apprentissages des élèves au niveau du vocabulaire : « *On a appris à donner du sens au vocabulaire appris, à se créer des images mentales* ».

D'autres inférences sont aussi enseignées mais celles qui le sont prioritairement sont les inférences prédictives. Cette observation ne nous a pas étonnées car le socle des compétences rappelle que « *gérer la compréhension du document pour vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées* » est certificative en fin de P2.

Quant aux inférences anaphoriques et aux inférences causales, elles ne sont certifiées que plus tard dans le cursus de l'élève. Il semble donc normal qu'elles soient moins travaillées avec le public M3-P2.

Ainsi, de façon plus globale, une enseignante signale, en avril-mai 2020 que « *grâce à ce projet* » dans lequel les enseignants de l'école concernée avaient choisi « *de cibler des albums abordant différents types d'inférences* », elle « *pense ne plus aborder l'album de la même manière. Par ex. : en posant des questions de manière plus ouverte, en variant et recherchant des albums avec un autre regard.* »

La chronologie du récit est bel et bien étudiée par la majorité des enseignants. Cependant, peu s'attardent sur les structures des textes. On remarque ainsi que l'identification des structures dialoguées, bien que certifiée en fin de P2, n'est mise en avant que par un tiers de nos répondants. Il en est de même pour l'identification des informations principales et secondaires qui est moins mises en avant par les enseignants.

Suite à notre questionnaire, nous avons également remarqué que les rapports entre le texte et les images étaient abordés par les enseignants mais les questions que nous avons prévues ne nous ont pas donné d'informations suffisantes afin de déterminer quels sont les outils utilisés pour amener les élèves à appréhender des notions plus fines telles que la distinction entre le vrai et le faux ou le réel et l'imaginaire.

D'autres éléments sont abordés quasi unanimement. Ainsi, dans le cadre de l'étude de la mise en page du texte et de l'image, 90% des enseignants déclarent la faire par l'intermédiaire de la première de couverture. Grâce à cet intermédiaire, ainsi qu'à la quatrième de couverture et à la mise en page découverte tout au long de l'histoire, on observe bien l'attention portée à la prédiction.

Par contre, la mise en page du texte uniquement est peu exploitée par les enseignants. Cela nous a un peu étonnées car le Socle des compétences recommande la certification du découpage d'une phrase sur plusieurs pages à la fin de la P2¹⁸.

La modification des pratiques, ou du moins une réflexion plus approfondie, semble néanmoins en marche. Voici deux extraits de témoignages qui vont dans ce sens :

« J'envisage de veiller au format de l'album, le nombre de pages, le nombre des lignes par page, la police utilisée et sa taille, les illustrations. »

« Avant j'utilisais l'album pour entrer dans un thème et j'étais davantage concentrée sur le fait de faire des lectures plaisir en espérant leur donner le goût de la lecture. Maintenant, j'utilise les albums de manière plus profonde en étant attentive aux difficultés de mise en page, de relation texte-image, de sens, etc. que les enfants pourraient avoir. »

Si différents types de textes sont étudiés à l'école, ce sont surtout le texte narratif, la recette et le calendrier qui sont plus travaillés par les enseignants. Cela signifie-t-il toutefois qu'ils étudient la structure de ces textes pour acculturer les enfants à mieux les aborder lorsqu'ils y sont confrontés ? Les observations réalisées dans certaines écoles laissent penser que c'est le cas. Notons que cette capacité à identifier différents types de textes permet de développer la compétence « repérer les marques de l'organisation générale : mise en page : reconnaître des documents travaillés en classe grâce à leur mise en page » qui est certificative en fin de P2. L'identification des genres de textes (lettre, article, affiche, poésie...) n'est, quant à elle, certificative qu'en fin de primaire. Toutefois, l'accompagnement à l'utilisation de l'outil spécifique « album » et l'outil en lui-même ont permis à une enseignante, du moins d'après ses propos, de se rendre compte que certains albums peuvent être utilisés pour effectuer ce genre de découverte : « Pour travailler, un type de texte, comme "la lettre" ou "le journal" par exemple... Les albums sont riches également... »

Quant au principal personnage archétypal travaillé en classe, la figure du loup demeure celle la plus utilisée. Les enseignants évoquent aussi les ogres, les fées et les sorcières. La littérature jeunesse devrait leur permettre d'étendre ce panel. Si les questionnaires diffusés aux enseignants en avril-mai 2020 ne laissent pas entrevoir l'exploitation de nouvelles figures archétypales, ils laissent néanmoins penser que, pour certains enseignants, un approfondissement de l'étude des personnages est en cours : « Nous avons choisi des albums où le loup était le personnage principal du livre. Cela nous a

¹⁸ « Comprendre le sens d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales : identifier les phrases d'un texte ».

permis de voir le loup de différentes manières, de pouvoir analyser son rôle dans chaque livre, de pouvoir comparer son comportement ».

A partir de ces éléments, nous avons développé un outil réflexif spécifique dont le but est de favoriser une lecture personnelle experte. Nous le présentons plus loin dans ce rapport.

Synthèse sur les analyses des effets de l'expérience pilote sur ses dimensions constitutives

A la fin de ces deux premières années d'expérience-pilote, de manière générale, les configurations de co-enseignement restent très hétérogènes en fonction des établissements et des acteurs. La prégnance de la co-intervention reste toutefois importante pour un grand nombre d'établissements, malgré les risques de favoriser une individualisation et de soutenir une conception correctrice de la difficulté scolaire et non pas de la penser en termes de diffraction.

Quant aux formes de co-enseignement, étant donné le cycle concerné par l'expérience, c'est la configuration « enseignement en ateliers » qui reste la plus expérimentée, puis la configuration « un enseigne/un apporte un enseignement de soutien » (surtout en termes de fréquence), suivi de très près (en termes de pratiques) par l'« enseignement parallèle » et l'« enseignement alternatif ». En ce qui concerne l'enseignement partagé, alors qu'il n'était expérimenté que dans un seul établissement fin de l'année 2018-2019, il est désormais, bien qu'encore minoritaire, pratiqué par beaucoup plus d'enseignants et par beaucoup plus d'établissements. Enfin, nous avons pu mettre en évidence l'influence d'adhérer fortement à un projet d'école et de faire des recherches dans la littérature scientifique sur l'expérimentation de multiples configurations de co-enseignement.

Cette évolution des formes de co-enseignement semble donc montrer l'importance d'un accompagnement et/ou d'un méta-outil qui permet de comprendre ce que le co-enseignement peut signifier et le nombre de possibles qu'il ouvre. Il paraît en effet nécessaire d'observer et d'analyser les effets du type de co-enseignement sur les élèves, sur l'organisation de l'apprentissage, sur les enseignements en se questionnant sur les effets des diverses formes de co-enseignement sur les possibilités de différencier, d'intensifier les apprentissages mais aussi de partager des compétences diverses entre co-enseignants, de discuter en équipe des limites des diverses configurations de co-enseignement qu'elles soient institutionnelles, pédagogiques ou relatives à des facteurs sociaux et identitaires. Enfin, il s'agit de pouvoir penser entre co-enseignants les ajustements réciproques

nécessaires au co-enseignement dans les moments de planification et dans les moments d'enseignement.

En ce qui concerne les pratiques de différenciation, dans l'état des lieux de 2018-2019, nous avons repéré que de nombreuses pratiques citées par les enseignants avaient comme point commun le regroupement des élèves mais prenaient différentes formes. Etant donné notre préoccupation de ne pas réduire la différenciation à de la remédiation mais de penser la différenciation *a priori*, après avoir présenté le concept d'hétérogénéité didactique de Chopin, nous nous sommes intéressées à la distinction que fait Meirieu entre différenciation simultanée et successive ainsi qu'à celle qu'il fait entre « groupes de niveaux » et « groupes de besoins » afin d'analyser et de réfléchir avec les équipes enseignantes sur leurs effets en termes de réduction des inégalités d'apprentissage dans le cadre de cette expérience-pilote.

Par rapport aux pratiques de lecture et écriture, elles restent également très hétérogènes entre les établissements. Les outils et manuels répertoriés sont nombreux. Beaucoup d'enseignants utilisent un panachage (mélange de manuels) et incluent leurs propres exercices pour différencier. De même, la mise en pratique des quatre composantes de l'enseignement de la lecture (la conscience phonologique et le décodage, la compréhension et le lexique, l'écriture et l'acculturation) est très différente d'une école à l'autre et parfois d'une classe à l'autre. Etant donné les difficultés en FWB de compréhension en lecture, nous nous sommes donc plus particulièrement intéressées à l'exploitation des albums jeunesse – une pratique qui peut-être génératrice de grandes inégalités d'apprentissage. Nous avons donc analysé notamment les inférences qui étaient enseignées, les rapports textes-images qui étaient abordés, les différents textes qui étaient étudiés afin d'accompagner les équipes enseignantes vers une lecture personnelle experte, attentive aux difficultés d'apprentissages.

4. Analyse de l'accompagnement

4.1. Analyse qualitative de l'accompagnement relatif aux pratiques de co-enseignement (et aux pratiques collaboratives)

Comme nous l'avons souligné tout au long de ce rapport, le corpus des établissements ayant participé à cette expérience-pilote se caractérise par une grande diversité de pratiques en lecture/écriture inter et intra-établissements. Non seulement en termes de supports (méthodes/manuels; outils/référentiels), d'activités et de pratiques en lecture/écriture avant et pendant l'expérience-pilote ; mais aussi en termes d'organisation scolaire (présence ou absence de classes verticales, d'ateliers 5/8), de représentation de l'hétérogénéité et de la différenciation mais également en termes de collaboration et d'expérimentation des configurations des formes de co-enseignement avant et depuis la mise en place de l'expérience-pilote.

Depuis notre état des lieux, malgré cette hétérogénéité, il nous semble possible de différencier les établissements en fonction de deux dimensions :

- 1) Selon les **pratiques collaboratives déjà mises en œuvre** dans l'établissement (au niveau horizontal et vertical).
- 2) A partir du **statut et/ou diplôme de la personne engagée dans l'établissement** et/ou de la présence dans l'équipe d'une démarche de recherche par rapport à la thématique de l'apprentissage de la lecture. En effet, depuis le début de notre recherche, il nous semble que l'efficacité des pratiques et des configurations aussi bien pour les pratiques de lecture/écriture que pour les pratiques de différenciation ou encore pour les diverses configurations de co-enseignement dépend fortement du fait que l'équipe pédagogique et/ou l'enseignant est engagé dans un travail de recherche sur ces questions - les pratiques sont alors pensées pour assurer une cohérence et éviter les inégalités d'apprentissage.

Du fait de cette hétérogénéité, comme nous l'avons déjà souligné tout au long des rapports précédents, il nous semblait important de différencier nos accompagnements afin de rester dans une perspective écologique.

Parce qu'il ne serait pas possible de présenter ici la diversité des accompagnements, il nous semblait plus pertinent de présenter trois exemples d'accompagnement types d'écoles en fonction des dimensions citées ci-dessus.

Présenter d'abord l'accompagnement d'une école dans laquelle il n'y avait que très peu (ou pas) de communication et de collaboration entre les enseignants avant le début de l'expérience pilote ; beaucoup de malentendus sur les difficultés des élèves. En concertation avec le PO, la direction avait convenu que la personne AP n'était pas engagée pour faire de la remédiation individuelle. Une logopède a alors été engagée dans ce projet et a permis de re-crée une dynamique d'équipe et de la cohérence dans les pratiques avant de s'engager véritablement dans du co-enseignement. Nous présentons alors la synthèse de notre accompagnement de la personne AP dans la mise en place de pratiques collaboratives pour le cycle 5/8 et l'ensemble de l'école.

Afin de contraster avec cette première école, nous présentons ensuite l'exemple d'une école où au contraire, les collaborations sont très nombreuses et les projets sont multiples au sein de l'équipe et de l'école. Le directeur et la première personne AP engagée sont tous deux issus des sciences de l'éducation de l'ULB et ont donc très rapidement voulu expérimenter « scientifiquement » les différentes configurations de co-enseignement ainsi que les dernières recherches relatives à l'entrée dans l'écrit de la communauté scientifique. Nous présentons alors quelques éléments clés de l'expérience-pilote de même que les pistes de recherche qui ont été empruntées par la personne AP et l'équipe pédagogique.

Enfin, nous présenterons l'exemple d'une dernière école qui se caractérise par un projet pédagogique fort et pour laquelle nous nous sommes plus particulièrement intéressées à leur méthode de lecture/écriture : le texte libre. Nous présentons la dynamique de l'école et plus particulièrement leur appropriation de la pédagogie Freinet via l'entretien avec une enseignante de l'école ; nous détaillerons ensuite le dispositif du texte libre et quelques traits d'une enquête qui a été menée avec les étudiants de sciences de l'éducation suite à la découverte de cette école et de leurs pratiques du texte libre.

Notons que les trois écoles sont sur des communes bruxelloises différentes. Elles ont des ISE différenciés : la 1ère à un ISE de 5 ; la deuxième un ISE de 13 et la 3^{ème} un ISE de 1. Enfin, elles accueillent un nombre d'élèves dans le cycle 5/8 avec des proportions très différentes : dans la 1^{ère}, il y a un peu plus d'une centaine d'élèves en février 2019, dans la 2^{ème}, plus de 35 élèves en moins et dans la 3^{ème}, encore un peu moins (moins de 10 élèves en moins que dans la 2^{ème}).

4.1.1. *Accompagnement de la personne AP dans la mise en place de pratiques collaboratives pour le cycle 5/8 et l'ensemble de l'école et différenciation des formes de co-enseignement*

ISE : 5. 113 élèves (février 2019)

Personne AP : Logopède.

C'est la seule école pour laquelle nous rencontrons d'abord les responsables du PO avec la direction avant de rencontrer l'équipe pédagogique et/ou la personne engagée pour l'expérience-pilote. Lors de notre rencontre avec les responsables du PO, on nous explique que ce projet s'inscrit dans une « volonté de redonner goût à la lecture », « de mettre en avant la lecture plaisir », « de sortir de l'espace scolaire de la lecture » et qu'il est à mettre en lien avec « la volonté de développer la bibliothèque à l'école - qui fonctionne très bien en extra-scolaire (notamment via l'association des parents) mais pas du tout pendant les heures scolaires (alors même qu'il y a des exemplaires multiples de quelques livres et les ouvrages du prix Versele). Par rapport aux pratiques de lecture/écriture, selon le responsable du PO et la direction, *« la planète alpha est le seul point commun pour les pratiques d'entrée dans l'écrit »*. Par contre, étant donné *« l'organisation d'atelier en 5-8, les enseignants ont l'habitude de travailler ensemble »*. A la personne engagée que nous rencontrons une dizaine de jours plus tard, le discours de la direction et du PO est déjà différent : on lui parle des « bonnes et des mauvaises classes » et de la difficulté qu'elle va rencontrer pour pénétrer dans les classes.

Effectivement, l'arrivée de la personne AP n'est pas évidente. Comme elle l'explique très rapidement et ce qui sera confirmé par les enseignants : *« le projet n'est pas un choix des enseignants et est subi par eux... comme la plupart des projets dans lesquels ils sont engagés. Ceux-ci sont alors vécus comme des obligations qui viennent du haut et qui les empêchent d'avancer dans le programme et qui les bloquent dans leurs apprentissages »*. Au niveau des collaborations, effectivement, deux heures par semaine, les classes de M3, P1, P2 font des activités en commun (cycle 5-8) sur un thème choisi à l'année. Les classes sont mélangées et chaque enseignant est responsable d'un groupe d'élèves. Les activités sont supposées préparées à l'avance en équipe lors de réunions hebdomadaires. Cependant, dans les faits, c'est souvent la même personne qui prépare et en informe les autres. Et il n'y a aucune collaboration et planification commune.

Au niveau des méthodes de lecture/écriture, on voit effectivement que les Alphas sont bien présents sur les murs des classes. Ils ne constituent pas pour autant le fil rouge des apprentissages. Quand on interroge les enseignants, l'une des classes de M3 ne s'en sert pratiquement pas. En P1, une des enseignantes utilise surtout un autre manuel et en P2 les enseignantes se basent sur une autre méthode de lecture syllabique et ne font plus référence aux Alphas. S'il n'y a pas de continuité dans la méthode, ce qui pose problème selon la personne AP, c'est que dans l'école : *« il n'y a aucune confiance – ni entre les enseignants, ni par rapport à la direction »*. Le directeur est perçu comme *« celui qui n'est jamais dans la salle des profs »* et *« celui qui est porteur de mauvaises nouvelles »*. Il n'a pas la confiance des enseignants qui ne se sentent ni écoutés ni légitimes. Quant aux enseignants, tout se passe comme s'*« ils n'étaient tournés que vers leurs propres intérêts »*, *« sans jamais regarder ce qui se fait chez les collègues »* et *« moins ils communiquent avec l'extérieur, plus ils sont tranquilles »*. Enfin, selon la personne AP, quand ils parlent des élèves ou aux élèves, on ressent un mal-être profond, qui frôle la maltraitance (pas de patience, pas d'envie de comprendre l'enfant, ...). Parmi ce qui les met à bout, c'est le fait qu'ils n'ont *« pas le temps pour travailler leur projet »*, *« pas d'espace pour eux non plus »*, *« plus un seul local n'est libre (...) Mais du coup, on se sent là sans être là »*.

Selon la personne AP et nos premières réunions avec l'ensemble de l'équipe concernée par l'expérience-pilote, nous pouvons confirmer qu'il n'y a aucune collaboration, ni confiance qu'elles soient horizontales (entre collègues) ou verticales (avec la direction) au début du projet. Il apparaît de ce fait que l'objet principal à travailler, avant la différenciation, le co-enseignement et les pratiques de lecture, est celui de la souffrance à l'école à tous les niveaux : que ce soit celle des enseignants, de la direction ou des élèves.

La personne AP décide alors en concertation avec nous de ne pas forcer le co-enseignement, et d'attendre l'instauration d'un climat de confiance avant de pénétrer dans les classes. Elle passe donc les premiers mois de l'expérience-pilote dans la salle des professeurs pour vivre des moments informels avec les enseignants. Au départ, la personne AP a donc le sentiment d'être seulement dans une dynamique psycho-relationnelle : elle les écoute à propos de leurs difficultés avec la direction, le PO, leurs collègues, les élèves, les parents. Progressivement, les enseignants viennent la voir avec des difficultés pédagogiques et relatives aux apprentissages. Ce qui revient alors le plus souvent, c'est l'idée que *« si on y arrive avec les bons, c'est très difficile avec ceux en difficultés »*. Ils soulignent ainsi les difficultés au niveau de la maîtrise de la langue, de la vitesse d'apprentissage, de tous les troubles instrumentaux, etc. Pour la personne AP, ce qui semble problématique c'est surtout le manque de cohérence entre les pratiques qui se répercutent sur les élèves, la non-connaissance

du programme d'année en année et des recherches relatives à l'entrée dans l'écrit (par exemple, à l'exception d'un enseignant, aucun n'avait jamais entendu parler de la conscience phonologique).

Après quelques mois, elle arrive à mettre en place un emploi du temps/période à tester avec chaque enseignant pour programmer des activités dans les classes, à l'exception d'un enseignant qui accepte toujours difficilement la collaboration. Nous proposons alors, en collaboration avec la personne AP, trois pôles d'action à mettre en place pour la rentrée 2019-2020 :

- Des projets de co-enseignement au sein des classes avec chaque enseignant ;
- Des projets inter-classes afin de les mettre en relation et permettre de la collaboration et une esquisse de continuité ;
- Une réflexion plus globale sur la possibilité de construire des moments formels et informels entre les enseignants – notamment en travaillant sur les moments de concertation et la mise en place d'une salle des professeurs et d'une bibliothèque collective.

Au début de l'année scolaire 2019-2020, il y a encore beaucoup de problèmes en termes de climat scolaire, aussi bien entre enseignants qu'entre les enseignants et les élèves. Par exemple, une assistante sociale a été engagée pour la gestion de conflit (au niveau du PO) mais tout le monde lui a fermé ses portes – ce qui souligne selon elle la difficulté à mettre en place des projets constructifs. Malgré cela, la personne AP a le sentiment qu'il y a un changement par rapport à l'année précédente. Il aura néanmoins fallu six mois pour que les enseignants laissent entrer quelqu'un dans leur classe (sauf pour un enseignant avec qui cela reste compliqué). Ce qui reste très difficile à mettre en place, c'est la possibilité d'une planification commune (déjà avec la personne AP mais surtout plus largement avec les collègues).

Selon la personne AP, le déclic au niveau du relationnel ne s'est pas fait en même temps avec tous les enseignants mais maintenant ils se confient tous (ou presque) à propos de leurs difficultés et expriment des idées et des envies (mais n'osent pas généralement les faire remonter au niveau de la direction et/ou même en parler avec les collègues). A cet égard, plusieurs enseignants rencontrés soulignent l'intérêt du fait que la personne engagée soit logopède de formation. Bien que certains regrettent la décision du PO qu'elle ne puisse pas faire de la remédiation individuelle et notamment des bilans, ils insistent sur la richesse de son regard pour les appuyer dans leurs diagnostics des élèves en difficultés et/ou sur ses connaissances spécifiques qui les aident dans leurs pratiques d'entrée dans l'écrit et dans l'aide aux élèves en difficulté.

Lors des diverses rencontres avec l'équipe en concertation durant l'année scolaire 2019-2020, alors qu'au départ ils étaient très distants et méfiants, très rapidement, les discussions deviennent passionnées et ils expliquent leur méfiance et réticence première notamment par le sentiment d'être pris dans des injonctions de plus en plus nombreuses et qui deviennent impossibles ; l'épuisement généralisé année après année et le sentiment de paralysie (du fait de ces injonctions) ; le problème des « innovations » - on rajoute de plus en plus de choses dans l'enseignement sans laisser un temps nécessaire aux enseignants pour se les approprier (le sentiment alors que toute aide devient devoir). Dans le cas du projet, tous soulignent également la nécessité de penser des temps de concertations et de planification dans les horaires pour pouvoir faire du réel co-enseignement. Avec la personne AP et l'équipe enseignante, nous nous centrons alors sur la planification d'heures de concertation commune et la mise en place de pratiques collaboratives à partir de projets.

Progressivement, tout au long de l'expérience-pilote, les six enseignants changent globalement de dynamique par rapport au projet. La personne engagée a le sentiment qu'ils commencent à se rendre compte que sa présence et que leur participation au projet n'est pas là pour leur imposer des contraintes supplémentaires mais bien pour leur permettre de remettre les apprentissages au centre de leurs pratiques, leur apporter des ressources supplémentaires et les enrichir de leurs connaissances du terrain (ce dernier point n'est pas intégré pour tous mais c'est en cours).

La dynamique de collaboration s'améliore nettement et le co-enseignement s'expérimente peu à peu. Les deux enseignantes de troisième maternelle ont un projet d'écriture d'album. Chaque classe a construit son propre album et les enseignantes ont partagé leur expérience. En termes de co-enseignement, c'est surtout la configuration en ateliers qui est expérimentée avec la personne AP – en particulier des ateliers de conscience phonologique et de lecture. Dans les classes de première primaire, d'autres configurations de co-enseignement sont mises en place. Dans une des classes, les activités en co-enseignement sont surtout axées sur la production d'écrit. Plusieurs configurations sont expérimentées, mais c'est l'enseignement partagé qui l'est le plus souvent. L'enseignante et la personne AP s'interrogent progressivement sur les ajustements réciproques : essentiellement la question de la temporalité, de la détection des élèves en difficulté, de la gestion des rôles et des places et de l'échange des ressources. L'enseignante se dit ravie de cette collaboration et souhaite pouvoir la continuer l'année prochaine. Dans l'autre classe de première, primaire la collaboration avec la personne AP est plus compliquée car l'enseignant ne semble éprouver aucune difficulté et n'exprime donc aucune demande. Il semble avoir un réseau externe de soutien (chercheurs, formateurs en haute école). Cependant, durant la deuxième partie de l'année, un co-enseignement de type : « un enseigne, un apporte un enseignement de soutien » est organisé. En effet, la personne

engagée semble apporter un certain nombre de savoirs sur la métaphonologie qu'elle commence à introduire dans les pratiques de classe.

Concernant les deux deuxième primaires, la relation avec la personne engagée est encore différente. Au départ de l'expérience-pilote, l'une est en burn-out et absente très fréquemment. Elle a des problèmes avec ses élèves, leurs parents et a le sentiment de ne pas être soutenue par la direction. Ce sont alors les aspects relationnels qui prennent le pas sur les apprentissages à tous les niveaux. L'autre enseignante est également en souffrance mais ses difficultés se situent par rapport aux exigences de fin d'année : elle a le sentiment de courir depuis le début de l'année derrière le programme, elle en a perdu le sens et ses élèves aussi. Les premiers mois, la personne AP a du mal à gagner leur confiance mais une fois qu'elle est acquise, elles se lancent ensemble dans un projet d'écriture avec travail sur la construction de phrases et de textes. Au début de l'année 2019-2020, les deux enseignantes sont plus confiantes dans leur travail. Avec l'une des enseignantes, la personne AP construit un livre documentaire (discussions, recherches, sélection des informations, écriture). Avec l'autre, au départ, il n'y a pas de projet particulier et la personne engagée fait surtout du co-enseignement de soutien. Progressivement, elle propose une approche par le théâtre pour travailler conjointement le travail de l'oral et la création écrite. Elle met également en place avec les deux classes, la création d'exposés qui permet de travailler diverses compétences dont la démarche de recherche et de synthèse qui n'étaient pas travaillées auparavant.

Les six enseignants travaillent désormais vraiment ensemble en cycle 5/8 une demi-journée par semaine où les trois niveaux sont mixés et répartis en ateliers pour des activités identiques, élaborées ensemble lors de réunions hebdomadaires. D'autres initiatives de co-enseignement sont également à relever depuis le début du projet grâce au travail de la personne AP, entre autres entre les classes de M3 et P6 : lecture d'ouvrages par les élèves de P6 aux enfants de M3 ; dictée de l'enfant de M3 à un élève de P6 basée sur un album sans texte (langage oral + orthographe) ; invention de jeux de société par les élèves de P6 et jeux en commun avec les élèves de M3. Des initiatives spontanées qui sont dues à la bonne entente entre les professeurs impliqués.

On peut également relever quelques autres impacts de la présence de la personne AP : réelle motivation à adapter l'environnement des élèves, recherche de solutions efficaces afin que l'apprentissage soit possible (par exemple, impact de la classe flexible rendu possible par le travail de la personne AP sur la prise de confiance d'une institutrice dans son propre projet pédagogique : « *le comportement et le plaisir des enfants évolue directement en lien. L'accès à la lecture et l'autonomie ont bien évolué ainsi que la notion de plaisir ++* »).

Le directeur suit cela de très loin (et cela le frustre beaucoup) mais semble très satisfait du travail réalisé – notamment par rapport aux problématiques de collaboration au sein de l'école.

Retour sur les raisons des réussites ou « échecs » de l'expérience pilote

Freins :

- Stress (inconnu, échec),
- Peur de la surcharge sans pouvoir ralentir le rythme du projet,
- Manque de moyens humains,
- Manque de temps par obligation de réaliser des projets d'école sans motivation personnelle des enseignants (au cas par cas).

Leviers :

- Motivation personnelle bien présente,
- Importance de la liberté d'avoir des intérêts spécifiques,
- Pas d'objectif imposé verticalement (stress), mais le besoin de reconnaissance est important
- Présence d'une tierce personne : La personne AP qui met en évidence le manque de collaboration et la souffrance dans l'école,
- L'injonction du PO de ne pas faire de la remédiation individuelle,
- Le rôle psycho-social de la personne AP dans un premier temps – l'importance du processus de co-création avec chaque enseignant et avec l'équipe, en concertation avec le chercheur ; la différenciation dans l'accompagnement de chaque enseignant de l'école.

La motivation et la réalisation apparaissent notamment une fois qu'il y a les moyens humains. Les projets semblent rendus possibles par la liberté de négocier ses objectifs et de s'approprier personnellement le projet : la possibilité de se sentir acteur dans et du projet.

Effets du méta-outil :

L'expérience pilote avait déjà permis de mettre en lumière les problèmes de collaboration entre enseignants au sein de l'établissement et la personne engagée avait déjà expérimenté des dispositifs pour renforcer les collaborations. Le méta-outil a permis de confirmer ces difficultés et de diagnostiquer de nouvelles pistes afin de pallier ces difficultés de manière collective.

Dans cet établissement, depuis le début de l'expérience pilote, le PO en concertation avec la direction avait décidé que la logopède engagée ne ferait pas de co-intervention. C'est donc les diverses formes de co-enseignement qui ont été largement travaillées tout au long des premiers mois de l'expérience-pilote. Le méta-outil a alors permis de faire un bilan diagnostique entre chaque enseignant et la personne AP mais aussi collectivement afin de présenter ce qui avait surtout été expérimenté jusqu'alors et ce qui restait à découvrir.

Par rapport aux parties sur la différenciation et à l'exploitation des albums jeunesse, les enseignants ont l'air plus perdus. Le méta-outil relatif à la différenciation les interroge sur leurs pratiques et de nombreux débats entre eux s'engagent notamment sur des idées d'activité ou même des projets à faire ensemble (six mois auparavant, ils ne se parlaient pas). Par contre, ils trouvent la partie sur la littérature jeunesse trop complexe et pointilleuse – certains disent à la fin s'être sentis culpabilisés parce qu'ils ne comprenaient rien aux termes utilisés dans l'outil.

Les enseignants sont en demande très forte de continuer à travailler en collaboration avec cette personne AP spécifique. Ceci confirme l'hypothèse de Tremblay sur l'importance de l'historicité de la relation.

4.1.2. L'expérimentation « scientifique » de la personne AP et de la direction

ISE : 13 - 75 élèves (février 2019)

Personne AP : enseignant primaire en cours d'étude en sciences de l'éducation (remplacé par une logopède en janvier 2020)

Contrairement à la première école, cette école est très dynamique et engagée dans de nombreux projets (école à rayonnement musical, inclusion, rallyes lecture ; etc.). Elle est d'ailleurs très souvent dans les médias pour son dynamisme et ses innovations. Ce qui la différencie également de la première, c'est l'engagement très important de son directeur (diplômé en sciences de l'éducation) dans les pratiques de classe et toujours à la recherche des outils et formations à la pointe de la recherche pour ses enseignants. Tous les enseignants de l'expérience-pilote connaissent par exemple les études de Goigoux et Cébe sur l'apprentissage de la lecture/écriture. C'est également la seule école qui exploite entièrement la méthode des Alphas.

C'est aussi la seule école où la première demande qui nous est faite, avant même de rencontrer les équipes éducatives au début du projet, c'est d'échanger nos articles et livres scientifiques afin de permettre à la direction et à la personne AP engagée, un enseignant de primaire en cours d'étude en sciences de l'éducation, d'avoir accès à nos ressources théoriques.

C'est donc presque une école pilote pour cette expérience-pilote dans le sens où dès les premiers mois de l'état des lieux, toutes les configurations du co-enseignement ont déjà été expérimentées et des questions de recherche de plus en plus précises peuvent être testées.

Durant les premiers mois, avec les 1P, la personne AP s'engage surtout dans des groupes de renforcement (sous forme de groupes de besoins) en lecture en groupe et en individuel (rallye lecture). En 2P, au départ, elle expérimente plus le co-enseignement de soutien, le co-enseignement parallèle et le co-enseignement partagé autour de l'exploitation de la littérature jeunesse afin de travailler les inférences. Quant aux 3M, comme elle se sent peu confortable, très rapidement la décision est prise avec la direction et les enseignants concernés de permettre aux enseignantes de 1P de travailler avec les 3M pendant que lui reprend le co-titulariat de leur classe afin d'élargir le co-enseignement entre les enseignantes de l'école.

Lors des premières concertations avec l'ensemble de l'équipe, on discute souvent longuement de la question du « niveau de l'école » où beaucoup en 3M savent déjà lire et du coup, quand en 2P un élève ne lit pas Harry Potter, on s'inquiète de son « retard ». Pour la personne engagée qui a travaillé dans une école à très faible ISE, c'était un réel choc en arrivant. Plusieurs enseignants qui travaillent là depuis un moment disent ne plus se rendre compte et le directeur ne voudrait pas que ça soit une excuse pour être moins exigeant et ne pas offrir à chacun la possibilité d'aller à son rythme qu'il soit très rapide ou plus lent. On discute ensuite tout au long de l'année des possibilités de formation/co-formation avec d'autres équipes qui rencontrent des difficultés. Certains sont plutôt partisans d'inviter les autres professeurs dans leurs classes, d'autres d'aller expérimenter des dispositifs dans d'autres écoles. Quant à la personne AP, en collaboration avec la direction, les enseignants et notre équipe de recherche, elle se lance dans une recherche sur les difficultés de compréhension en lecture et les inférences.

Etant donné que la base de cette expérience-pilote est la préoccupation de la FWB quant aux faibles performances des enfants-lecteurs, après une revue de la littérature réalisée sur la question, la personne AP analyse plus particulièrement un dossier proposé aux enseignants par le Ministre de l'Education via sa revue « Prof » : « mieux apprendre à lire aux élèves » (Delmée, Glineur et Moreau,

2019). Dans ce dossier, Delmée, Glineur et Moreau (2019) présentent une synthèse des recommandations des spécialistes de la question, ainsi qu'une série de résultats issus des enquêtes PISA et PIRLS. D'après eux, les élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles présentent des résultats inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE. En 2017, Lafontaine, Crépin et Quittre stipulaient, en analysant les dernières enquêtes PISA, que « *les performances en lecture se détériorent significativement ; ce recul s'accompagne d'une augmentation de la proportion d'élèves dont les performances en lecture sont préoccupantes : plus de 20% des jeunes sont dans le cas et près d'un garçon sur quatre* » (p.1). Ils ajoutent :

Les différences de performances entre filles et garçons connaissent dans les trois domaines¹⁹ une évolution négative des filles. [...] En lecture, le phénomène est récent et brutal : une baisse de performances assez spectaculaire des filles, en particulier des très bonnes lectrices, est observée. [...] L'écart garçons-filles se réduit, mais ce n'est pas une bonne nouvelle ; si cet écart se réduit, ce n'est pas parce que les garçons progressent, c'est parce que les filles régressent (Lafontaine, Crépin, & Quittre, 2017, p. 1).

Un autre groupe de chercheurs analysant les enquêtes PIRLS (relatives aux compétences de compréhension en lecture des élèves de quatrième année du primaire) arrive au même constat. Schillings, Géron & Dupont (2017) établissent un classement en quatre niveaux que les lecteurs devraient atteindre. Ils comparent nos résultats avec ceux des pays membres de l'OCDE. Il en ressort que 8% de nos élèves n'arrivent pas à atteindre le premier niveau (contre 3% de moyenne pour l'OCDE). Pour y parvenir, il faut être capable de retrouver les informations explicites d'un texte. Le second groupe d'élèves qui représente 27 % des élèves de quatrième année primaire de la FWB (contre 13 % pour l'OCDE) est celui composé des élèves qui ne savent pas réaliser d'inférences simples. Ce sont des enfants qui se situent au sein du premier niveau « retrouver des informations explicites ». Ensuite, 43 % des élèves de la FWB contre 34% pour les pays de l'OCDE parviennent à atteindre le second niveau « faire des inférences simples », mais sont incapables d'interpréter et intégrer les idées et les informations, ce que parviennent à réaliser 19% de nos élèves contre 39% pour l'ensemble des autres pays. Enfin, seulement 3% des élèves belges francophones, contre 11% pour les pays participants à l'enquête sont capables d'atteindre le dernier niveau, celui d'examiner et d'évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels. Ainsi, selon Schillings, Géron & Dupont (2017), la Belgique possède des résultats significativement moins bons que l'ensemble des pays

¹⁹ L'enquête PISA était basée sur les mathématiques, le français et les sciences.

développés participants à l'enquête. Le seul pays possédant une moyenne non significativement différente est le Chili alors que seul des pays sous-développés nous succèdent. Nous possédons également d'importantes différences de résultats dues à des critères tels que l'origine sociale et le retard scolaire et de façon moins marquée en fonction du genre (Mousty, 2019-2020).

Au vu de ces résultats, s'intéresser aux performances en compréhension en lecture des élèves de la FWB semble opportun, aussi bien pour la personne AP que pour notre équipe de recherche. Les études ayant montré la transition délicate entre la section primaire et la section maternelle, le cycle concerné par l'expérience-pilote nous semble très intéressant. La personne AP, pour son mémoire s'intéressera également aux élèves de 4ème primaire de cette même école. Mais en attendant, nos premières observations dans les classes nous permettent de confirmer la littérature scientifique : même dans cette école, à la pointe de la recherche en sciences de l'éducation, les institutrices de maternelle proposent un grand nombre de lectures et d'exercices basés sur la compréhension, une fois en primaire, la majeure partie du temps est consacrée au décodage. Les élèves apprennent rarement à lire et à comprendre en même temps. Comprendre ce phénomène permettrait peut-être de le prévenir.

La personne AP opte alors pour une perspective tournée vers le prisme des élèves : tenter de comprendre comment ceux-ci procèdent en situation d'inférence et de compréhension. Plus généralement, il essaye de saisir comment les élèves utilisent leurs ressources propres afin de résoudre une tâche complexe. De fait, alors que certains élèves ne parviennent pas à dépasser le stade des informations explicites, certains, pourtant capables de produire des inférences simples, n'accèdent pas à un niveau supérieur. Savoir inférer appartient au vaste domaine de la compréhension en lecture. Inférer est une compétence qui peut se définir comme « la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte » (Cèbe & al, 2004, p. 2). Les difficultés dans ce domaine peuvent venir de trois variables : le lecteur, le texte et l'enseignement (Mousty, 2020).

Pour les causes imputées aux élèves : certains pensent les inférences interdites ou inutiles, ils pensent devoir se limiter à la compréhension littérale du texte. Certains élèves ne possèdent pas le bagage en vocabulaire ou en connaissances du monde nécessaires. D'autres élèves maintiennent contre vent et marée leurs hypothèses initiales, même contre le courant du texte et des nouvelles découvertes (Giasson, 2013). Pour les causes imputées au texte. Il s'agit notamment d'un texte trop compliqué pour les enfants ou d'un texte n'ayant pas de cohésion suffisante. Il est aussi probable qu'un texte qui suggère trop d'inférences au lecteur puisse lui poser des problèmes (Giasson, 2013).

Enfin, en ce qui concerne l'implication de l'enseignement de la compétence « inférer » dans les difficultés analysées, la toute première révélée par Giasson (2013), appuyée par Maisonneuve (2010) et Goigoux (2016) est tout simplement le peu d'enseignement proposé pour cette compétence. Cette dernière semble délaissée par les enseignants, car jugée trop compliquée à enseigner et trop compliquée à être maîtrisée par les élèves. La première solution est bien évidemment de prévenir cela en travaillant la compétence d'inférence dès la maternelle (Giasson, 2013 in Mousty, 2020).

Face à ces différents constats, la personne AP s'engage alors dans l'analyse de trois questions :

- En quoi les conceptions que les enseignants se font de l'enseignement de la lecture influenceraient leur pratique professionnelle ?
- En quoi les conceptions que les élèves se font de la lecture influenceraient leurs performances en compréhension en lecture ?
- Pourquoi certains enfants maîtrisant les habiletés de base ne parviennent pas à atteindre le dernier stade d'inférence ?

Nous n'avons pas encore de résultats significatifs à ces différentes questions. Si ce n'est que

- les élèves sans difficultés en compréhension possèdent des conceptions (très) positives de la lecture qui restent stables tout au long de l'expérience-pilote. Ce sont des élèves qui possèdent pratiquement toujours une très bonne appétence, une conception de type culturelle de l'acte de lire et des lectures diversifiées. Seul un élève ayant de bons résultats présente des signes d'évolution. Il passe d'une conception circulaire/scolaire de l'acte de lire vers une conception tout à fait culturelle.
- Les élèves qui rencontrent des difficultés « scolaires » de compréhension en lecture peuvent changer de conception par rapport à la lecture : par exemple, alors qu'un élève se considérait bon lecteur au départ de l'expérience-pilote, après de nouvelles difficultés, il se rétrograde comme « lecteur normal » et ne voit plus la lecture à l'école comme un acte « culturel » mais comme un acte « scolaire »
- Les conceptions stables des élèves considérés par les enseignants comme « en difficultés » ne sont pas nécessairement négatives : certains, même s'ils sont rares, déclarent une appétence positive par rapport à la lecture et une fréquence allant de moyenne à élevée. Mais souvent la fonction de la lecture est considérée comme uniquement « scolaire » : (« pour apprendre » « pour travailler ») (voir notamment Mousty, 2020)

L'équipe a également pu expérimenter de nombreux dispositifs issus de la recherche (voir notamment les recherches de Goigoux & Cèbe, 2004, 2009, 2010, 2012, 2013 ; Alonzo & al ; Campion & Nossi, 1999 ; Delmée, Glineur et Moreau, 2019 ; Giasson, 2007, 2013 ; Maisonneuve, 2010 ; Roosi & Campion, 2008 ; etc.) et serait d'ailleurs très intéressée de partager ces différentes recherches avec d'autres enseignants. Ils sont d'ailleurs très ouverts à rencontrer d'autres équipes pour présenter leurs pratiques, et/ou même expérimenter des formes de co-enseignement avec d'autres écoles

Retour sur les raisons des réussites ou « échecs » de l'expérience pilote

Freins

- Directivité peut-être trop importante de la part de la direction,
- Biais de désirabilité sociale vis-à-vis des chercheurs.

Leviers

- Nombreuses collaborations horizontales et verticales, formelles et informelles.
- Volonté de recherche et d'amélioration permanente de l'équipe fortement soutenue par la direction; Grande connaissance des dernières recherches scientifiques relatives à l'entrée dans l'écrit,
- Statut de la personne AP (étudiant en sciences de l'éducation) qui le pousse à vouloir expérimenter de nombreuses formes de co-enseignement et de multiples dispositifs de différenciation,
- L'équipe est tout à fait prête à ouvrir ses classes et même à expérimenter dans d'autres classes des dispositifs qu'elle met déjà en place dans son école.

Effets méta-outils

Grâce aux nombreux projets dans l'école et à la forte implication de la direction, les collaborations sont très nombreuses dans cet établissement avant l'expérience-pilote. Pas d'effet spécifique du méta-outil. L'équipe est assez intéressée par la partie sur le co-enseignement et la personne AP est très en demande d'expérimenter les diverses formes de co-enseignement mais aussi d'aller plus loin notamment dans les recherches théoriques sur les ajustements réciproques. Le méta-outil est l'occasion de faire un état des lieux des pratiques et de renouveler les débats sur cette thématique. Notons toutefois que c'est la partie du méta-outil sur les albums jeunesse qui est celle qui a suscité le plus d'intérêt de la part de l'équipe. Ils ont demandé une intervention de notre part sur cette

thématique. La personne AP est d'ailleurs en train de réaliser un mémoire sur le thème des inférences à partir des albums jeunesse.

4.1.3. Les soutenir dans un projet pédagogique collectif : le texte libre Freinet

ISE : 1 - 69 élèves (février 2019)

La personne AP : une logopède (pour l'année 2018-2019) puis une enseignante primaire responsable avant de la remédiation dans un autre établissement (pour l'année 2019-2020)

Contrairement aux autres écoles présentées ci-dessus, c'est l'école avec l'ISE le plus faible (1). C'est d'ailleurs, la première chose que nous dit la direction lors de notre première rencontre au début du projet : *« c'est une école avec un public socio-économique faible. Ce qui impacte évidemment les résultats scolaires des enfants : beaucoup ont des difficultés avec la langue maternelle, leur vocabulaire est très pauvre comme ils n'ont pas besoin de parler français. Et même les enfants qui sont là régulièrement depuis le départ et qui sont suivis à l'extérieur par des associations comme des écoles de devoirs ne progressent pas de manière optimale ».*

Depuis la première année du projet, ils se sont donc lancés dans un nouveau projet pédagogique. Comme l'explique une enseignante : *« L'établissement était à la base sans orientation pédagogique spécifique mais la pédagogie Freinet a été mise en place sous l'impulsion de la directrice qui a proposé ce projet ».*

Selon la directrice et l'équipe pédagogique rencontrée par après, cette décision fut prise à la suite d'un constat d'échecs et de difficultés élevés au sein de cet établissement. Les enseignants ont donc dû suivre une formation sur cette nouvelle pédagogie à adopter durant deux jours et ont pu aller observer une école à pédagogie Freinet dans la commune d'Evere.

L'établissement n'est donc encore qu'à ses prémises au niveau de l'application de cette pédagogie. Mais ils en voient déjà des effets positifs fin de l'année scolaire 2018-2019 dont une libération de la parole et une participation des élèves de plus en plus importante via le « Quoi de neuf ? » ; conseil de classe et d'école ; texte libre ; plan de travail individuel ; les conférences, les créamath....

Comme dans l'exemple n°2 et contrairement à la première école présentée, ici encore le travail d'équipe est très important : les concertations sont régulières et constructives ; il y a beaucoup d'échanges entre les enseignants d'autant plus depuis qu'ils sont tous avec des classes verticales 5-8 : ils planifient collectivement les apprentissages, les activités, les ateliers phono 5-8 et n'hésitent

pas à faire du co-enseignement en fonction des besoins et/ou difficultés des élèves et des enseignants.

Mais contrairement à l'école présentée juste avant, dans cette école, les collaborations sont essentiellement horizontales. La directrice n'est jamais présente lors des réunions et les enseignants considèrent que leurs collègues sont leur principale ressource. La place de la personne AP est également très différente : au départ, c'est une logopède qui est engagée pour l'année scolaire 2018-2019, puis une enseignante primaire qui faisait de la remédiation dans un autre établissement. Mais tout se passe comme si, quel que soit le profil de la personne AP, c'est dans cet établissement, le projet de l'école qui influe sur l'expérience-pilote, plus que la personnalité des intervenants. A cet égard, la personne AP de 2019-2020 nous explique : « *par rapport à Freinet, ici, dans l'école on a l'impression que même les réticents au départ sont totalement rentrés dans le projet. Ils suivent même des formations et puis après, c'est même eux qui forment leurs collègues* ». De manière générale, l'équipe est très soutenante et motivée par rapport à la personne AP, notamment lors de son arrivée en 2019-2020. Les idées fusent dans tous les sens et les activités proposées permettent d'expérimenter toutes les formes de co-enseignement, non seulement avec la personne AP mais aussi entre les titulaires de classe sans même nécessairement avoir besoin de notre accompagnement.

C'est pourquoi nous avons décidé dans cette école de nous intéresser plus particulièrement à l'engagement de l'équipe dans un projet pédagogique Freinet. A cet égard, nous relatons ici un entretien avec une enseignante pour mieux comprendre le basculement de cette école vers une nouvelle pédagogie et plus précisément par rapport aux pratiques de lecture/écriture. Nous nous attarderons ensuite plus spécifiquement sur leur appropriation de la technique Freinet du « Texte Libre » (Voir pour une présentation plus détaillée du Texte libre en Annexe).

Pour commencer, l'institutrice nous parle de la transition qui s'est faite il y a un an et demi. En effet, elle nous explique que l'école suivait une pédagogie sans orientation spécifique. Ils utilisaient un système de points, ils se basaient sur des leçons prédéfinies.

La directrice et le corps professoral se sont rendu compte que leurs élèves avaient de mauvais résultats aux évaluations externes. L'idée d'une transition à une pédagogie Freinet a vu le jour lors d'un projet proposé par le PO et la directrice. Les professeurs sont ensuite entrés progressivement dans le projet. On leur a demandé de mettre en place la méthode naturelle et certains outils en

classe tels que le quoi de neuf et texte libre. Il a également fallu travailler sur la communication à travers la conférence, le journal de vie ou alors la correspondance entre écoles ou entre enfants.

« Ce qui intéressait principalement la directrice était la quête de l'autonomie. Ainsi, la mise en place d'une part, de la conférence était pertinente car elle permet aux élèves de s'organiser et de chercher par eux-mêmes. D'autre part, le Travail individuel (TI) permet à l'élève de gérer son travail, sa progression, et voir quelle tâche entamer avant l'autre. Cela dit, le TI n'a pas été imposé par la direction comme d'autres outils l'ont été ».

Les instituteurs ont donc tenté de se rapprocher le plus possible vers les incontournables de Freinet : le tâtonnement expérimental, la correspondance, quoi de neuf, la coopération etc. (ICEM, s.d.). Pour cela, ils ont suivi une formation de l'ICEM qui n'a pas été assez complète d'après l'institutrice « car la formation ne répondait pas à toutes leurs questions et leurs appréhensions ». Ils ont alors cherché à se documenter, en allant aux mercredis Freinet, en lisant des livres et menaient un travail d'équipe en partageant les trouvailles de chacun.

De plus, les enseignants ont eu l'occasion d'observer des classes Freinet dans une école à pédagogie Freinet. Durant les jours d'observation, ils ont pu observer que « l'école n'était pas en mesure de faire du 100% Freinet, tous les principes n'étaient pas appliqués ». L'institutrice prenait notamment l'exemple de la méthode naturelle et du tâtonnement qui sont quelques fois « *deux outils difficilement utilisables car il aurait fallu plus de cas pratiques pour voir comment cela se déroule sur le terrain. Les formations sont encore fort théoriques* ». Les instituteurs mettent en place petit à petit cette pédagogie nouvelle pour eux et tentent continuellement de s'approprier la pédagogie Freinet.

Après la transition, au regard de la pédagogie Freinet, la matière va plutôt venir de l'élève. « *Avec la méthode naturelle, les enfants sont des créateurs de connaissances, ils n'attendent pas les leçons de l'adulte pour produire des savoirs. Il est aujourd'hui devenu évident que les enfants « s'apprennent » indépendamment de l'école et ceci dans de nombreuses disciplines : mathématiques, histoire, géographie, sciences, musique etc..* »

Concernant la mise en place des activités, l'institutrice nous explique qu'au départ elle « *voyait cela comme un "flou artistique"* » et s'est ensuite rendu compte qu'il s'agissait seulement d'organisation. « *Il faut être encore plus organisé que dans la pédagogie traditionnelle* ». En effet, la journée est divisée en 6 parties.

Pour chaque tranche de 2h, l'institutrice laisse les élèves choisir l'ordre de leurs activités. Par exemple, elle propose pendant les deux premières heures le Travail individuel (TI) et le calcul coopératif. « *L'élève à une certaine liberté dans le choix de l'activité mais pas totalement* ».

Par rapport au texte libre, qui est vraiment présenté par l'ensemble de l'équipe comme la méthode de lecture/écriture, L'institutrice, le présente « *comme étant un outil très positif à partir duquel nous demandons à l'élève une production spontanée* ». Elle nous explique sa façon de mettre en place le texte libre au sein de sa classe. Elle commence par nous expliquer qu'il lui a été conseillé de s'approprier cet outil et elle l'applique comme il est prescrit à quelques détails près, que nous évoquerons par la suite.

Les élèves ont deux supports pour la rédaction du texte libre. Le premier est un cahier de brouillon sur lequel ils écrivent leur première version que l'institutrice corrigera à l'aide d'annotations préétablies. Cela permettra à l'élève de s'autocorriger. Ainsi, comme mis en évidence dans le Rapport final du Consortium Outil sur les ateliers d'écriture dirigé, pour l'enseignante interrogée, la relecture et l'autocorrection sont valorisées et le rapport à l'erreur est explicitement associé à l'apprentissage en cours. « *La pratique autocorrective tend à mieux s'adapter aux rythmes individuels en réduisant la dépendance de l'apprenant vis-à-vis de l'enseignant. L'élève est amené à des prises de conscience objectives de ses réussites, de ses échecs, et de leurs causes, en développant ses capacités d'autoévaluation* ».

L'institutrice propose aux enfants l'activité du texte libre et leur rappelle qu'il y a différents styles de texte qui vont être cités par les élèves (argumentatifs, rhétoriques, narratifs, conversationnels, explicatifs etc.). Le texte libre n'est donc pas entièrement libre comme préconisé par Clanché. Lors de la rédaction les élèves disposent de différents outils : Bescherelle, dictionnaire, fiches etc... Cependant, Freinet disait que l'écriture libre de l'enfant n'a besoin ni de guide ni de règle, ni de condition préalable : elle est l'expression de la vie, et "la vie est essentiellement mouvante, dynamique, variable" (Vergnioux, 2001).

Ils se rendent ensuite au bureau de l'institutrice pour une première correction. Après s'être auto-corrigés, les élèves retranscrivent leur texte dans le second cahier qu'ils appellent "le cahier de l'écrivain". Ils tentent ensuite d'illustrer leur texte à travers un dessin. Le dessin a été de tout temps un moyen d'expression presque idéal parce qu'il ne demande qu'un minimum de technique, ne nécessite aucun apprentissage et n'en permet pas moins d'entrer en relations avec le milieu hors de la portée de la voix et du geste (Freinet, s.d.).

Une fois que les textes individuels sont mis au propre, les enfants peuvent choisir de présenter leur texte à la classe. L'institutrice n'impose pas à ses élèves de partager leur texte mais elle veille à ce que chaque élève réalise cet exercice à un moment de l'année.

Après avoir lu le texte, les élèves passent au vote. Le but du vote est de motiver les élèves sur le travail de mise au point ultérieur, pour lequel l'intérêt n'est pas toujours immédiat (Boncourt, Legay, 2019).

Après avoir élu le texte, l'institutrice le retranscrit au tableau afin de procéder à un travail de "toiletage", c.-à-d., retravailler le texte afin de l'améliorer.

Ensuite, individuellement puis collectivement, un travail portant sur la nature des mots est effectué. Cela commence par un rappel des notions que les élèves connaissent déjà : noms, déterminants, verbes, adjectifs qualificatifs.

Comme l'explique l'institutrice : « *On retrouve une certaine autonomie dans cette activité. Au niveau de l'orthographe par exemple, ils sont amenés à se poser des questions et à se débrouiller pour corriger leurs erreurs. Ainsi leur orthographe semble s'améliorer.*

Il apporte également de nouveaux savoirs et outils et cela part de leurs propres erreurs. De plus, ils retiendraient mieux le nouvel apprentissage car la matière vient des élèves et de leurs erreurs. Le texte libre permettrait de balayer une grande quantité de matières à différents niveaux tels que l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, l'histoire, le lexique etc.

Néanmoins, le fait d'être moins cadenassés dans l'écriture fait qu'à l'épreuve du CEB, les élèves se retrouvent face à une certaine difficulté car on y retrouve des consignes claires et concises. Le type de texte à rédiger n'est plus libre mais imposé ».

La différenciation dans cette école

Dans l'état des lieux que nous avons réalisé en mai 2019, tous les enseignants de cette école disaient mettre en place de la pédagogie différenciée, que ce soit en lien avec la phonologie (introduction d'un son ou conscience phonologique) ou pour la lecture de textes dont le choix était réalisé par les élèves. Une enseignante souhaitait en faire encore davantage, mais le nombre d'élèves en classe était identifié comme un frein à cela.

Ceci correspond à ce qui a été mis en lumière (Talhaoui, 2020) dans plusieurs écoles pratiquant le texte libre : « *Tous les acteurs (enseignants et directions) s'accordent néanmoins pour soulever de nombreux bienfaits à la mise en place de la technique du texte libre : « elle permet de différencier l'apprentissage », « un apprentissage plus individualisé tout en s'appuyant sur la force du collectif », « une pratique moins inégalitaire »* (voir présentation du texte libre en Annexe).

Ensuite, dans les réponses à la première version du méta-outil, ce qui apparaît, c'est que, pour l'enseignement de la lecture, tous organisent des ateliers, la plupart (4/5) des groupes de besoins et 2/5 des groupes de niveaux. Ce qui les rassemble, c'est que, quel que soit le regroupement choisi, l'ensemble des réponses montrent que toutes les propositions sont prises en compte pour les regroupements. On ne retrouve ce schéma que dans une seule autre école. En effet, pour faire les

regroupements en groupes de niveaux, de besoins ou en ateliers, les enseignants prennent en compte à la fois les niveaux, besoins, compétences et difficultés des élèves ainsi que les compétences à atteindre et le programme. Cela semble cohérent avec la pratique du texte libre de la pédagogie Freinet qui se veut un projet « d'éducation globale » opposé au morcellement de la pédagogie traditionnelle. Pour Freinet, une pédagogie qui ne s'appuie pas sur les besoins globaux de l'enfant est faussée (voir présentation du Texte libre en Annexe). On retrouve cette même globalité dans le choix d'appellation des groupes. La seule appellation qui a reçu une réponse positive de tous les répondants de cette école est celle de « débutants, moyens, experts ». Les appellations plus spécifiques ont reçu des réponses plus mixtes.

Retour sur les raisons des réussites ou « échecs » de l'expérience pilote

Leviers :

- Habitude du travail collaboratif et grande réflexivité collective sur les pratiques pédagogiques;
- Projet pédagogique de l'école fort et nombreux projets interclasses (école Freinet, classes verticales);
- rencontre formelle et informelle régulières (centrée sur le pédagogique et les élèves) ;
- Texte libre

Freins :

- Manque de temps consacré au projet afin de mener des réflexions collectives et afin d'organiser des concertations pour expérimenter diverses formes de co-enseignement et/ou exploiter des albums jeunesse proposés dans le méta-outil;
- Turn-over de la personne AP.

Effets du méta-outil :

Grâce au projet pédagogique fort de l'école, les collaborations sont très nombreuses dans cet établissement avant l'expérience-pilote. Le méta-outil permet de confirmer l'impact important du projet Freinet sur les pratiques collaboratives mais aussi sur les pratiques de différenciation et les formes de co-enseignement expérimentées. Grâce aux classes verticales et à la pratique des textes libres, les pratiques de différenciation sont nombreuses dans cet établissement avant l'expérience pilote. Le méta-outil permet de penser les différentes formes de différenciation et leurs effets en termes de réduction ou d'approfondissement des inégalités d'apprentissage : effets positifs de plusieurs dispositifs Freinet, classes verticales, etc. Par l'organisation de l'école (les classes verticales,

les nombreuses activités en ateliers, ...), les formes de co-enseignement expérimentées sont déjà nombreuses avant l'expérience-pilote. L'expérience-pilote leur permet déjà d'affiner et d'aller plus loin dans l'expérimentation de toutes les formes de co-enseignement. Le méta-outil leur permet de diagnostiquer leurs pratiques et leurs fréquences.

Conditions de répliquabilité :

- Impulser ce type de projet pédagogique et expérimentation du texte libre à plus large échelle?
- Penser des heures de concertations suffisantes,
- Consacrer les concertations à des questions pédagogiques ; MAIS impossibilité de prévoir les relations informelles

4.2 Accompagnement en différenciation

Cinq écoles ont demandé un accompagnement spécifique en différenciation suite à la première version du méta-outil. Nous avons réalisé l'accompagnement de deux de ces écoles en janvier et février. Les trois autres étaient programmés en mars, avril et mai et nous n'avons donc pas pu les mettre en œuvre. Nous présentons donc ci-dessous les deux accompagnements effectivement effectués. En prenant du recul sur l'ensemble de l'expérience de ces deux écoles et en prenant en compte les réponses au questionnaire envoyé durant la période de confinement/déconfinement, nous nous sommes rendu compte que le lien était fortement exprimé par les enseignantes entre différenciation et co-enseignement ou co-intervention. Dans l'une des équipes, c'est le côté positif de ce lien qui est mis en avant par les enseignantes. Dans l'autre, c'est le regret de n'avoir pas mis en place de co-enseignement de manière plus généralisée et d'être resté en grande partie dans un fonctionnement de co-intervention. Il ressort notamment le regret du manque de concertation avec la personne AP et la mise en évidence « positive » des moments de co-enseignement qui a permis une différenciation concertée.

4.2.1. *Différenciation et co-enseignement : évaluation positive*

ISE 1- 136 élèves (février 2019)

Personne AP : institutrice primaire la première année, logopède la deuxième année

Lors de l'état des lieux en début de projet, les enseignantes déclarent « faire de la différenciation ». C'est une des écoles où les enseignantes du primaire ont déjà mis en place de la différenciation avant le début de l'expérience-pilote. Nous l'avons observé et elles le disent en détaillant notamment les différents groupes de besoins et de lecture mis en place dans leurs classes. Différents types d'exercices sont proposés en variant les approches. Deux enseignantes souhaitent également des pistes et des conseils en différenciation.

Cette école a connu deux personnes AP différentes, mais la première étant devenue titulaire d'une classe du cycle 5/8 par la suite, la difficulté liée au changement de personne n'est pas exprimée par les enseignantes lors de l'évaluation finale. Il semble par ailleurs que cette première personne AP soit déjà assez loin dans la réflexion sur la différenciation. C'est la seule personne (pour toutes les réponses de toutes les écoles) qui, lors de l'état des lieux, mentionne la différence entre différenciation *a priori* et *a posteriori*, elle évoque également l'évaluation diagnostique, distingue la différenciation selon les profils d'élèves ou selon la quantité de contenu et évoque l'importance de donner du sens. Par contre, ce qui est déploré par les enseignantes, c'est le remplacement par la personne AP d'une titulaire absente à partir de février 2020. Nous avons pensé dans nos premiers rapports que le statut de logopède empêcherait ce type de pratique, mais dans cette école, la personne AP, bien que logopède, a remplacé une titulaire absente, la pénurie grandissant vers le milieu de l'année scolaire.

La plupart du temps, durant toute l'expérience-pilote, la différenciation s'organise dans une formule entre enseignement parallèle²⁰ et enseignement alternatif²¹. Les trois enseignantes et la personne AP « participent ensemble à l'élaboration des leçons ». Trois classes parallèles se transforment en quatre groupes de nombre décroissant d'élèves en fonction du niveau de lecture de ceux-ci. De plus, le contenu n'est pas tout à fait le même car il est simplifié pour les groupes de lecteurs très faibles, notamment des primo-arrivants.

A d'autres moments, les manières d'organiser le co-enseignement sont diverses et sont modulées en fonction de l'activité « diverses façons de gérer le co-titulariat » (une enseignante). Une autre précise : « Généralement, nous tournions toutes les deux entre les bancs si la quantité de travail était

²⁰ La classe est divisée en deux groupes et chaque enseignant prend en charge une moitié. Le contenu couvert est le même, mais les méthodes d'enseignement diffèrent.

²¹ La majorité des élèves restent en grand groupe, les autres travaillent dans un petit groupe de préapprentissage, d'enrichissement, de ré-enseignement ou de remédiation.

assez grande. Au contraire, si le menu était plus light, elle prenait les élèves en difficultés en dehors de la classe, cela variait » (une enseignante).

Les compétences en lecture travaillées en pédagogie différenciée sont nombreuses. Elles ont trait principalement à la compréhension (élaborer des significations, dégager les informations explicites d'un écrit, percevoir le sens global d'une histoire, raconter ce qu'on a lu, reformuler, repérer des informations, distinguer le vrai du faux) et à l'acculturation (l'étude de l'objet livre et le sens de la lecture). Une enseignante dit aussi travailler la phonologie en pédagogie différenciée.

Dans cette école, le lien différenciation et co-enseignement est fort et vécu très positivement tant au point de vue de la motivation que des effets sur l'apprentissage : *« Une grande motivation en pouvant pratiquer le co-enseignement. Plus de temps pour chaque élève. Travail plus performant, plus de différenciations, plus d'idées que du positif »* ; *« Cela motive car donner des consignes différenciées prend énormément de temps. De ce fait, cela accélérât les choses, le travail était plus vite lancé, effectué et cela montrait de réels progrès. Cela donnait envie de réaliser des PIA plus régulièrement. A contrario, lorsque la personne AP était absente, la charge de travail était multipliée par 2, et c'était beaucoup plus difficile de réaliser le travail, et donc beaucoup moins motivant »* ; *« Plus de tâche adaptées. Au plus on est dans la classe au plus de différenciations nous pouvons proposer »*. De ce fait, on voit une *« amélioration des résultats. Les élèves apprennent mieux et sont plus motivés »*. *« Comme ils réalisaient chacun une tâche différente, ils ne pouvaient pas copier sur le voisin (faux indicateur de compréhension qui arrive régulièrement en classe). Du coup, ils réalisaient réellement la tâche et progressaient (ou alors venaient poser des questions). Les exercices permettaient réellement aux élèves de progresser »* ; *« ils étaient motivés par la venue d'une personne externe à la classe, avaient envie de montrer qu'ils savaient des choses. »*

Cependant, une enseignante souligne néanmoins qu'il est difficile de voir l'amélioration des apprentissages car *« il faudrait pouvoir observer sur du long terme. De plus, nous pratiquons déjà beaucoup de différenciations »*.

Pour la suite, les enseignantes expriment différents souhaits en lien avec la différenciation, le co-enseignement et les axes de lecture que nous avons souhaité privilégier : *« continuer à adapter les textes mais avec un objectif commun d'apprentissage pour les différents groupes »*, *« renforcer des pratiques de co-titulariat »*, *« plusieurs types de co enseignement. Il faut essayer des tous les pratiquer. Chaque type permet d'atteindre des objectifs différents. Le co enseignement c'est la vie 😊 »*, *« s'interroger davantage sur le sens des questionnaires de lecture »*. Au vu de ces souhaits

exprimés après un an et demi d'accompagnement, il nous semble que la perspective « méta » visant avant tout la réflexion est intégrée par cette équipe.

4.2.2 Différenciation et co-enseignement/co-intervention : Evaluation mitigée

ISE 2 - 97 élèves (février 2019)

Personnes AP : trois institutrices successivement

Dans cette école, il y a eu trois personnes AP différentes entre mars 2019 et mars 2020. Ceci est déploré par les enseignantes : « *Le grand point négatif pour ma part était le fait que sur les 2 années scolaires il y a eu 3 personnes différentes avec des envies différentes et des motivations différentes* » ; « *Par moments, le démarrage fut difficile parce que différentes personnes ont pris ce projet en main sur deux ans, manque de continuité et difficile à évaluer* ».

L'état des lieux réalisé en début d'expérience-pilote montre une école où les enseignantes différencient : en maternelle, il s'agit principalement de « formulation de consignes à l'aide d'images, reformulation de l'histoire dans d'autres mots quand les enfants ne comprennent pas, de jeux et d'ateliers Montessori ». En primaire, des ateliers de littérature (peu fréquents) dans une classe. Ailleurs, les enseignantes revoient les lettres apprises une à une pour les élèves en difficulté mais déplorent le manque de temps et la difficulté de différencier lorsque les élèves sont tous en début d'apprentissage de la lecture²² (P1), donnent des exercices de dépassement aux plus rapides, isolent les élèves en difficulté de concentration, expliquent le vocabulaire, aident les élèves avec problèmes logos et organisent un tutorat pour la compréhension des consignes (P2)

Elles disent également souhaiter différencier plus. Ce n'est pas étonnant dès lors qu'elles aient choisi un accompagnement spécifique en différenciation durant la deuxième année de l'expérience-pilote. Les enseignantes de troisième maternelle constatent beaucoup d'élèves en difficulté par rapport à certaines compétences et souhaiteraient des conseils. Les enseignantes du primaire souhaitent différencier davantage en accroissant l'autonomie des élèves afin de libérer du temps pour « se concentrer sur » les élèves en difficulté et leur « apporter l'aide nécessaire ».

L'organisation de la différenciation avec la troisième personne AP s'est faite de manière mixte entre co-intervention et co-enseignement.

²² Nous supposons que les enseignantes parlent ici plus spécifiquement du décodage.

Dans toutes les classes, la personne AP pratique la co-intervention « *Je prenais un demi-groupe afin de pouvoir travailler avec un nombre d'élèves plus réduit ; pour les points que j'ai abordés avec eux [les élèves], je me suis plus fiée à ce qui me semblait être le plus intéressant. La titulaire me tenait au courant de ce qui était fait en classe et je me servais de cela pour mes activités afin d'avoir un lien* ». Dans quatre classes sur les six, des moments de co-enseignement ont eu lieu, soit de manière très ponctuelle « *Par moments, nous avons réalisé des jeux en classe (une enseignante)* » ; « *Il m'est arrivé de travailler avec la titulaire en classe afin de réaliser une activité différente avec l'entièreté du groupe (la personne AP), soit de manière plus structurée, par exemple, une semaine sur deux en alternance avec la co-intervention*) : « *avec la classe de 2^{ème} de X, une semaine sur deux, nous avons travaillé à deux en classe afin de mener des ateliers. Nous nous donnions une ou plusieurs compétences de français et nous réalisions des activités plus ludiques (petits jeux, fiches avec marqueurs Velléda,...). Les élèves passaient dans tous les ateliers.* »

Dans cette école, d'autres aides en lecture sont présentes. La mère d'une enseignante fait de lecture individuelle avec les élèves de P2 « *Elle axe la lecture selon les difficultés des enfants (compréhension, déchiffrage, vocabulaire, fluidité,...)* ». En maternelle, « *elle vient une fois par semaine raconter des histoires aux enfants. Elle prenait les enfants par duo* ». En cours de projet, une autre personne, uniquement pour les élèves FLA-FLE, vient « *approfondit selon les apprentissages du moment et leur niveau à chacun* ».

A la fin de l'expérience, le questionnement sur la différenciation reçoit des réponses en termes de co-enseignement/co-intervention. Une fois de plus, les enseignantes identifient les questions de différenciation à la présence de la personne AP. Il apparaît que la co-intervention externe (malgré notre intervention) laisse un goût amer chez les enseignantes.

- « *On aurait aimé que X [la personne AP] présente davantage les activités afin de pouvoir les reproduire ou s'en inspirer pour d'autres matières.*
- *Peu de retours concrets sur ce qui était fait en petit groupe avec X. Il n'y a pas eu, selon moi, assez d'échanges à ce sujet.*
- *Je pointe le doigt sur le manque de temps sur le retour avec X. C'était souvent entre deux portes.*
- *Les réunions auraient dû porter davantage sur la pratique de X.*

- je n'ai été que très peu au courant de ce qui était fait en demi-groupe. Cela restait très vague. Encore une fois, il y a eu trop peu de communication entre nous (entre profs ou lors rendez-vous autour du projet) concernant le travail de X.
- Ce qui était dommage c'était les « retours » entre les portes pendant 10 secondes en ramenant les enfants. Un retour plus long aurait été plus bénéfique pour ma part. Mais c'est toujours la course au temps 😊

La personne AP regrette également le manque de concertation. En effet, même si elle a constaté un effet positif de la différenciation, elle pense qu'il aurait dû y avoir plus de concertations avec les enseignantes : « Nous avons mis du temps à trouver nos marques dans le projet. Cela n'a pas été simple à mettre en place et avec du recul, il y a plusieurs choses pour lesquelles je m'y serais prise différemment (organisation avec les titulaires, le retour du travail effectué, la continuité de ce que je faisais mais au sein de la classe avec le titulaire,...). (...) J'ai pu constater malgré tout, un effet positif de la différenciation mise en place lors de mes activités. Certains élèves qui, en classe, n'osaient pas forcément se lancer et participer, ont plus osé ».

Par contre, les moments de co-enseignement sont valorisés par l'enseignante qui a le plus expérimenté cette organisation « Deux fois par mois, X venait en classe et nous organisons ensemble divers ateliers. C'était une expérience positive car c'est agréable de pouvoir travailler la lecture à travers de nombreuses activités. ». La personne AP considère également cette façon de travailler plus enrichissante tant au point de vue du partage entre enseignants que du point de vue des élèves : « J'ai eu l'occasion de travailler en co-enseignement avec les titulaires de P1, mais essentiellement avec Madame « Y » en P2. Je trouve cela très motivant. Cela apporte une richesse très intéressante, un partage fructueux des expériences de chacun). Une semaine sur deux, nous avons travaillé à deux en classe afin de mener des ateliers. Nous nous donnions une ou plusieurs compétences de français et nous réalisons des activités plus ludiques (petits jeux, fiches avec marqueurs Velléda,...). Les élèves passaient dans tous les ateliers. Cette façon de procéder permet aux élèves d'aborder la même compétence mais d'une façon différente (lors des ateliers menés sur une même compétence de français, par exemple). Cela permet d'aborder les choses différemment, ce qui fait que, la plupart des élèves y trouvent leur compte (s'ils ne parviennent pas à comprendre les choses d'une façon, ils peuvent trouver une autre façon de faire qui pourraient plus leur convenir). ». Ceci nous permet de constater, une fois encore, le renforcement des effets bénéfiques du co-enseignement présentés dans la littérature en termes de différenciation et de partage du savoir.

Les compétences travaillées (comme pour l'école présentée ci-dessus) sont la compréhension et l'acculturation. Les enseignantes mettent l'accent sur la compréhension « *La compréhension et le respect des consignes* ». « *La compréhension en lecture* ». « *Le principe de base était la compréhension à la lecture, après avoir travaillé les compréhensions de consignes* ». « *La base est la compréhension à la lecture* ». La personne AP, elle, présente le travail d'acculturation comme un préalable à celui de la compréhension : « *Avant d'entamer l'apprentissage des compétences de français, il me semblait important de clarifier avec les élèves (Ce qu'est la lecture, à quoi cela sert, es différents écrits qui nous entourent, ce qu'est l'écriture, à quoi cela sert, etc. Il me semblait essentiel que les élèves aient bien conscience de l'importance de savoir lire et écrire. Je voulais aussi les sensibiliser au fait que la lecture et l'écriture ne servaient pas uniquement à l'école. Ensuite, je suis partie sur la compréhension de l'écrit.* » En maternelle, la compréhension et l'acculturation ont été abordées à partir des albums jeunesse.

4.3 Accompagnement à la lecture experte d'albums

Quatre équipes pédagogiques ont choisi de bénéficier d'un accompagnement relatif à l'usage des albums pour la jeunesse. Deux écoles supplémentaires devaient également en bénéficier mais le confinement ne nous a malheureusement pas permis de planifier nos actions dans de bonnes conditions.

Trois des écoles suivies avaient des ISE assez proches, situés dans le premier quartile alors que la dernière possède un ISE situé dans le dernier quartile. Les personnes AP de trois de ces écoles ont une formation d'institutrice maternelle. L'une d'entre elles possède également un Master en sciences de l'éducation. La dernière est logopède.

Dans chacune des quatre écoles où notre accompagnement a pu avoir lieu, le démarrage de la réflexion a démarré à différents moments. Nous avons donc souhaité accompagner les équipes dans leur propre cheminement en proposant toutefois une présentation des albums qui se veut relativement similaire. Une seule de ces écoles a bénéficié d'un accompagnement un petit peu différent car l'équipe pédagogique a démarré la réflexion sur l'usage des albums pour la jeunesse dès l'année scolaire 2018-2019. Nous proposons donc ici de décrire succinctement l'accompagnement prodigué d'une part, dans l'école qui a entamé sa réflexion dès l'année scolaire 2018-2019 et, d'autre part, l'accompagnement proposé aux écoles qui ont entamé la réflexion sur l'usage des albums durant l'année scolaire 2019-2020.

4.3.1. L'accompagnement proposé dans l'école qui a construit son projet autour des albums en 2018-2019

ISE 4- 62 élèves (février 2019)

Personne AP : institutrice maternelle

L'école concernée est une école dont l'ISE est de 4/20. L'équipe pédagogique se compose de trois enseignantes de M3, dont une est chargée de l'immersion en néerlandais. Cette dernière ne participe pas réellement au projet car elle doit déjà gérer l'immersion mais elle s'en tient néanmoins informée via ses collègues. Les élèves de cette classe bénéficient par contre du projet car ils sont pris en charge à mi-temps par une des deux autres enseignantes de M3. La personne AP a été engagée dès l'année scolaire 2018-2019 et a pu poursuivre le projet en 2019-2020.

Dans cette école, les enseignantes travaillaient déjà beaucoup la phonologie avant le démarrage du projet. Un prêt de livre était organisé, des visites en bibliothèque également. L'école a investi afin de mettre en place la méthode Narramus. Elle dispose donc d'une « BiblioTIC » (comme l'appelle l'équipe), c'est-à-dire une bibliothèque disposant d'un espace numérique avec projecteur et ordinateur pour réaliser les différentes séances « Narramus ». Le projet Narramus a été entamé l'année scolaire précédente par une des deux enseignantes de M3. La seconde s'est lancée dans le projet en 2018-2019.

Une des deux enseignantes de M3 et la direction ont suivi une formation sur la littératie. L'usage des albums les a donc immédiatement questionnées car elles y ont trouvé un lien, d'une part, avec leur formation et, d'autre part, avec la méthode Narramus. En effet, comme l'explique la Direction, Narramus est une méthode qui permet de travailler le vocabulaire et le rappel de récits à partir de textes à structure redondante. Or, tous les récits ne s'appuient pas sur cette structure et il paraissait important à l'équipe pédagogique de proposer autre chose à leurs élèves.

Durant tout le processus d'accompagnement, cette école a tenu à jour des dossiers de recherche et de planification du travail envisagé, mis à notre disposition en toute transparence. Ces dossiers présentent l'ensemble de leurs recherches et des choix pédagogiques effectués sur base de ces recherches.

Dans un premier temps, la Direction et l'équipe ont chargé la personne AP d'effectuer des recherches théoriques sur la lecture afin de définir leur cadre de travail, de valider ou d'invalider ce

qui était déjà fait au sein de l'école et d'envisager d'autres pistes de travail si certains aspects n'étaient pas suffisamment travaillés. Ces recherches ont été effectuées au cours de l'année scolaire 2018-2019. Notre accompagnement, pour cette **première étape**, a été de valider les ressources choisies et d'en proposer d'autres. Les ouvrages d'auteurs comme Goigoux, Cèbe, Tauveron ou encore Poslaniec ont été consultés.

La théorie de Catherine Tauveron (2002) sur les textes résistants a beaucoup marqué l'équipe qui a, entre autres, choisi de travailler autour de textes résistants. Pour cette **deuxième étape**, qui a eu lieu en fin d'année scolaire 2018-2019, notre accompagnement a été de proposer des albums adaptés à l'âge des enfants en fonction des différentes réticences évoquées par Tauveron afin de compléter la bibliothèque existante. L'équipe pédagogique et la personne AP ont alors sélectionné plusieurs ouvrages qui ont été commandés pour la rentrée 2019²³.

Les recherches effectuées au cours de l'année scolaire 2018-2019 ont également orienté l'organisation du travail entre la personne AP et les enseignantes. Le choix est alors effectué de planifier ensemble tout le travail de l'année et de se le répartir afin de mieux cibler les difficultés des élèves. Ainsi, l'une des idées retenues du programme PARLER et qui, d'après l'équipe, clarifie la situation pour tout le monde, est d'avoir une « Mme Lecture » qui s'occupe d'enseigner certains aspects bien spécifiques.

En début d'année scolaire 2019-2020, la planification du travail a été mise au point. L'équipe a choisi, dans le cadre de ce projet, de travailler sur différentes formes de réticences et la figure archétypale du loup. La sélection a été la suivante :

- Pratique de l'intertextualité avec *C'est moi le plus beau* et *C'est moi le plus fort*.
- Point de vue inattendu et ambiguïté des reprises anaphoriques : *Les trois petits cochons* (conte), *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*, *Le plus grand chasseur de loup de tous les temps*.

²³ Décalage entre le texte et l'image : *L'Afrique de Zigomar* (Corentin, 1990), *Papa !* (Corentin, 1995) ; point de vue oblitéré ou biaisé : *Le jour où j'ai perdu mes supers pouvoirs* (Giacomo, 2013) ; enchâssement ou intrication de récits : *La princesse, le dragon et le chevalier intrépide* (de Pennart, 2008), *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* (Voltz, 2008) ; Présence d'ellipses (massives) : *Une histoire à grosse voix* (Jadoul, 2018), *Plouf !* (Corentin, 1991) ; Effacement de relations de causes à effets : *Aboie, Georges !* (Feiffer, 1999) ; Pratique de l'intertextualité : *Loup* (Douzou, 1995), *Igor et les 3 petits cochons* (de Pennart, 2007), *Chapeau rond rouge* (de Pennart, 2004), *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons* (Scieszka et Smith, 1989) ; Ambiguïté des reprises anaphoriques : *Le plus grand chasseur de loup de tous les temps* (Naumann-Villemin et Barcilon, 2006) ; mise en scène de la lecture ou de l'écriture : *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* (Voltz, 2008), *Les loups* (Gravett, 2005) ; albums proliférants : *Le loup conteur* (Bloom et Biet, 2000).

- Albums proliférants et mise en scène de la lecture ou de l'écriture : *Le loup conteur, Les loups.*
- Présences d'ellipses narratives : *Plouf, Loup.*
- Masquage des valeurs et point de vue obliéré : *Le jour où j'ai perdu mes supers pouvoirs.*
- Décalage texte image : *Papa.*

Parallèlement à la lecture et l'exploitation des albums, il a été prévu que la personne AP travaille de différentes façons sur la *catégorisation* pour parvenir, entre autres, à la catégorisation des livres. Le travail sur *l'inférence* à travers les albums a été accompagné d'un travail à partir de devinettes, de phylactères vides, de remplacement d'un mot comme « schtroumpf » par un autre au sein d'une phrase, etc. Un travail sur le *réel et l'imaginaire* a été envisagé à partir des thématiques vues en classe, des histoires exploitées et connues. Différentes modalités de travail ont été prévues. La *causalité* a été approfondie à travers des expériences scientifiques, musicales, etc. La discrimination auditive a été complétée par des jeux d'audition ou encore la création d'un loto sonore. Au niveau de l'écriture, les enseignantes et la personne AP suivent le manuel *Vers l'écriture (Grande Section)* des Editions Accès. Quant à la phonologie, l'équipe s'appuie sur *Vers la phono (Grande Section)*, toujours aux Editions Accès. Dans cette organisation, la personne AP s'est principalement chargée des activités décrites ci-dessus. Les enseignantes, quant à elles, ont assumé le travail autour de la méthode Narramus et de l'exploitation des albums pour la jeunesse.

Après la passation de la première version de notre méta-outil, les enseignantes ont souhaité obtenir quelques informations complémentaires sur les différents aspects de l'usage des albums pour la jeunesse. Notre accompagnement a donc été de proposer une **séance de présentation d'albums**, en lien avec notre premier méta-outil, qui a été organisée durant une concertation à midi. Cette séance a permis à l'équipe pédagogique de faire un retour sur notre méta-outil mais aussi sur les possibilités qu'il offre.

Une séance d'analyse d'albums à l'aide de la grille d'analyse créée comme méta-outil spécifique avait été programmée en avril mais le confinement nous a empêchés de la réaliser.

4.3.2. *L'accompagnement proposé dans les écoles qui ont entamé la réflexion durant l'année scolaire 2019-2020*

La première version du méta-outil a suscité des questions à bien des égards. Comme nous l'évoquions dans notre rapport du mois d'avril 2020, certaines équipes pédagogiques l'ont trouvé très culpabilisant car elles avaient l'impression « de ne rien faire » ou ne comprenaient pas le jargon utilisé. Plusieurs équipes nous ont demandé de plutôt bénéficier d'une grille d'analyse d'un album. Ainsi, l'outil ne questionnerait plus les pratiques – ce qui peut apparaître comme culpabilisant – mais aurait pour but de développer la *lecture personnelle experte* au sens décrit par Lécullée (2017).

A partir du mois de décembre 2019, une séance de présentation d'albums pour la jeunesse, en lien avec la première version de notre méta-outil a été programmée. Pour les équipes pédagogiques qui ont demandé un accompagnement à partir de la fin du mois de janvier 2020, cette séance de présentation d'albums s'est appuyée sur l'outil spécifique album, alors en cours de réalisation.

La première école de ce groupe qui a bénéficié de cette séance a un ISE de 1/20. L'équipe pédagogique engagée dans le projet a quasiment totalement changé entre les deux années scolaires. Sur six enseignantes, plus la personne AP, il n'en reste plus qu'une. Suite à l'utilisation du méta-outil, l'équipe a mis en place un projet en cycle 5-8 dans lequel les élèves sont mélangés une fois par semaine durant deux heures. Les enseignantes ont chacune choisi un livre de la série Splat le chat (Scotton). Chaque semaine, elles insistent sur un aspect différent de l'album tandis que les élèves changent d'enseignante et donc d'histoire. Ce projet est présenté durant la séance de présentation d'albums. Un retour sur le projet mis en place est effectué au mois de février, en même temps que la présentation de l'outil spécifique album (la grille d'analyse). A l'aide d'un album choisi par l'équipe, nous essayons de compléter ensemble la grille d'analyse de l'album. Par rapport au projet développé par l'équipe, les enseignantes expliquent qu'elles ont remarqué que des enfants qui, habituellement, sont plutôt taiseux osent prendre la parole et proposer des réponses ou des réflexions tout à fait intéressantes. Elles ont également remarqué que les enfants échangent sur les albums qu'ils ont découverts et que, de ce fait, parfois, ils connaissent l'histoire avant de la découvrir avec leur groupe. Cela n'a pas été considéré comme un problème mais plutôt comme un intérêt pour les activités proposées.

La deuxième école de ce groupe qui a bénéficié de la séance de découverte d'albums a un ISE de 19/20. Cette séance a eu lieu avec l'ensemble des enseignants de l'école durant une concertation en fin de journée. Suite à cette séance, une enseignante a demandé si nous pouvions réaliser une séance de découverte d'album dans sa classe. La séance était programmée en mars, au début du

confinement. Nous n'avons pas pu la reprogrammer²⁴. Néanmoins, une enseignante nous écrit qu'elle a apprécié la « *présentation d'albums riches et variés (apportés pour l'occasion), la présentation d'auteurs et les conseils* ». Suite à cette présentation et à ses lectures personnelles, elle compte organiser la différenciation au sein de sa classe en « *veillant au format de l'album, au nombre de pages, au nombre des lignes par page, à la police utilisée et à sa taille, aux illustrations. Les thèmes et centres d'intérêt joueront un rôle important. Des tapuscrits ou adaptations, version audio (casque), version filmée pourront aussi entrer en jeu. Tout dépendra de l'apprentissage spécifique lié à l'album.* » Elle ajoute que l'usage de l'album change ses pratiques : « *L'envie d'aborder et/ou de lier les apprentissages, peu importe le domaine, à partir d'albums, dès l'an prochain (en première primaire) est réelle. La manière dont cela pourra se réaliser se dessine et se peaufine au fur et à mesure des lectures documentaires sur le sujet. Je pense que l'album est une source de motivation et un "bain" dans le monde des mots puis le monde littéraire. Il (leur) permet [aux élèves] d'élargir leur culture et leur champ lexical.* ».

La dernière école dans ce groupe à avoir bénéficié de la séance d'accompagnement de découverte d'albums a un ISE de 1/20. Cette séance a eu lieu durant une concertation sur l'heure du midi, en janvier 2020. Les enseignants avaient demandé de cibler les albums présentant un rapport texte-image en opposition ainsi que les albums sans texte. Nous avons donc proposé un panel d'ouvrages correspondant à leurs demandes ainsi que d'autres permettant de mieux illustrer les catégories et items de la première version de notre méta-outil. Suite à cette séance, nous leur avons envoyé l'outil spécifique album. Les enseignants ont, par la suite, demandé à bénéficier d'une séance d'accompagnement supplémentaire afin de pouvoir être mieux aiguillés sur la façon de compléter cette grille. L'une des questions était notamment de savoir si la grille d'analyse doit être ou non complétée intégralement et systématiquement. Le but de cet outil est de faciliter la lecture personnelle experte. Si, au début, l'exercice peut sembler fastidieux, petit à petit, à force de connaître les catégories d'analyse, les enseignants pourront se détacher de la grille ou ne se concentrer que sur celles « qu'ils connaissent moins » ou qu'ils maîtrisent moins bien. En outre, compléter systématiquement cette grille à l'écrit peut être lourd. Une lecture plus ou moins rapide visant à mettre en évidence, dans la grille, les points de vigilance nous paraît être une autre stratégie efficace. Cependant, l'avantage de compléter cette grille est de pouvoir la transmettre à des collègues et d'éventuellement enrichir la liste d'albums annexés à la grille. En outre, la catégorisation n'étant pas toujours parfaite, un partage avec les collègues permettrait de mettre au jour des

²⁴ En annexe (.....), nous joignons néanmoins la planification d'une séquence autour de l'album que nous avons sélectionné, à savoir *L'Afrique de Zigomar*, qui présente un rapport texte/image en décalage/opposition.

compréhensions différentes, notamment pour des concepts qui ne sont pas aisés à distinguer au sein d'un album, comme par exemple le type d'inférence, la structure du récit ou encore la temporalité des images. La mouvance au sein de l'album peut être sujet à discussion lors de la catégorisation mais permet également, dans l'échange, de mettre au jour des difficultés qui n'ont peut-être pas été anticipées. Les aller-retour entre la lecture personnelle experte et l'expérience ou les expériences avec les enfants permettront aux enseignants d'affiner leur lecture personnelle experte et, petit à petit, d'éventuellement se passer de l'utilisation de cette grille.

Synthèse sur différentes formes d'accompagnement proposés durant la recherche

Ce focus sur les divers accompagnements menés tout au long de cette expérience-pilote nous semblait nécessaire pour diverses raisons.

Premièrement, nous souhaitions montrer un exemple de l'hétérogénéité des configurations qui ont pu être expérimentées dans le cadre de cette expérience pilote lorsque la perspective de recherche est écologique et consiste à co-construire avec l'équipe enseignante en fonction de la singularité de chaque établissement. A cet égard, trois types d'accompagnement de la personne AP par l'équipe de recherche nous semblaient intéressants à présenter :

- l'accompagnement de la personne AP dans la mise en place de pratiques collaboratives dans une école où elles étaient presque inexistantes ;
- l'expérimentation par la personne AP des dernières théories scientifiques sur la compréhension en lecture dans une école en constante innovation pédagogique ;
- le soutien de la personne AP dans un projet pédagogique collectif (la pédagogie Freinet et la pratique du texte libre).

Deuxièmement, nous avons voulu également présenter nos actions plus spécifiques sur le thème de la différenciation en lecture, il nous semblait important de présenter des exemples d'accompagnement qui ont été menés durant l'année 2019-2020 pour soutenir les équipes dans leurs réflexions sur des thématiques particulières. Les deux premières parties montrent l'influence du co-enseignement sur la différenciation et les rapports entre co-intervention et manque de concertation et les deux dernières parties, les effets de notre accompagnement sur l'exploitation des albums jeunesse et plus particulièrement sur le développement de la lecture personnelle experte, avec une école dès 2018-2019 et avec plusieurs équipes en 2019-2020.

La troisième raison pour laquelle nous avons présenté ces accompagnements spécifiques est que, pour chacun de ceux-ci, un méta-outil a été construit : un premier relatif au co-enseignement, un deuxième sur les pratiques de différenciation et un troisième pour une lecture personnelle experte. Ils sont tous reliés à un méta-outil général qui tente de reprendre les divers points d'attention qui ont été soulevés par les différentes équipes enseignantes tout au long de cette expérience-pilote. Nous présentons ces méta-outils dans la partie suivante.

5. Evolution du méta-outil première version aux méta-outils et expérimentation de ceux-ci

Ainsi que nous venons de l'annoncer, nous présentons ci-dessous d'abord le méta-outil général. Il est présenté en trois parties et chacune d'elles est commentée. Ensuite, sont argumentés et expliqués les trois outils spécifiques dont les versions finales sont incluses dans les annexes.

5.1 Méta-outil général

La première version de l'outil dont la passation a eu lieu en octobre-novembre 2019 était constituée d'un seul bloc, même si elle était divisée en trois parties. Ces trois parties faisaient suite à l'état des lieux et aux discussions lors des comités de pilotage. Elles correspondaient aussi en grande partie aux compétences complémentaires de l'équipe des chercheuses. Cependant, notre réflexion progressant, il a paru nécessaire d'éviter que la présentation en trois parties ne détricote les liens entre celles-ci et ne corresponde plus à l'objectif de l'expérience-pilote.

Pour la deuxième version présentée en fin d'expérience-pilote, nous avons donc opté pour un outil que nous avons appelé « général » et qui reprend les trois parties de la première version. Cet outil général se veut à la fois une synthèse et une introduction.

Il est une synthèse car il présente à la fois, de manière la plus imbriquée possible, les trois thèmes de la première version. Nous avons en effet essayé de montrer que ces trois thèmes sont interdépendants, par exemple lorsqu'on souhaite réfléchir à la différenciation qu'on souhaite mettre en place, il est nécessaire de se demander sur quel axe de l'apprentissage de la lecture ce type de différenciation conviendrait le mieux en fonction de la situation de la classe et en fonction d'un co-enseignement possible. De la même manière, lorsqu'on décide de faire usage d'un album jeunesse, il est intéressant de se demander comment différencier pour que chaque élève puisse maîtriser toutes les compétences poursuivies et quel type de co-enseignement pourrait le mieux nous y aider. Finalement, lorsqu'on a l'occasion de pouvoir co-enseigner, soit avec une personne supplémentaire, soit avec un autre titulaire de classe, on peut se demander quelle différenciation cela va pouvoir permettre de mettre en place.

Cet outil général est aussi introduction car, même s'il présente des possibles à expérimenter, il ne les propose pas tous et est une invitation à choisir un ou plusieurs des trois outils spécifiques conçus pour approfondir sa réflexion sur un des trois grands thèmes. La référence aux trois outils spécifiques apparaît d'ailleurs plusieurs fois dans ce méta-outil général.

Le méta-outil général a été élaboré à partir des remarques et commentaires des équipes éducatives à propos de la première version du méta-outil. De plus, nous avons restreint les choix possibles en fonction des résultats de recherche exposés dans la littérature. Tout d'abord, nous ne proposons plus aux équipes de s'exprimer sur la co-intervention bien que nous sachions que cette manière de s'organiser soit encore très prégnante. Ensuite, nous ne proposons plus non plus de s'exprimer sur l'organisation de groupes de niveaux mais nous privilégions la réflexion sur les groupes de besoins. Finalement, nous axons davantage la lecture experte des albums sur la compréhension et l'acculturation]. Ces trois choix sont le fruit de résultats de recherche que nous avons amplement présentés dans ce rapport.

L'outil général propose d'abord une courte introduction qui définit l'hétérogénéité didactique et la différenciation. Elle précise également les quatre axes de la lecture qui ont été présents depuis le départ et tout au long de l'expérience-pilote dans les quatre équipes de recherche : le décodage, la compréhension, l'acculturation à l'écrit et la production d'écrit.

Notons qu'une version plus attrayante de l'outil sera travaillée dès le début de l'année scolaire 2020-2021.

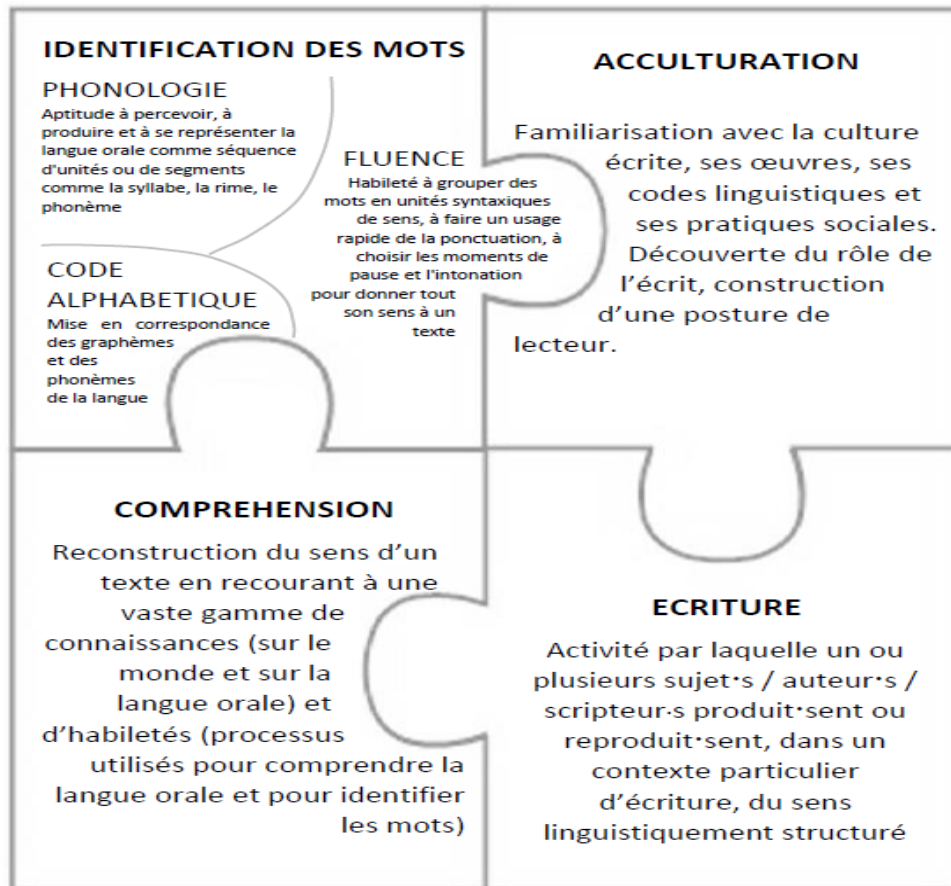
Introduction du méta-outil général

Différenciation en lecture au cycle 5/8 en vue de gérer et diminuer l'hétérogénéité

Selon Chopin (2008), l'hétérogénéité didactique est une construction de l'enseignement et est par conséquent en lien avec le savoir en jeu en cours d'enseignement. Ainsi, quand aucune difficulté liée au savoir n'est introduite, la classe reste homogène et en position de réussite. Au contraire, si le savoir introduit est trop complexe, la classe reste aussi homogène mais en position d'échec. Ce n'est bien entendu pas ces situations que l'on observe le plus souvent dans les classes. En effet, la plupart du temps, le professeur prévoit des tâches qui sont réalisables facilement par les uns et difficilement (voire pas du

tout) par les autres. Dans cette perspective et dans une optique de différenciation (c'est-à-dire afin d'amener tous les élèves à acquérir les savoirs de base), son rôle est alors de tenter de réduire cette hétérogénéité pour atteindre, dans une vision idéale, l'homogénéité de sa classe.

Des pratiques de différenciation pour l'apprentissage de la lecture en cycle 5/8 en lien avec le co-enseignement sont mises en avant dans ce méta-outil. L'apprentissage de la lecture est présenté en quatre axes :



Une réflexion plus approfondie est possible à travers les outils spécifiques conçus en complémentarité à cet outil général.

Première partie du méta-outil général

1. Le co-enseignement comme pratique collaborative et différenciation

Le co-enseignement a été proposé aux écoles dans l'expérience pilote menée de 2018 à 2020 et correspond aux indications du décret « code de l'enseignement » du 3 mai 2019 : « Le pouvoir organisateur ou son délégué met en place en tout cas un accompagnement personnalisé comprenant au moins l'équivalent de l'encadrement de deux classes par trois enseignants pendant deux périodes hebdomadaires (Chapitre III : de la différenciation des apprentissages, p. 124). L'entrée en vigueur se fera progressivement. Contrairement à la co-intervention que l'on retrouve souvent dans les dispositifs de remédiation, mais qui selon la littérature tend à promouvoir une conception correctrice de la différence (contre l'idée d'une école inclusive), le co-enseignement implique la coresponsabilité de la planification et de la gestion du groupe. Le tableau qui suit invite à décrire des exemples de différenciation en fonction du type de co-enseignement pour les quatre axes de l'apprentissage de la lecture au cycle 5/8 définis au départ de l'expérience pilote . Ces exemples appellent le repérage des besoins ou difficultés des élèves pour différencier. Déjà en 1998, Perrenoud signalait qu'une des spécificités de la pédagogie différenciée, c'est qu'elle implique la pratique d'une évaluation formative fondée sur une observation continue des élèves au travail (Perrenoud, 1998).

Effets du type de co-enseignement comme pratique collaborative

Type de co-enseignement	Nous l'avons expérimenté (entourer)	Il permet un enseignement adapté à chacun pour le/la... (entourer)	Il permet de repérer les besoins et/ou difficultés pour mettre en place de la différenciation
<p><u>Un enseigne/un observe :</u></p> <p>Un planifie et prend l'activité en charge pendant que l'autre observe les élèves ou le premier enseignant. Ils se partagent la gestion du groupe.</p>	<p>toujours souvent parfois rarement jamais</p>	<p>décodage compréhension acculturation production d'écrit</p>	<p>Par exemple, ...</p>

<p><u>Un enseigne/un apporte un enseign. de soutien :</u></p> <p>Un planifie et prend l'activité en charge tandis que l'autre fournit aux élèves individuellement, les adaptations ou soutiens, selon leurs besoins.</p>	<p>toujours souvent parfois rarement jamais</p>	<p>décodage compréhension acculturation production d'écrit</p>	<p>Par exemple, ...</p>
<p><u>Enseignement parallèle :</u></p> <p>La classe est divisée en deux groupes et chaque enseignant prend en charge une moitié. Le contenu couvert est le même, mais les méthodes d'enseignement diffèrent.</p>	<p>toujours souvent parfois rarement jamais</p>	<p>décodage compréhension acculturation production d'écrit</p>	<p>Par exemple, ...</p>
<p><u>Enseignement en ateliers :</u></p> <p>Les élèves passent d'un atelier à l'autre selon un parcours prédéterminé. Les enseignants animent un atelier et/ou gèrent le groupe.</p>	<p>toujours souvent parfois rarement jamais</p>	<p>décodage compréhension acculturation production d'écrit</p>	<p>Par exemple, ...</p>

<p><u>Enseignement alternatif :</u></p> <p>La majorité des élèves restent en grand groupe, les autres travaillent dans un petit groupe de préapprentissage, d'enrichissement, de ré-enseignement ou de remédiation.</p>	<p>toujours souvent parfois rarement jamais</p>	<p>décodage compréhension acculturation production d'écrit</p>	<p>Par exemple, ...</p>
<p><u>Enseignement partagé :</u></p> <p>Les enseignants échangent leurs rôles (enseignement, soutien, discipline, observation, etc.) de manière fréquente et indifférenciée</p>	<p>toujours souvent parfois rarement jamais</p>	<p>décodage compréhension acculturation production d'écrit</p>	<p>Par exemple, ...</p>

Malgré la difficulté liée au confinement, quelques enseignants et personnes AP ont accepté de compléter le méta-outil et/ou de nous donner leur avis sur celui-ci. Il ressort de ce premier point du méta-outil général que le tableau est globalement bien compris. Cependant, nous avons eu peu de réponses concernant l'acculturation et avons donc décidé d'apporter une explication à ce terme dès l'introduction à l'outil. Nous avons aussi sélectionné quelques réponses qui pourraient servir de repères pour utiliser cette première partie de l'outil général. Nous présentons une réponse par « case » qui nous semble correspondre à l'attendu car l'exemple proposé nous semble pouvoir être partagé avec ses collègues. L'objectif est que chacun puisse échanger sur ce qu'il met éventuellement en place, dans les différentes configurations de co-enseignement, pour repérer les besoins ou difficultés de ses élèves en apprentissage de la lecture (à partir des quatre axes) et présenter, à partir de ces besoins ou difficultés, ce qui est mis en place comme différenciation. Même si ces réponses sont intéressantes, nous avons constaté que la plupart pourrait faire l'objet de

relances. Celles-ci pourraient être faites via une personne ressource soit en présentiel, soit via un suivi à distance. Ces réponses et leurs questions de relances pourraient aussi être fournies comme exemples pour les personnes utilisant l'outil. Nous proposons ici quelques réponses données par des enseignantes et les relances que nous aurions proposées si la situation nous l'avait permis.

Un enseigne/un observe permet de repérer les besoins et/ou difficultés pour différencier :

par exemple, en décodage, déceler le fait qu'un enfant essaie de cacher son problème de prononciation en faisant semblant qu'il ne connaît pas les lettres qui posent problème et réaliser en individuel ou en petits groupes des exercices ou l'enfant sera moins gêné (une enseignante de P1)

Un enseigne/un apporte un enseignement de soutien permet de repérer les besoins et/ou difficultés pour différencier :

par exemple, compréhension/production d'écrit, lorsque des élèves ont des difficultés pour comprendre si une phrase est vraisemblable ou pas, pour rédiger de courtes productions grâce à un référentiel, un enseignant réalise en individuel ou en petits groupes des exercices ou donne des explications différentes (une enseignante de P1 et une personne AP)

L'enseignement parallèle permet de repérer les besoins et/ou difficultés pour différencier :

par exemple, « nous partageons la classe en 2 groupes, forts et plus faibles en lecture (P1/P2) ». Il s'agirait de poser des questions sur les manières différentes de travailler le même contenu. Il s'agirait aussi d'essayer d'aller un peu plus loin que la division trop simple entre « faibles » et « forts », mais de préciser ce qui pose problème et comment la méthode différente proposée à ces élèves pourrait leur permettre de dépasser leur difficulté. Une personne AP a proposé une réponse un peu plus précise « Je prenais les élèves "plus lents", en petits groupes et nous corrigeons à notre rythme, correction personnalisée selon la nature de la réponse » (une personne AP)

L'enseignement en ateliers permet de repérer les besoins et/ou difficultés pour différencier :

par exemple, « en décodage et compréhension, nous avons animé des ateliers jeux autour de la lecture, les jeux étaient ciblés par rapport aux difficultés des enfants » (P1/P2). A partir de cette réponse qui nous semble trop générale, il s'agirait de demander de préciser les difficultés rencontrées par les élèves et de décrire les jeux qui leur ont été proposés. Il serait intéressant aussi d'en savoir un peu plus sur l'organisation des ateliers : les élèves sont-ils répartis en groupes homogènes ou hétérogènes par rapport aux difficultés repérées ? Une personne AP d'une autre école s'exprime en ce sens « nous avons rencontré des limites pour les enfants

plus en difficultés. Ils restaient en retrait car les groupes étaient “équilibrés” et donc certains s’effaçaient. Il aurait fallu créer des groupes de besoins et adapter chaque atelier en plusieurs niveaux » (une personne AP) Les ateliers sont-ils tous prévus en fonction des besoins ? Qu’en est-il des élèves qui n’ont pas ces besoins ?

L’enseignement alternatif permet de repérer les besoins et/ou difficultés pour différencier :

par exemple, pour la discrimination auditive des consonnes, j’ai apporté une bouteille, un ballon de baudruche, des gants, pour permettre aux enfants de choisir l’outil qui les aidait à ressentir plus facilement les vibrations.

Enseignement partagé permet de repérer les besoins et/ou difficultés pour différencier :

par exemple, deux enseignantes de M3 et la personne AP ont répondu qu’elles pratiquaient toujours cette forme de co-enseignement pour les quatre axes de la lecture car « *cela leur semble logique pour une bonne organisation et une bonne gestion du co-enseignement* ». Si elles paraissent très motivées, quelques questions de relance pourraient permettre de partager avec leurs collègues comment cela leur permet de repérer les difficultés des élèves et ce que cette configuration de co-enseignement particulière qui leur semble appropriée leur permet de mettre en place comme différenciation.

Ces quelques questions nous semblent pouvoir nourrir la discussion en concertation et amener les enseignants à davantage de pratiques collaboratives et de continuité dans les apprentissages.

Deuxième partie du méta-outil général

2. La mise en place de la différenciation en fonction des besoins en lecture au cycle 5/8

La deuxième pratique mise en avant dans ce méta-outil met l’accent sur les groupes de besoins. Dans tous les types de co-enseignement, des regroupements d’élèves sont effectués même si ceux-ci ne sont pas organisés spatialement, mais à travers des tâches ou aides différentes données à une partie des élèves. Les regroupements que nous souhaitons mettre en avant sont les groupes de besoins. Même si, ainsi que le souligne Meirieu (1998), « un groupe de besoin est bien, en un certain sens, un groupe de niveau puisqu’il réunit des élèves qui, ayant le même besoin, ont bien, d’une certaine manière, dans un registre considéré, le même niveau » (p. 65). Toute différenciation ou non-différenciation peut réduire, conserver ou augmenter les inégalités entre élèves. Cependant, il précise que les groupes de besoins impliquent de regarder sur quels apprentissages les élèves sont amenés à se mobiliser. Ces groupes proposent des activités diverses qui sont

analysées avec les élèves afin de repérer en quoi cela les aide à progresser, de nouveaux besoins sont alors mis au jour appelant de nouvelles ressources. Les groupes de niveaux quant à eux classent les élèves selon un niveau, leur proposent des activités adaptées à leur niveau et sont souvent stables.

On peut donc supposer que les écarts entre élèves ont le plus de chance d'être réduits lorsque les organisations sont flexibles (groupes de besoins plutôt que groupes de niveaux, par exemple) ou lorsque les aides apportées aux élèves visent à promouvoir leur autonomie. Le tableau qui suit incite à repérer des exemples de regroupements réalisés en fonction des quatre axes de l'apprentissage de la lecture au cycle 5/8 définis au départ de l'expérience pilote (indiquer le type de regroupement, son organisation spatio-temporelle (si pertinent), le nombre d'élèves concernés, les effets en termes de réduction de l'hétérogénéité,)

	Décodage	Compréhension	Acculturation	Production d'écrit
Mise en place de groupes de besoins sur base de tâches différentes proposées aux élèves.	Par exemple,	Par exemple,	Par exemple,	Par exemple,
Mise en place de groupes de besoins sur base de mêmes tâches proposées aux élèves mais d'aides différentes apportées à ceux-ci.	Par exemple,	Par exemple,	Par exemple,	Par exemple,

Comme pour la première partie de l'outil général, nous proposons l'analyse de quelques réponses des enseignants afin de préciser la réflexion qui pourrait être menée à partir de ce méta-outil.

Première ligne en fonction des tâches différentes :

- pour le décodage : « *choix de mots ou de textes simplifiés ou axés sur la difficulté travaillée* ». Cette réponse nous a semblé intéressante car elle permet d'aller un peu plus loin et de se demander si la réduction des écarts ne sera pas davantage possible quand le choix des mots ou textes est axé sur la difficulté plutôt que quand les mots ou les textes sont simplifiés. Une autre réponse semble intéressante également et complète la première « *moins de mots, moins de phrases* » car elle ne simplifie pas la tâche de l'élève, mais lui donne plus de temps pour l'accomplir.
- pour la compréhension : comme pour le décodage, on trouve dans les réponses l'idée de simplification « *choix de textes ou de phrases simples* » ou de quantité « *moins de phrases* ». Pour travailler la compréhension, l'équipe éducative pourrait en effet se demander comment faire pour que la simplification des phrases ne risque pas de faire passer une partie des élèves à côté des apprentissages souhaités. « *Moins de phrases* » comporte ce risque également. Là encore, il faudra se demander si le nombre réduit de phrases permet d'aborder toutes les difficultés de compréhension ciblées dans la séance de lecture.
- pour l'acculturation : nous n'avons pas reçu de réponse satisfaisante pour ce point.
- pour la production d'écrit : nous n'avons pas eu non plus de réponse satisfaisante car toutes les réponses mentionnent des aides ou ressources proposées aux élèves, mais ne mentionnent pas la différence entre les tâches proposées. Là encore, comme pour le décodage et la compréhension, c'est peut-être au niveau de la quantité qu'on pourrait chercher comment faire pour répondre aux besoins d'élèves en difficulté de production d'écrits si l'on veut différencier les tâches.

Deuxième ligne concernant les aides différentes :

- pour le décodage : « *utilisation de référentiels, de code couleur, syllabes soulignées en petites courbes, croix sous les lettres qui ne s'entendent pas* ». Ainsi que nous l'avons signalé dans le rapport intermédiaire, il s'agira de se demander jusqu'à quel point ces aides ne modifient pas la tâche. Nous avons en effet noté dans le rapport intermédiaire 3 que, si les simplifications telles que retirer des morceaux du texte ou simplifier le vocabulaire modifient de manière évidente la tâche de lecture, il est possible que certaines aides la transforment elles aussi, parfois même à l'insu de l'enseignant. Nous avons évoqué le cas de la signalisation des lettres muettes qui risquent de neutraliser la mise en route de certaines stratégies de lecture.
- pour la compréhension : « *phrases accompagnées d'illustrations ou de pictogrammes* » pour certains élèves. Cela permettra en effet à l'élève de se centrer sur la compréhension en retirant, provisoirement, les difficultés de décodage. Une autre réponse a été « *Analyse d'un*

album déjà connu en petit groupe afin de travailler l'inférence ». Même si cette réponse devrait faire l'objet d'approfondissement afin de comprendre l'organisation de ce groupe de besoins, il semble apparemment que le besoin en termes d'impossibilité de repérer les inférences (ou certaines d'entre elles) a été repéré et qu'un accompagnement en petit groupe permettra au co-enseignant d'amener les élèves à les percevoir.

- pour l'acculturation : « *permettre aux enfants qui s'expriment peu d'oser prendre la parole sur un sujet, un livre ... Nous avons constaté de belles surprises avec certains enfants* ». Il semble que cette réponse pourrait s'approcher de l'acculturation, mais il faudrait creuser en (se) posant une question de type « qu'ont eu l'occasion de dire les élèves sur le sujet ? ». Les questions qui sembleraient intéressantes seraient, par exemple, des questions du type « A quoi ce livre ou ce texte te fait-il penser ? », « avons-nous déjà lu des textes ou des livres proches ? », « retrouves-tu des personnages que tu connais ? dans d'autres textes ? dans la vie de tous les jours ? dans des dessins animés à la télévision ? dans tes jeux vidéo ? ailleurs ? »
- pour la production d'écrit : « *utilisation ou non de référentiels instaurés au fur et à mesure de l'année* ». Il semble en effet, de notre expérience, que des listes de verbes, d'adjectifs, des listes thématiques arrivent à aider les élèves qui semblent à première vue « bloqués » dans la production d'écrit ou dont on dit que les écrits sont « pauvres ».

Comme pour la première partie de l'outil, il serait possible pour cette deuxième partie de prévoir pour un usage à distance ou en présentiel des ressources issues de cette analyse. Elles pourraient être asynchrones dans le sens que des réponses types avec des questions d'approfondissement pourraient être disponibles sur e-classe dans une démarche en cascade. Par exemple, quelques réponses pourraient être proposées. En fonction de ce que l'enseignant choisit, apparaîtraient alors des questions d'approfondissement via un lien hypertexte. Elles pourraient également être synchrones via un forum où notre équipe pourrait donner un feedback aux enseignants qui utiliseraient cet outil.

Troisième partie de l'outil général

3. Acculturation et sens de l'écrit

Par ailleurs, au-delà des apprentissages premiers de la lecture (décodage), c'est surtout la question du sens de l'écrit - ce que permet l'entrée dans l'écrit - qui est en jeu, c'est l'acquisition d'une pensée particulière qui est visée : la pensée scripturale (Lahire, 1993 ; Rey, 1999). C'est donc plus particulièrement l'acculturation à l'écrit et la compréhension en lecture qui sont abordées dans le dernier tableau, tout en sachant que le décodage et la production d'écrits y sont intimement liés. Il apparaît en effet (Goigoux, 2004), surtout en première primaire, que beaucoup de temps est

consacré au décodage, au détriment parfois de la compréhension de textes, de l'acculturation à l'écrit et de la production écrite. Cela renvoie à une conception dans laquelle les élèves doivent maîtriser les mécanismes de base du décodage avant d'accéder à la culture écrite. Pour que l'enseignement de la lecture puisse profiter aux élèves qui sont en difficulté d'apprentissage, Goigoux (2004) propose comme alternative un enseignement équilibré entre les quatre axes, notamment en conservant l'usage de lecture à haute voix, mais après le travail de lecture-compréhension.

Dans le tableau qui suit, il s'agit d'exprimer ce que vous mettez en place en lien avec les différents difficultés ou besoins des élèves.

Pour anticiper les difficultés ou besoins en vocabulaire	Par exemple, nous
Pour anticiper les obstacles liés aux connaissances (références culturelles) nécessaires à la compréhension, y compris les inférences²⁵	Par exemple, nous...
Pour anticiper les besoins en termes de construction du sens des activités scolaires	Par exemple, nous ...
Autres difficultés anticipées ou à anticiper	Par exemple

²⁵ Inférences :

- causales (liens de causalité implicite entre plusieurs évènements)
- anaphoriques (liens entre un mot de substitution et son référent, ex. : pronoms)
- prédictives (anticipations possibles de la suite du texte)
- pragmatiques (élaborations qui donnent lieu à des résultats plausibles)
- logiques (déductions)
- diverses (lieu, temps, agent, instrument, objet, sentiment-attitude, catégorie, action)

La première ligne du tableau concernant le vocabulaire est sans doute celle qui pose le moins de problème de réponse aux enseignants, même si (ou peut-être parce que) cette préoccupation est permanente pour eux et nous a été signalée à maintes reprises dès le début de l'expérience pilote et tout au long de celle-ci. Les besoins en vocabulaire semblent énormes d'après les enseignants et ils ont donc mis en place des aides afin d'anticiper les problèmes. Pour faire lien avec l'acculturation à l'écrit, il sera question ici d'approfondir le travail du vocabulaire afin que celui-ci permette aux élèves en difficulté de comprendre dans quel jeu scolaire ils sont enrôlés. Les réponses telles que « proposer un référentiel avec le mot écrit et sa représentation, rechercher le sens du mot par le contexte ou la racine du mot, insérer des nouveaux mots que les élèves ne connaissent probablement pas lors de l'étude d'une nouvelle lettre et les réutiliser dans d'autres activités, refixer le vocabulaire simple de la vie quotidienne » ne semblent pas avoir toutes un même impact sur l'acculturation des élèves à l'écrit. Il nous semble que « rechercher le sens du mot par le contexte ou la racine du mot » permet davantage aux élèves en difficulté de saisir l'enjeu de l'apprentissage de la lecture qu'un imagier (référentiel mot écrit et représentation), même si les deux outils sont sans doute par moments complémentaires et nécessaires. Il nous semble aussi que la démarche « d'introduire de nouveaux mots et d'être attentif à les utiliser dans différents contextes » en le faisant remarquer explicitement aux élèves apportera davantage aux élèves en difficulté que de « fixer le vocabulaire simple de la vie quotidienne », même si à nouveau les deux manières de faire sont peut-être complémentaires. Des questions de relance à distance ou en présentiel pourraient amener les enseignants à ne pas se limiter aux imagiers et à fixer les mots du quotidien s'ils souhaitent travailler l'acculturation à l'écrit des élèves.

La deuxième ligne du tableau s'intéresse aux connaissances et références culturelles qui pourraient faire obstacle à la compréhension pour certains élèves, notamment pour la compréhension de l'implicite. La réponse qui nous a semblé la plus explicite dans la manière d'anticiper les obstacles est celle-ci « par exemple, dans des albums, en se mettant dans la peau des personnages, en comparant certains points de vue ». Les autres réponses, bien que beaucoup plus longues que la première, demanderaient, selon nous, à être approfondies, par exemple, « petite parenthèse faite par l'institutrice pour expliquer aux enfants dans le cas. Si jamais cela persiste, je vois le/les enfant/s à part pour aller plus en détails (photos/vidéos). Utilisation du dessin et de la gestion mentale en petits groupes » ou encore « En maternelle, donner le goût aux enfants de lire. Beaucoup d'albums de jeunesse, visite d'une bibliothèque, créer une bibliothèque en classe, prêt du livre. Nous travaillons différents thèmes, sujets, valeurs à travers les albums. Nous développons le langage, vocabulaire, les supports d'écrits différents. Nous proposons aux enfants une grande « ouverture » vers l'écrit et la lecture ».

La troisième et dernière ligne du tableau concerne les besoins en termes de construction de sens des tâches ou activités scolaires. D'après les réponses reçues, il faudra être attentif à ne pas confondre « acculturation » et « lecture fonctionnelle ». En effet, une enseignante a répondu « par exemple, nous réalisons des recettes, bricolages ... lecture fonctionnelle donc ». Si la lecture fonctionnelle peut aider à l'acculturation, elle n'en est pour nous qu'une part. Il faut y ajouter le plaisir de lire qui permet par exemple de savoir à quoi on s'attend quand on va commencer une lecture, de faire des liens entre ses différentes lectures et/ou avec son vécu, avec ce qu'on est. « Réaliser la recette » nous semble parfois peut-être plus éloigné de l'acculturation à l'écrit que « reconnaître la stratégie de lecture pour pouvoir lire cette recette » (autrement dit, savoir qu'on ne lit pas une recette comme un récit). Une réponse nous a semblé proche d'une prise en compte des besoins de construction du sens « par exemple, j'essaie au maximum de faire des liens entre les apprentissages et la vie quotidienne de la classe, en fonction de leurs petits problèmes, de leurs petits bonheurs d'enfants, des festivités de l'école, des fêtes, etc....Je rédige un maximum d'écrits et d'exercices moi-même pour parler d'eux, de ce qu'ils aiment, de ce qui les touche... ». Ceci permet en effet, selon nous, aux élèves de construire du sens par rapport aux lectures faites en classe et à l'apprentissage de la lecture.

Nous souhaitons dire quelques mots d'une dernière réponse qui nous a paru être intéressante à creuser. En effet, deux enseignantes ont répondu : « nous nous concertons une fois par semaine pour organiser et planifier notre travail. Prévoir si besoin un retour en arrière avec certains enfants en petit groupe (remédiation). Lorsque nous nous concertons, nous répartissons les objectifs, compétences et comment on va les travailler ». Il nous semblerait intéressant, au vu de cette réponse, de demander à ces enseignantes « Quel retour en arrière semble nécessaire pour construire du sens ? Les réponses pourraient être : retour en arrière pour se demander ce qu'on a appris, ce qu'on a compris en lisant ou en parlant entre nous ou encore retour en arrière pour faire des liens qui semblent évidents pour une partie des élèves mais pas pour les élèves en difficulté avec ce qu'ils pensent et vivent, ce qu'ils ont déjà découvert ailleurs Une autre question à poser à ces deux enseignantes serait : « Quels sont les objectifs et compétences définis en lien avec la construction du sens ? » Les compétences qui sembleraient peut-être les plus proches de l'acculturation seraient celles qui commencent par « choisir », « réagir » ... Par rapport aux compétences transversales (cf. Les socles de compétence) qui sont « saisir, traiter, mémoriser, utiliser, communiquer l'information », il nous semble que c'est dans « utiliser l'information » qu'on pourra peut-être mieux voir si l'acculturation à l'écrit est présente ou à travailler chez les élèves. Il s'agit en effet d' « intégrer l'information à un réseau de concepts déjà fixés ou à un réseau d'informations plus complexes » ou encore d' « imiter une information, la transposer dans des situations nouvelles ».

5.2. Création d'un outil spécifique au co-enseignement

Par rapport aux pratiques collaboratives et à leurs effets sur les pratiques de co-enseignement, l'analyse des résultats de notre premier méta-outil a permis de confirmer, de nuancer et de complexifier nos hypothèses de départ sur l'importance des pratiques collaboratives entre enseignants et les caractéristiques de la personne AP. Par rapport à la première hypothèse qui établissait un lien entre la cohérence des pratiques au sein d'une école et la pertinence des activités d'un enseignant, les résultats de notre méta-outil semblent venir confirmer la nécessité d'un projet d'école auxquels les enseignants adhèrent fortement. A cet égard, comme nous l'avons déjà indiqué, si un méta-outil permet de montrer des dysfonctionnements, seule la mise en place de projets au sein de l'école (notamment via la personne AP) permet de surmonter ces difficultés. Par contre, l'analyse de notre premier méta-outil général permet de montrer que les répondants qui disent pratiquer plusieurs formes de co-enseignement font beaucoup plus de recherches dans la littérature scientifique que les autres répondants. Pour rappel, dans nos rapports précédents, nous avons déjà avancé l'hypothèse que l'intérêt pour les recherches scientifiques de la personne AP et la complémentarité des formations (enseignant, logopède, didacticien, sciences de l'éducation) seraient des atouts dans le cadre de cette expérience pilote. Il s'agit donc de renforcer les apports de la littérature scientifique dans nos prochains méta-outils et de penser la mise à disposition de ressources scientifiques sur le co-enseignement, la différenciation et l'entrée dans l'écrit pour les futurs répondants.

Tout au long de ce rapport et déjà lors de notre état des lieux en 2019, nous avons déjà souligné la diversité des expérimentations en fonction des établissements. Après un an et demi d'expérimentation les configurations restent très hétérogènes en fonction des établissements mais toujours avec une prégnance de la co-intervention.

Il nous semble que, dans sa première version, sans accompagnement, le premier méta-outil seul ne permettait pas de mettre en place les stratégies nécessaires à l'expérimentation de l'ensemble des formes de co-enseignement. En outre, nous avons également insisté tout au long des rapports sur la prégnance de la co-intervention malgré l'avancement de l'expérimentation. Nous avons donc construit un méta-outil spécifique au co-enseignement qui oblige l'enseignant à se questionner sur les effets potentiellement négatifs de la co-intervention soulevés par la littérature scientifique : favoriser l'individualisation, soutenir une conception correctrice de la difficulté scolaire.... Nous avons

également tenté pour cet outil spécifique, de repérer les divers points d'attention que nous avons soulevés avec les équipes lors des accompagnements relatifs à cette thématique tout au long de l'expérience-pilote et d'y intégrer les diverses confusions que nous avons déjà pu mettre en évidence avec notre premier méta-outil.

Tout d'abord, par rapport au premier méta-outil, nous nous demandons s'il n'y a pas une confusion pour les répondants entre la co-intervention interne et/ou externe et plusieurs configurations de co-enseignement – notamment l'enseignement alternatif, l'enseignement de soutien ou l'enseignement parallèle. Nous avons donc décidé pour cet outil spécifique d'introduire un peu plus longuement les différences en termes de différenciation et par rapport aux effets potentiels de la co-intervention pour permettre à celui qui s'en sert de mieux cerner les divergences entre les différents types d'intervention/enseignement.

Il semble donc intéressant dans le prochain méta-outil de prévoir quelques questions qui permettraient à l'enseignant de se soucier des effets potentiellement négatifs de la co-intervention notamment en termes de différenciation. si c'est vraiment de la co-intervention externe qui est organisée dans les établissements :

- Est- elle organisée pour tous les élèves ou seulement pour certains?
- Si c'est pour certains, s'agit-il toujours des mêmes?
- Combien d'élèves sont pris en charge et pendant combien de temps?
- Qu'est-ce qui est mis en place pour permettre aux élèves de rattraper le groupe classe, si c'est organisé pendant les heures de cours?

Quant aux formes de co-enseignement, on a pu voir tout au long de ce rapport, qu'elles ont sensiblement évolué : c'est la configuration « enseignement en ateliers » qui est toujours la plus expérimentée, dans et hors projet lecture, puis la configuration « un enseigne/un apporte un enseignement de soutien » qui est la plus pratiquée (surtout en termes de fréquence), suivi de très près en termes de pratiques par l' « enseignement parallèle » et l' « enseignement alternatif ». On peut également repérer une augmentation de l'« enseignement partagé » - une configuration qui demande souvent une planification plus complexe et des ajustements réciproques plus nombreux.

Par rapport à ces différentes formes, il nous semble important pour cet outil spécifique de partager les divers points d'attention que nous avons soulevés avec les équipes lors des accompagnements relatifs à cette thématique tout au long de l'expérience-pilote. Pour ce faire, il nous semblait important de proposer pour les parties relatives aux diverses configurations de co-enseignement une partie plus ouverte qui permet à l'enseignant de décrire le type d'activité proposée en fonction de la configuration de co-enseignement choisie et de réfléchir sur les effets de ce type d'activité dans ce

type de configuration en termes d'apprentissage, de différenciation (positive et négative, *a priori* et *a posteriori*) mais aussi en termes de motivation que ce soit pour les élèves ou pour les co-enseignants.

Ces différentes parties permettront de :

- Rassurer les équipes en leur montrant que bien souvent elles expérimentent déjà différentes formes de co-enseignement sans le savoir : en atelier, un observe-un enseigne, co-enseignement de soutien.
- Les pousser à expérimenter des formes de co-enseignement qu'elles ne pratiquent jamais ou peu.
- Les ouvrir à d'autres formes d'expérimentations des configurations : par exemple, presque toutes les équipes au départ ont expérimenté la configuration « l'enseignant enseigne- la personne AP observe ». Avec notre accompagnement, plusieurs équipes ont expérimenté cette configuration dans l'autre sens : « la personne AP enseigne/ l'enseignant observe » - ce qui ouvre la possibilité pour l'enseignant de voir sa classe, non pas dans la position de l'animateur mais dans la position de l'observateur : selon un enseignant « *on a l'habitude avec les stagiaires. Mais là c'est pas la même chose. L'attention, elle n'est pas sur ce qui s'enseigne mais sur la manière dont les élèves ils attrapent tout ça* ». Une expérimentation qui a permis à plusieurs enseignants de voir leurs classes autrement ; « *de comprendre que parfois les difficultés, elles n'étaient pas là où je pensais* ».
- Rendre les échanges entre la personne AP et les enseignants plus riche notamment en leur demandant d'explicitier leurs pratiques, leurs ressources, la différenciation à priori dont l'organisation des regroupements, la répartition des élèves et des activités.
- D'être attentif aux effets des formes d'enseignement sur les manières d'enseigner, sur les apprentissages mais aussi sur la motivation des élèves et des co-enseignants.

Mais parce que nous avons pu voir les effets bénéfiques de la maîtrise par les enseignants de la littérature scientifique, il nous semblait important d'y faire référence dans ce nouvel méta-outil spécifique. A cet égard, plutôt que de faire référence à des articles scientifiques, nous avons préféré questionner les enseignants sur les effets des diverses configurations de co-enseignement en créant des items à partir des diverses recherches sur la question.

Dans cette perspective, nous avons donc élaboré des grilles sur lesquels nous demandons à l'enseignant de se positionner afin qu'ils soient attentifs aux effets des diverses configurations de co-enseignement

- sur les élèves et l'organisation de l'apprentissage en se demandant par exemple si ce type de co-enseignement permet de la différenciation *a priori* et si oui comment le planifier entre co-enseignants ; évaluer également l'effet des diverses configurations de co-enseignement

(pourquoi pas par rapport à de la co-intervention interne ou externe) sur la motivation ou sur la stigmatisation des élèves en difficultés mais aussi sur les possibilités qu'elles ouvrent pour repérer les besoins et/ou les difficultés des élèves.

- sur les enseignements en se questionnant sur les effets des diverses formes de co-enseignement sur les possibilités de différencier, d'intensifier les apprentissages mais aussi de partager des compétences diverses entre co-enseignants.

De la même manière, le méta-outil spécifique oblige l'enseignant à se positionner par rapport aux limites des diverses configurations de co-enseignement : sont-elles institutionnelles, pédagogiques ou relatives à des facteurs sociaux et identitaires.

Enfin, la dernière partie du méta-outil spécifique est relatif aux ajustements spécifiques dans les moments de planification et en action. Il permet alors aux co-enseignants d'être attentifs aux différents éléments pointés par la littérature - l'harmonisation ou ajustement du temps des enseignements ou des activités d'apprentissage ; Les difficultés du groupe classe ; Les besoins singuliers de certains élèves ; Le maintien de l'équilibre des rapports de place (qui prend en charge le collectif pour enrôler les élèves, qui s'occupe de la préparation matérielle et organisationnelle, ...) ; L'échange et le développement de compétences ou de ressources professionnelles ; ... - et de voir comment ils hiérarchisent ces différents ajustements et quels sont leurs effets en termes d'acquisition de nouvelles compétences pour les co-enseignants.

Notons que l'expérimentation de ce méta-outil spécifique était prévue à partir de mars dans plusieurs écoles qui n'avaient pas encore eu d'accompagnement spécifique au co-enseignement. Il s'agissait de voir si le caractère plus abouti de cet outil permettait aux enseignants de s'approprier plus rapidement les diverses configurations de co-enseignement et d'être attentifs aux ajustements réciproques nécessaires. Cette expérimentation a hélas été annulée du fait de la crise sanitaire et de la fermeture soudaine des écoles. Nous espérons pouvoir l'expérimenter l'année à venir.

5.3. Création d'un outil spécifique à la différenciation

Dans la partie de ce rapport consacrée à l'analyse de la différenciation en lecture de ce rapport, nous avons précisé ce que nous entendions par différenciation *a priori*. Celle-ci implique de prendre en compte non seulement les niveaux ou besoins des élèves mais aussi les tâches et aides proposées à ceux-ci à partir de l'analyse des tâches.

Plus précisément, via la première version du méta-outil, il s'agissait d'en savoir un peu plus sur les regroupements effectués par les enseignants en vue de différencier les apprentissages en lecture. Suite aux analyses des réponses des enseignants et à notre participation aux concertations d'équipes, nous avons constaté que les enjeux que nous mettions derrière la distinction entre « groupes de besoins » et « groupes de niveaux » n'étaient pas assez explicités. Ainsi que nous l'avons annoncé plus haut, nous proposons donc dans la deuxième version une définition de ces termes.

Distinction et définition des « groupes de besoins » et « groupes de niveaux »

Suite à la passation de ce questionnaire, nous avons constaté quelques points à améliorer en vue de la deuxième version du méta-outil (en annexe) pour en faire un outil de discussion plus performant au sein des équipes. En ce qui concerne la constitution des groupes d'élèves, nous avons donc défini, dans cette nouvelle version « groupe de niveaux » et « groupe de besoins » en montrant que les groupes de besoins comportent, par la mobilité des élèves d'un groupe à l'autre qu'ils permettent, moins de risques d'accroître les écarts entre élèves. Nous avons argumenté, dans ce rapport, cette position par les réponses des enseignants et nos entretiens suite à la première version du méta-outil.

Le texte proposé dans la deuxième version du méta-outil pour expliciter la différence est libellé ainsi « *Si un groupe de besoins est parfois proche d'un groupe de niveaux, il comporte néanmoins des caractéristiques spécifiques. Les groupes de besoins impliquent de regarder sur quels apprentissages les élèves sont amenés à se mobiliser. Ils proposent des activités diverses qui sont analysées avec les élèves pour repérer en quoi cela les aide à progresser, de nouveaux besoins sont alors mis au jour. Par contraste, les groupes de niveaux classent les élèves selon un niveau, ils leur proposent des activités*

adaptées à leur niveau et sont souvent stables. Ils permettent plus difficilement un passage fluide d'un groupe à l'autre ».

Nous voyons ainsi apparaître, dans le petit texte de la deuxième version du méta-outil spécifique consacré à la différenciation, un élément important également mis en exergue par Meirieu. Il s'agit, pour que les groupes de besoins soient réellement porteurs de progrès, d'impliquer les élèves dans l'analyse des effets des tâches qui leur sont proposées. Cela nous semble possible, même si l'expérience pilote porte sur des élèves jeunes, le cycle 5/8 dans notre cas. Nous souhaitons ainsi amener les enseignants à réfléchir sur une dimension de l'autonomie peu apparue dans nos entretiens ou dans les réponses à la première version du méta-outil.

En effet, l'autonomie est le plus souvent mentionnée comme un souhait, mais il s'agit d'une autonomie pour réaliser la tâche. Les enseignantes de M3 parlent principalement d'ateliers autonomes en les distinguant des ateliers « dirigés ». Ils sont parfois précisés « *ateliers autonomes sur les Alphas* » ; « *ateliers autonomes autour des jeux, matériel construit avec référentiel et correctif* ». En primaire, il s'agit plutôt d'un travail individuel : « *j'essaie de laisser les bons lecteurs travailler de manière autonome* » (P2). De plus, dès l'état des lieux, plusieurs enseignants exprimaient des souhaits axés sur l'autonomie pour différencier davantage que ce soit en maternelle ou en début de primaire : « *je souhaiterais installer un coin lecture/audition pour développer l'autonomie et le goût pour la lecture* » (M3) ; « *concevoir des ateliers de lecture autonome pour que les enfants jouent sur ce qu'ils savent faire* » (P1) ; « *permettre aux enfants d'être plus autonomes* » (P2). Il apparaît donc clairement que l'autonomie est pensée comme une réalisation de tâche en autonomie, et non, en tant que réflexion visant à l'autonomie d'apprentissage.

Meirieu (1993), dès le début des années 90, proposait pourtant déjà cette piste d'action : « *Je souhaitais, de plus, que les élèves soient progressivement mais systématiquement impliqués dans cette opération [faire le point sur les apprentissages réalisés et à réaliser] afin de devenir acteurs de leurs propres apprentissages et accéder à une certaine autonomie. Je voulais qu'ils soient mobilisés sur des apprentissages précis et non plus classés selon d'hypothétiques niveaux.* » (p. 66). Ainsi qu'on le voit dans la fin de cette citation, les groupes de besoins nécessitent également que des apprentissages précis soient identifiés en tant qu'objectifs.

Suite à cette réflexion, nous avons décidé de mentionner les groupes de niveaux pour les distinguer des groupes de besoins, mais de ne plus proposer aux enseignants de s'exprimer à propos des

groupes de niveaux. La deuxième version du méta-outil (outil général), contrairement à la première version, propose aux enseignants de donner des exemples uniquement de groupes de besoins.

Distinction entre « groupes de besoins/groupes de niveaux » et ateliers

Nous pensons aussi qu'il est nécessaire de séparer davantage, dans la présentation de l'outil, les « ateliers » des groupes de niveaux et besoins afin de permettre la réflexion sur les types de différenciation en jeu dans les différents regroupements.

Nous avons dès lors présenté la deuxième version en deux grandes parties. La première concerne la pédagogie différenciée simultanée, autrement dit lorsque des tâches, des aides ou ressources différentes sont proposées à certains élèves et pas à d'autres au même moment. C'est dans cette partie que nous situons les groupes de besoins et de niveaux. La seconde concerne la pédagogie différenciée successive lorsque des supports, tâches ou démarches différents sont proposés aux élèves les uns ou les unes après les autres. C'est dans cette deuxième forme de pédagogie différenciée que nous avons classé les ateliers. Ils se distinguent en effet nettement des groupes de besoins puisque tous les élèves réalisent l'ensemble des activités prévues en ateliers. Les enseignants peuvent néanmoins introduire de la différenciation simultanée dans les ateliers s'ils constituent un groupe homogène d'élèves en difficulté qui sera particulièrement aidé durant le passage aux ateliers. Nous avons très peu observé cette pratique et avons plutôt observé un souci de composer des groupes hétérogènes afin que ceux-ci soient plus ou moins autonomes (les élèves plus « forts » guidant, aidant (ou faisant à la place de) les élèves plus « faibles »). Cette manière d'organiser les groupes nous a semblé donner parfois l'illusion que tous les élèves ont réalisé correctement l'atelier et ont ainsi atteint l'objectif d'apprentissage ciblé alors qu'on devrait plutôt penser que tous les groupes y sont arrivés, mais peut-être pas tous les élèves.

En différenciation simultanée, pour les contenus et tâches donnés aux élèves, il a paru nécessaire de distinguer, dans la deuxième version de l'outil différenciation, les simplifications de textes des aides apportées. En effet, les simplifications modifient de manière évidente le texte à lire par les élèves. Cependant, même si la tâche est transformée afin d'être plus accessible à certains élèves, il est possible qu'elle permette néanmoins d'atteindre le même objectif d'apprentissage si celui-ci a été identifié et pris en compte dans la transformation de la tâche.

Les aides apportées à la lecture sans toucher au texte lu ou aux tâches associées semblent à première vue ne pas modifier la tâche. Cependant, dans certains cas, l'aide peut modifier en partie la

tâche de lecture sans modifier le texte si l'aide apportée touche de trop près à l'apprentissage en jeu ou si, par exemple, le guidage de l'élève est trop « orienté » vers la solution. Il apparaît donc que l'outil doit être plus explicite par rapport aux enjeux sous-jacents et permettre ainsi une réflexion plus approfondie sur ceux-ci.

Nous avons gardé la possibilité pour les enseignants de s'exprimer sur la différenciation au ***cas par cas*** lorsqu'on individualise l'enseignement et que des tâches et/ou aides sont prévues pour chaque élève en particulier. Ceci peut paraître nécessaire dans certaines situations mais semble, de manière évidente, chronophage et énergétivore.

Finalement, les résultats de la question portant sur la fréquence, durée et types de pratiques différenciées ainsi que le suivi via la participation à des concertations dans les écoles nous a amenées à privilégier pour la suite la discussion autour d'exemples concrets de pratiques expérimentées dans la classe plutôt qu'à vouloir recenser l'ensemble des pratiques de pédagogie différenciée des enseignants.

De plus, nous avons ajouté un encart questionnant les enseignants sur la réduction des écarts entre élèves que les différentes manières de différencier mises en place pourraient amener. Plus précisément, que ce soit en différenciation simultanée ou successive, il s'agit de choisir un des exemples présentés dans les tableaux et de réfléchir à son impact sur l'hétérogénéité de la classe en acquis de lecture.

5.4. De l'analyse des pratiques avec les albums à la lecture experte de ceux-ci

Comme nous l'avons expliqué dans notre rapport intermédiaire du mois d'avril 2020, après avoir complété la première version de notre méta-outil, les enseignants ont manifesté le désir de disposer d'une grille d'analyse d'albums et d'une liste d'albums permettant d'étudier les différents aspects énoncés dans la partie albums du méta-outil (version 1). Nous avons donc co-construit l'outil spécifique album en nous inspirant de la structure de la *Grille d'analyse d'un album de jeunesse* qui nous a été envoyée par Mme Pineux, Déléguée au Contrat d'Objectifs et élaborée avec une enseignante, Mme Dobbelaere.

Nous avons fait le choix de compléter cette grille afin qu'elle inclue les différents aspects développés dans la première version du méta-outil et de la réorganiser sous forme de catégories (similaires à

celles développées dans la première version du méta-outil). La première catégorie renvoie au paratexte qui suscite un horizon d'attente (Genette, 1987). La deuxième catégorie s'attache à la mise en page (mise en page du texte, la mise en page de l'image et la mise en page du texte et de l'image ensemble). La troisième et la quatrième catégorie renvoient respectivement aux éléments qui favorisent l'acculturation et intervenant dans la compréhension et aux éléments favorisant majoritairement la compréhension. Les aspects développés sous ces deux catégories sont très proches. Elles ne sont pas parfaites et s'interpénètrent. Néanmoins, elles ont le mérite de structurer la grille en essayant de correspondre aux catégories de l'apprentissage de la lecture de Goigoux (2004) et à la classification proposée dans la carte mentale qui accompagnait notre premier méta-outil. Enfin, dans le cadre de cette recherche, l'aspect didactique de l'utilisation des albums pour la jeunesse est essentiel. C'est la raison pour laquelle nous avons approfondi la cinquième catégorie qui porte sur l'usage didactique de l'album.

De la première version du méta-outil à l'outil spécifique : quels changements ?

Dans le tableau ci-dessous, nous synthétisons les thématiques et items que nous avons développés dans la première version de notre méta-outil et nous les mettons en relation avec les catégories de la grille d'analyse de l'outil spécifique *albums*.

Partie albums de la première version du méta-outil	Grille de l'outil spécifique albums
Le lexique	Les inférences
Les inférences	
Le type de thématique exploitée	
La structure du récit	La structure du récit / le schéma narratif
	La temporalité du récit
	Le point de vue du texte
Les stratégies de lecture	Les stratégies de lecture
La mise en page du texte et de l'image	La mise en page du texte et de l'image

La mise en page du texte	La mise en page du texte
La mise en page de l'image	La mise en page de l'image
	Le point de vue de l'image
Les rapports texte-image	Le rapport texte-image
Les personnages archétypaux	Les personnages archétypaux
Les genres littéraires	Mise en réseau possible
Les liens interculturels	
Les différents types de texte	Les types de texte
	Le paratexte

Comme le montre ce tableau, certaines catégories du méta-outil ont été fusionnées. C'est le cas de la thématique « le lexique » qui est désormais intégrée aux inférences puisque, comme nous l'évoquions dans notre rapport du mois d'avril, la façon dont le lecteur traite les mots inconnus peut correspondre à des inférences lexicales. De même, dans l'outil spécifique, les genres littéraires, qui correspondent aux réseaux architextuels, ont été fusionnés avec les liens interculturels pour garantir davantage de cohérence.

Ce tableau montre également que certaines thématiques du méta-outil ont été scindées en plusieurs catégories au sein de l'outil spécifique. En effet, les items évoqués dans la thématique « structure du récit » mêlaient des éléments constituant la diégèse, c'est-à-dire ce que l'on appelle communément « l'histoire » du récit, et des éléments constituant la narration, qui renvoient pour leur part à la façon dont le récit est raconté (Genette, 1987). Dans l'outil spécifique, nous avons donc distingué la structure du récit (le schéma narratif), la temporalité du récit et le point de vue du texte. Nous avons procédé de la même façon pour distinguer, au sein de la mise en page de l'image ce qui relève de sa mise en page purement technique et de son point de vue.

La référence à la thématique de l'album a totalement disparu de l'outil spécifique album puisque, comme nous avons tenté de le démontrer dans notre rapport d'avril, la notion de thématique

renvoie à différentes réalités qui ne répondent pas toutes à un usage « éclairé » de l'album. Comme le plaident Tauveron (2002) et Lécullée (2017), le choix d'une thématique doit relever de la mise en réseau.

Ensuite, une nouvelle catégorie apparaît dans l'outil spécifique. Il s'agit du paratexte. Comme nous l'expliquions précédemment, le paratexte a pour but de créer un horizon d'attente chez le lecteur. Ainsi, la grille d'analyse de l'outil spécifique liste les différents éléments qui relèvent du paratexte. Nous retrouvons alors des éléments qui avaient été développés sous forme d'items au sein des différentes thématiques de la première version du méta-outil. C'est le cas par exemple des items relatifs à l'usage de la première et de la quatrième de couverture qui se retrouvent davantage détaillés dans la grille d'analyse de l'album de l'outil spécifique.

Enfin, une partie de la grille d'analyse de l'outil spécifique se concentre tout particulièrement sur l'usage de l'album, à l'instar de la grille de Mmes Pineux et Dobbelaere. Nous avons néanmoins souhaité aller plus loin afin d'inciter à approfondir la réflexion sur la planification et la différenciation prévues pour l'exploitation de l'album sélectionné. Les difficultés citées sont, quant à elles, en relation avec l'analyse spécifique de l'album qui est précédemment réalisée.

L'outil spécifique albums : pour quel usage ?

Une connaissance plus ou moins approfondie des différents aspects de la grille permettrait une lecture personnelle experte au sens entendu par Lécullée (2017). Néanmoins, d'après nous, compléter l'entièreté de la grille avant chaque lecture d'album n'est pas forcément nécessaire. Par contre, repérer les apprentissages possibles avec cet album et les difficultés qui feraient obstacle à ces apprentissages est essentiel pour éviter de renforcer les inégalités entre les élèves. Ces difficultés étant posées par des aspects spécifiques de l'album, ce sont elles qui devraient guider en priorité l'étude de l'album sélectionné. Ce n'est que par après qu'un élargissement à d'autres aspects pourrait être envisagé. La planification de l'exploitation de l'album en plusieurs séances et la différenciation pour chacune de ces dernières sont donc également essentielles. Nous rejoignons ici Lécullée (2017). Toutefois, il s'agit de tâches particulièrement complexes car, bien que certains albums présentent des difficultés proches, leur lecture n'en reste pas moins différentes puisque leurs récits ne sont pas les mêmes. Déterminer une démarche clé-sur-porte qui garantirait pour chaque aspect étudié un enseignement qui évite le renforcement des inégalités et garantit l'apprentissage, quel que soit l'album choisi, ne nous paraît pas possible du fait des contextes différents et surtout de l'appropriation de l'outil par les enseignants. Il nous semble que ce sont davantage la diversité des

pistes fournies pour étudier les différents aspects de l'album (à travers le référencement d'ouvrages didactiques) ou le recours à des albums qui proposent le même type de difficultés – soit un fonctionnement de mise en réseau – qui facilitera l'étude desdits aspects. Les outils spécifiques « pratiques collaboratives », « co-enseignement » et « différenciation » que nous avons développés permettront aux enseignants d'interroger les pratiques collaboratives, la planification, la continuité des apprentissages et la différenciation qu'ils font de l'usage des albums au sein de leur établissement et de leur classe afin de tendre vers un enseignement qui réduit les inégalités. Prenons quelques exemples.

Si un enseignant souhaite différencier au niveau de l'acculturation, il pourrait s'agir de se demander ce qui pourrait faire obstacle à certains élèves. Il serait ainsi possible de demander, après la lecture de l'album, l'avis des élèves non seulement sur le contenu, mais aussi sur ce qu'ils en ont pensé, ce à quoi cela leur fait penser dans leur vie de tous les jours ou dans d'autres albums déjà lus. Pour les élèves qui éprouvent le plus de difficultés ou qui n'ont pas l'assurance nécessaire pour exprimer leur avis, un groupe de besoins pourrait être organisé dans lequel une aide sous forme d'écoute pourrait les rassurer. Un enseignant pourrait procéder ainsi, s'il choisit d'exploiter un album comme *Ouvre-moi ta porte* (Escoffier et Maudet, 2014) qui, en terme d'acculturation, se réfère à la comptine *Dans sa maison un grand cerf*, tout en mêlant un jeu avec la figure archétypale du loup qui, ici, ne cherche pas à dévorer le lapin et le cerf présents dans l'histoire. En effet, dans cette histoire, la figure archétypale du loup conditionne les deux herbivores à ne pas laisser entrer le loup dans la maison alors qu'il est poursuivi par « un monstre ». Le rassemblement en groupes de besoins permettrait aux élèves les plus en difficulté d'avoir davantage l'occasion de s'exprimer et de permettre à l'enseignant de pousser ces élèves à rechercher les indices nécessaires à la compréhension des réactions des animaux, tout en percevant les clins d'œil culturels qui jalonnent l'album.

Si un enseignant souhaite différencier au niveau de la compréhension, l'enseignant pourrait, lors de sa lecture personnelle experte, avant la lecture avec ses élèves, repérer les obstacles que certains élèves pourraient rencontrer. Il pourrait alors être attentif, avant la lecture, à la connaissance par les élèves du sujet abordé dans l'album. Des ressources pourraient être fournies aux élèves qui en auraient besoin (imagier, petites vidéos, mini jeux de rôles...) Cela pourrait permettre, durant la lecture, que chaque élève puisse avoir la possibilité de saisir les inférences ou l'humour éventuellement présent dans l'album. Ainsi, si un enseignant souhaite exploiter *L'Afrique de Zigomar* (Corentin, 1990) avec ses élèves, il devrait fournir l'occasion à ces derniers de savoir quels sont les animaux d'Afrique et les animaux du Pôle Nord évoqués dans l'album. Cela pourrait se faire par exemple à travers un texte informatif sur les animaux de ces régions durant une leçon en sciences.

Insistons sur le fait que, quelle que soit la composante de lecture visée, il s'agit de tenter de repérer avant la lecture aux élèves quels sont les éléments qui peuvent faire obstacle ou mettre certains élèves en difficulté. C'est donc bien l'anticipation qui est visée par la lecture experte. Une fois les éventuels obstacles repérés, il ne s'agit pas de simplifier la tâche des élèves en difficulté, mais de fournir l'aide ou les ressources nécessaires pour viser la maîtrise des mêmes compétences par tous.

Les liens hypertextes au sein de la grille d'analyse de l'outil spécifique « albums » devraient faciliter l'appropriation de celle-ci puisque chaque catégorie ou sous-catégorie est expliquée. Ces dernières sont également accompagnées d'une liste d'albums permettant d'exploiter ces différents aspects. Lorsque nous avons pu le faire, nous avons également référencé des ouvrages didactiques proposant des pistes d'exploitation.

Exploitation de l'outil spécifique albums : planification d'une séquence didactique autour du Petit Chaperon Rouge

L'exemple repris en annexe nous a été donné par la personne AP d'une des écoles suivies. Il s'agit d'une planification d'une séquence d'apprentissage visant à construire la figure archétypale du « Petit Chaperon Rouge » à travers cinq séances didactiques gravitant autour de différents albums pour la jeunesse.

Bien que dans cette séquence d'apprentissage la différenciation envisagée n'apparaisse pas clairement, il est intéressant de voir le découpage en différentes séances et la progression envisagée pour atteindre l'objectif visé, à savoir « faire découvrir le personnage archétypal du Petit Chaperon Rouge ». En effet, cette séquence d'apprentissage est introduite à l'aide de la version de Perrault du conte du Petit Chaperon Rouge. Cette première séance met, entre autres, l'accent sur l'acculturation puisqu'elle est comparée avec les éventuelles connaissances des élèves. La deuxième séance a pour but de repérer les caractéristiques du Petit Chaperon Rouge illustré à travers des albums variés. Cette séance permet également de sensibiliser les élèves à des techniques d'illustrations variées puisque des versions de type "pointilliste" voire "cubiste" sont envisagées. La troisième séance est organisée de façon à comparer différentes versions de l'histoire du Petit Chaperon Rouge, ce qui permet de mettre en évidence les fins alternatives existantes mais également les différents objets de la quête ou adjuvants présents selon les versions. Etant donné qu'il s'agit d'un conte, le repérage de ces éléments permet de sensibiliser les élèves à la structure du schéma quinaire. La quatrième séance, qui a pour but de structurer l'histoire à l'aide d'images, vient logiquement après plusieurs

relectures de l'histoire. Ceci permet aux élèves en difficulté et à ceux qui ne connaissaient pas encore l'histoire de bénéficier de plusieurs lectures avant de devoir classer chronologiquement les événements du récit. La dernière séance a pour but de présenter des histoires détournées. Les questions posées aux élèves montrent les objectifs annexes visés (la recherche d'indices, la comparaison argumentée et la compréhension de l'intention de l'auteur) qui sont en lien avec le développement de compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture (inférences, acculturation, ...).

Comme nous l'évoquions, la différenciation envisagée n'apparaît pas clairement. Le co-enseignement n'est, quant à lui, pas du tout mis en évidence. Mais concrètement, quelles pistes pourrions-nous proposer ? Comment le co-enseignement pourrait-il trouver sa place dans les séances prévues ? Quelles formes de différenciation préexistent et comment pourraient-elles être complétées ?

Rappelons que la différenciation *a priori*, basée sur l'anticipation des difficultés des élèves, permet de leur fournir des tâches différentes ou des aides variées au moment opportun, dans le but de leur permettre d'atteindre l'objectif, au même titre que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés. Ce type de différenciation pourrait apparaître dans la méthodologie prévue. Ainsi, durant la synthèse de la séance 3, qui a pour but de comparer la fin de différentes versions du Petit Chaperon Rouge, « On peut également demander aux enfants de colorier en rouge quand il le faut » afin de mettre en évidence les éléments nécessaires. Il s'agirait donc de fournir une aide supplémentaire aux élèves qui en éprouveraient le besoin, afin de faciliter la lecture ou le repérage dans le tableau de synthèse. A la fin de la séance 4, qui a pour objet le classement par ordre chronologique des images de l'histoire, lorsqu'il est demandé aux élèves de réécrire le titre de l'histoire, il est signalé que certains élèves pourront bénéficier de l'aide d'un modèle pour réaliser l'exercice. L'aide envisagée porte donc sur l'usage de supports d'aide différents. Nous n'avons pas repéré d'autres moyens de différenciation *a priori* dans la méthodologie prévue par cette équipe d'enseignants. Qu'est-ce qui aurait pu être proposé en plus ? Nous proposons de mêler, dans les pistes qui suivent, une réflexion sur le co-enseignement et la différenciation.

Durant la séance 1, dans l'esprit d'une différenciation *a priori* et d'un co-enseignement en parallèle, il pourrait être envisagé qu'un enseignant conte l'histoire à une partie de la classe et que le deuxième raconte la même histoire à l'aide d'un tapis de conte ou d'une histoire animée. Pourquoi ces deux modalités ? Certains élèves sont plus enclins à l'imagination que d'autres. Le support oral peut donc être un frein à l'écoute tout d'abord et, par conséquent, à la compréhension. Le support visuel peut donc être une réelle aide pour une partie des élèves. Notons bien que nous ne prôtons pas

l'utilisation systématique d'un support visuel pour toutes les histoires. Les contes oraux font partie de la tradition et leur écoute mobilise des compétences qui doivent être travaillées à l'école. Mais pour les élèves en difficulté, cette confrontation à l'oralité pure pourrait peut-être être effectuée dans un deuxième temps, lors d'une « relecture ». Ainsi, un échange entre les deux groupes pourrait être envisagé afin de s'assurer que tous les élèves aient pu bénéficier des deux modalités.

Une autre façon d'envisager le co-enseignement durant cette première partie de séance serait qu'un enseignant conte l'histoire pendant que le second observe la classe pour identifier les réactions des élèves (attention, intérêt, motivation, etc.). L'attention des élèves durant cette première partie peut effectivement laisser présager les éventuelles difficultés durant la discussion qui suit. En effet, comment un élève peut-il participer à une discussion sur un conte s'il a « décroché » durant la découverte de celui-ci ? Et, dès lors, comment s'assurer que cet élève dispose des ressources nécessaires aux tâches et apprentissages à réaliser durant les séances futures ? Repérer ces élèves et prévoir leur accompagnement est essentiel.

Ensuite, pour cette même séance, la partie qui nous paraît « mettre de côté » une partie des élèves est celle relative à la discussion sur l'histoire contée. Seuls les élèves qui connaîtront déjà l'histoire du Petit Chaperon Rouge – grâce aux livres qu'ils fréquentent éventuellement en dehors de l'école – pourront participer. Une piste qui pourrait être envisagée et qui favoriserait l'utilisation du coin bibliothèque de la classe serait de s'assurer d'avoir mis en évidence (via par exemple un présentoir de « l'histoire de la semaine ») un ou plusieurs ouvrages illustrant l'histoire du petit chaperon rouge dans la bibliothèque de la classe. Enfin, en prolongement de cette séance, il serait envisageable de proposer une production à l'écrit (dessin avec ou sans dictée à l'adulte en M3, production d'écrit en P1/P2), en co-enseignement partagé. Cet exercice permettrait effectivement de travailler l'acculturation et de mieux prendre conscience du passage de l'oralité à l'écrit.

Durant la séance 2, les élèves pourraient travailler par groupe. Les groupes pourraient être formés de façon à rassembler d'une part les élèves qui s'expriment habituellement peu, même en petit groupe, et d'autre part, les élèves qui éprouvent des difficultés lors de recherches au sein d'ouvrages. Dans une optique de co-enseignement, un enseignant pourrait se concentrer sur l'encadrement des enfants en difficulté tandis que le deuxième pourrait accompagner les élèves qui s'expriment moins tout en ayant un œil sur le ou les groupes d'élèves qui travailleraient davantage en autonomie (= co-enseignement en ateliers). Les livres proposés pourraient également être différents, en fonction des groupes ou une « tournante de livres » pourrait être organisée, chaque groupe choisissant ou se voyant assigner l'ouvrage ou les ouvrages à analyser. Les élèves les plus en difficulté se

concentreraient en priorité sur les ouvrages les plus complexes, pour bénéficier de l'accompagnement nécessaire.

Durant cette séance qui, rappelons-le, a pour but de mettre en évidence les caractéristiques du Petit Chaperon Rouge, l'accent pourrait également être mis sur la notion de « chaperon » : pourquoi « chaperon rouge » ? Pourquoi ce nom apparaît-il sur plusieurs albums présentés et pas sur les autres ? Avec de l'aide, même les élèves de M3 sont capables de repérer ce type d'indice. Ceci pourrait être l'occasion de revoir les albums déjà lus en classe ou bien les livres de la bibliothèque (y compris les livres documentaires, etc.) et de réfléchir à ce qu'est un titre, à son utilité. Cela permettrait également de remarquer que le titre n'est pas toujours équivalent au personnage principal. La réflexion sur la notion de « titre » pourrait alors être élargie à d'autres supports (les productions écrites rédigées par les élèves, leurs dessins, les documents distribués par l'enseignant, etc.) et aux raisons qui justifient l'existence de ces titres-là.

La séance 3, relative à l'étude des différentes fins de l'histoire du Petit Chaperon Rouge, est ici envisagée en confrontant les élèves à quatre histoires différentes. Pour certains élèves, l'attention nécessaire à l'écoute de ces différentes histoires pourrait être problématique. L'usage de supports de lecture différents pourrait être une piste à envisager : lecture scénarisée de la version de Perrault par l'enseignant, lecture en sous-groupes de la version de Rascal qui est un album sans texte, support audio de la version des éditions Nathan et support vidéo de la version de Grimm. Une autre piste pourrait être d'utiliser la méthode PUZZLE ou JIGSAW (De Landsheere, 1992) pour éviter de confronter les élèves à la lecture des quatre histoires. Le co-enseignement en atelier pourrait alors être utilisé. Partant de là, il pourrait être envisagé de former des groupes hétérogènes de quatre élèves. Chaque élève de chaque groupe se verrait assigner un livre. Les élèves en difficulté recevraient le même. La version de Rascal pourrait être intéressante car l'absence de texte nécessite de relever les liens (cause à effet, chronologie, etc.) entre les images et donc d'inférer. Les élèves formeraient ensuite de nouveaux groupes en fonction de l'album qui leur a été assigné et devraient, ensemble, dégager les éléments demandés : repérage de Petit Chaperon Rouge, de la grand-mère, de l'éventuel adjuvant, etc. Ensuite, les élèves reviendraient à leur groupe d'origine pour que chacun puisse expliquer la version de son histoire. Puisque les élèves en difficulté auraient bénéficié de l'accompagnement spécifique de l'enseignant en sous-groupe, il y aurait moins de risque qu'ils soient mis en difficulté. La réalisation de la synthèse finale pourrait être effectuée en groupe classe, mais avec le risque que le travail ne soit effectué que par « les plus forts », ou en sous-groupes, ce qui permettrait aux élèves en difficulté de bénéficier à nouveau de l'aide de l'enseignant. Un second enseignant trouverait aisément sa place dans ce dispositif soit en accompagnant spécifiquement la

lecture d'un ouvrage précis soit en accompagnant un second groupe d'enfants « à risque ». La réalisation de la synthèse pourrait aussi être réalisée individuellement par les élèves qui éprouvent le moins de difficultés.

La séance 4, qui a pour but de classer par ordre chronologique des illustrations, pourrait être différenciée en laissant, en fonction des élèves, les ouvrages à disposition. Mais la tâche pourrait être rendue plus ardue pour les plus forts qui, par exemple, disposeraient d'illustrations venant d'ouvrages différents. Une différence pourrait également être proposée sur le nombre d'illustrations à classer. Telle que prévue dans la méthodologie située en annexe, tous les élèves recevraient huit images. Mais il pourrait être envisagé d'en proposer plus ou moins à certains, en fonction de leurs difficultés. Le type de co-enseignement envisagé pourrait être du co-enseignement « un enseigne, un soutien » ou un co-enseignement alternatif (la majeure partie de la classe est accompagnée par un enseignant tandis qu'une partie des élèves est aidée par le second enseignant afin de leur permettre de bénéficier d'un accompagnement plus privilégié).

Un prolongement pourrait être envisagé pour approfondir la compréhension durant cette séance. En P1/P2, les élèves pourraient dessiner ou écrire une des histoires entendues ou découvertes ou en inventer une (avec comme consigne par exemple que, dans l'histoire, il y ait un chaperon rouge, un panier, une grand-mère et un loup). Cette histoire devrait aussi avoir un titre. Ce serait l'occasion de travailler le rapport texte-image et le titre avec les élèves qui paraissent habituellement en difficulté ou qui, suite aux trois séances précédentes, ont montré des difficultés. Pour étudier le rapport texte-image, il serait possible de comparer en petit groupe de besoins (co-enseignement alternatif) comment ils ont mis en rapport leur texte et leurs dessins et comment les différents albums qu'ils ont eu l'occasion de consulter à la séquence 2 ou qu'on leur a lus à la séquence 3 sont organisés dans leur rapport texte/image.

La dernière séance, qui porte sur les versions détournées, pourrait être scindée en plusieurs séances afin de permettre aux élèves de s'approprier davantage les nouvelles histoires. Cependant, si l'on souhaite maintenir la découverte des albums sur une seule séance, l'encadrement de deux enseignants serait particulièrement intéressant pour encadrer les élèves en difficulté (co-enseignement partagé) dans la découverte des albums « principaux ». Les élèves éprouvant moins de difficultés pourraient être laissés plus en autonomie, la découverte des histoires pouvant être réalisée à l'aide de supports audios ou vidéos.

Ces différentes séances montrent plus clairement l'intérêt de l'utilisation de l'outil spécifique album qui, rappelons-le, consiste en une grille d'analyse d'un album permettant de développer la lecture personnelle experte au sens décrit par Lécullée (2017). En effet, les réponses apportées aux différentes rubriques de la grille d'analyse de chaque album permettent de mettre en évidence les caractéristiques pour lesquelles les albums se rejoignent ou non. Ainsi, les réponses aux questions de l'outil qui portent sur le titre (« le titre permet-il une anticipation ? Le titre permet-il l'activation de connaissances ? Le titre est-il en relation avec le contenu narratif ?) permettent de guider et d'approfondir le travail que nous avons proposé d'ajouter à la séance 2. De même, les questions qui accompagnent la découverte de la première de couverture sont utiles dans le cadre du travail qui est initialement prévu (l'illustration permet-elle l'anticipation ? L'illustration est-elle en lien avec le contenu narratif ? Etc.). Les réponses sur les personnages archétypaux et la mise en réseau sont intéressantes dans le cadre des séances 2, 3, 4 et 5 (Le comportement du personnage répond-il ou s'éloigne-t-il des canons du genre ? Le personnage est-il utilisé dans le but de tromper/créer un point de rupture/questionner le lecteur ?). Les réponses apportées aux questions qui portent sur le rapport texte-image ou encore sur les inférences sont intéressantes à exploiter durant les séances 3, 4 et 5.

Synthèse sur le méta-outil général et les méta-outils spécifiques

Après la construction de notre premier méta-outil au début de l'expérience-pilote et la passation à l'ensemble des écoles, à partir des retours et des points d'attention soulevés durant nos accompagnements avec les différentes équipes, nous avons construit un deuxième méta-outil général, beaucoup plus synthétique mais qui permet une plus grande réflexivité individuelle et collective sur la problématique des inégalités d'apprentissage tout en offrant plus de savoirs théoriques et pratiques sur le co-enseignement, la différenciation et les difficultés de compréhension en lecture. Plus précisément, il tente d'articuler ces trois axes conjointement (et non plus de manière distincte comme dans la première version) à partir de la littérature sur l'hétérogénéité didactique et les quatre composantes de l'enseignement de la lecture. La première partie est consacrée au co-enseignement et au nouveau décret, ainsi qu'à l'évaluation formative qu'implique d'emblée la pédagogie différenciée. La deuxième partie est consacrée aux groupes de besoins et ce qui les différencie des groupes de niveaux et enfin la dernière partie est plus spécifiquement consacrée à l'acculturation et à ce qui est mis en place pour pallier les besoins des élèves.

A cause de la crise sanitaire, seuls quelques méta-outils généraux ont été complétés et/ou commentés par les équipes engagées dans l'expérience-pilote. Mais les premiers résultats et leur discussion avec les enseignants nous ont confortées sur l'importance d'une réflexion collective. Ce caractère collectif semble en effet primordial pour mettre en place une différenciation *a priori* à travers une analyse des pratiques en termes de réduction des inégalités dans la classe.

A partir des réponses au premier méta-outil général et suite à nos accompagnements avec diverses équipes enseignantes, trois méta-outils spécifiques ont également été construits.

Un premier sur le co-enseignement qui interroge les effets potentiellement négatifs de la co-intervention et qui présente les différentes configurations de co-enseignement. Il permet également de réfléchir sur les effets du type de co-enseignement sur les élèves, sur les possibilités de différencier mais aussi de partager des compétences diverses entre co-enseignants. Il est autant attentif aux limites des diverses configurations de co-enseignement (qu'elles soient institutionnelles, pédagogiques ou relatives à des facteurs sociaux et identitaires) qu'aux ajustements réciproques nécessaires au co-enseignement (aussi bien dans les moments de planification que dans les moments d'enseignement). A cause de la crise sanitaire, nous n'avons pas eu la possibilité de l'expérimenter dans les écoles.

Un deuxième méta-outil spécifique a été créé sur la différenciation. Celui-ci interroge les regroupements effectués par les enseignants quand ils veulent différencier et souligne la différence entre groupe de niveaux et groupe de besoins en montrant que les groupes de besoins comportent, par la mobilité des élèves d'un groupe à l'autre qu'ils permettent, moins de risques d'accroître les écarts entre élèves. Il différencie également la notion d'ateliers à partir de la notion d'autonomie afin de mieux cerner la différenciation en jeu dans ses différents regroupements. Enfin, il distingue la différenciation simultanée de la différenciation successive afin d'observer plus finement les différentes formes que peut revêtir la dernière et repérer leurs effets potentiels en termes de réduction des inégalités entre élèves.

Un troisième méta-outil spécifique porte sur la lecture experte des albums jeunesse. Il permet d'analyser divers aspects de ceux-ci à partir d'une grille d'analyse et de listes d'albums dans le but de mieux cerner les difficultés qui pourraient faire obstacle aux apprentissages visés. Cependant, ici encore il nous semble qu'une démarche clé sur porte est impossible. C'est davantage la diversité des pistes fournies, la possibilité de travailler le même type de difficultés avec différents albums mais aussi la possibilité d'exploiter ce méta-outil spécifique conjointement avec ceux sur le « co-

enseignement » et la « différenciation » qui permettra aux enseignants d'interroger ce qui augmente ou réduit les écarts entre élèves. A partir d'une exploitation de l'outil spécifique album réalisé par une équipe enseignante pour la planification d'une séquence didactique autour du « Petit Chaperon Rouge », nous avons proposé quelques pistes didactiques afin de penser conjointement co-enseignement, différenciation et lecture personnelle experte.

Conclusions

Ainsi que nous l'avons annoncé dans l'introduction, ce rapport final a été pour nous l'occasion de faire un retour sur l'ensemble de l'expérience-pilote et de notre accompagnement auprès des écoles participant à celle-ci. Les éléments qui nous paraissaient les plus importants ont été notés dans trois synthèses intermédiaires que nous reprenons ici en tentant de les articuler au mieux. Cette articulation est axée sur l'enjeu de réduction des écarts entre élèves qui a guidé l'entièreté de l'accompagnement que nous avons mené auprès des écoles. C'est cet enjeu qui est à la base de notre réflexion sur la relation entre trois dimensions : le co-enseignement, la différenciation et les pratiques de lecture.

L'analyse des effets de l'expérience sur ces trois dimensions constitutives montre des évolutions dans les écoles et dans notre manière de concevoir les outils proposés à celles-ci. Dans les écoles, nous avons constaté une évolution des formes de co-enseignement vers davantage de diversité et de fréquence de la mise en place de celles-ci. Le suivi prévu de ces vingt écoles pour l'année 2020-2021 semble néanmoins nécessaire puisque nous constatons encore la prégnance des formes de co-intervention et de ses risques. Grâce au méta-outil spécifique sur le co-enseignement créé à l'issue de l'expérience pilote, nous pourrions interroger encore davantage, avec les équipes enseignantes, les effets potentiellement négatifs de cette co-intervention mettant peu en jeu les pratiques collaboratives entre enseignants et permettant donc difficilement de différencier *a priori* de manière concertée entre intervenants. De manière plus spécifique par rapport aux difficultés de compréhension des élèves mises au jour par les enquêtes internationales, nous avons ciblé une pratique qui semble parfois génératrice d'inégalités d'apprentissage. En effet, l'usage des albums jeunesse peut créer des écarts entre élèves si les difficultés des albums qui pourraient faire obstacle aux apprentissages visés ne sont pas repérées *a priori*, notamment pour les élèves issus de milieux sociaux plus éloignés de l'école. Ceci nous a mené à accompagner les équipes enseignantes vers une lecture experte des albums jeunesse attentive aux difficultés potentielles des élèves.

La présentation de l'accompagnement mené dans dix écoles différentes en fonction des demandes de celles-ci nous a semblé intéressante à inclure dans ce rapport final car elle permet de concrétiser nos relations avec ces écoles et le chemin parcouru par celles-ci. Comme nous le rappelons souvent depuis le début de l'expérience-pilote, nous avons en effet toujours voulu co-construire avec les équipes leur cheminement en fonction de leur singularité tout en cherchant à partager avec celles-ci l'enjeu de réduction des inégalités que nous pointions en début des conclusions de ce rapport. Nous

avons présenté trois accompagnements en lien avec ce que nous avons mis en évidence dans les effets de l'expérience en termes de co-enseignement. Nous avons en effet mis au jour l'influence d'adhérer fortement à un projet d'école ou de mener des recherches dans la littérature scientifique sur l'expérimentation de diverses formes de co-enseignement. Les accompagnements mis en évidence montrent ainsi l'importance de la personne AP sur la mise en place de pratiques collaboratives ou sur le soutien d'un projet collectif d'une part et sur le partage des théories scientifiques d'autre part. Par ailleurs, le focus sur deux écoles montre la relation positive vécue par une des équipes enseignantes entre co-enseignement et pédagogie différenciée tandis qu'une autre équipe évalue de manière plus mitigée la relation entre un mixte de co-enseignement et co-intervention avec la pédagogie différenciée. Les derniers accompagnements présentés montrent l'importance de la lecture personnelle experte des albums jeunesse par les enseignants, préalable nécessaire à toute forme de co-enseignement permettant une différenciation *a priori*.

Nos différentes rencontres et observations dans les vingt écoles qui nous avaient été attribuées ont permis de faire évoluer les outils créés en collaboration avec celles-ci. D'une première version trop longue et présentant de manière trop distincte les trois dimensions du projet, nous avons évolué vers un méta-outil général plus court articulant au maximum ces trois dimensions. Cet outil général a également comme objectif d'inciter les enseignants à s'emparer des trois méta-outils spécifiques afin de se les approprier et d'en faire un véritable outil de réflexion collective en équipe. Dans le suivi que nous ferons de ces vingt écoles ainsi que dans le démarrage du projet avec quinze nouvelles écoles, nous espérons encourager au maximum, à partir de ces quatre outils, le questionnement des enseignants sur ce qui augmente ou réduit les écarts entre élèves dans leurs pratiques d'enseignement de la lecture.

Table des annexes (à part)

Annexe A : Durant le confinement	A1
Annexe B : les trois méta-outils	B1
Outil spécifique co-enseignement et pratiques collaboratives	B1
Outil spécifique de différenciation	B9
Outil spécifique albums pour la jeunesse	B14
Annexe C : fiches descriptives des différents outils	C1
Fiche descriptive : Outil général	C1
Fiche descriptive : Outil spécifique « albums pour la jeunesse »	C7
Fiche descriptive : Outil spécifique « différenciation »	C13
Fiche descriptive : Outil spécifique co-enseignement et pratiques collaboratives	C17
Fiche descriptive : Texte libre	C21
Annexe D : exemple d'utilisation de l'outil « albums pour la jeunesse »	D1
Annexe E : Rubriques de reporting	Fichier Excel

Bibliographie

- Alonzo, J., Basarab, D., Tind, G., Carriveau, R. (2009). They read, but how well do they understand ? An empirical look at the nuances of measuring reading comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 35(1), 34-44.
- Badiali, B., & Titus, N. E. (2010). Co-teaching: Enhancing student learning through mentor-intern partnerships. *School-University Partnerships*, 4(2), 74-80.
- Barré-De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113(1), 93-133.
- Beers, J. (2008). Negotiating the transition between different teaching contexts through shared responsibility and shared reflection. *Cultural Studies of Science Education*, 4(2), 443-447.
- Boiron, V. (2015). Pratiques de lecture d'albums de littérature de jeunesse dans deux classes de petite et moyenne section de maternelle. *Spirale. Revue de recherche en éducation*, 55, 31-42. [en ligne] https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2015_num_55_1_1019
- Boncourt, M., Legay, M. (2019). *La pédagogie Freinet en élémentaire*. Paris : ESF Sciences humaines.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (167), 13-23.
- Bonnéry, S. (2010). « Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculé par la littérature de jeunesse », in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] Cèbe S. et Goigoux, R. (2017). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*, Paris, Retz. Dehaene, 2011 <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/bonnery.pdf>, Paris, 2010.
- Bucheton, D. (2009). Le modèle de «l'agir enseignant et ses ajustements». *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*, 25-68.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Campion, N., Rossi, J.-P. (1999). Inférences et compréhension de texte. *L'année psychologique*, 99(3), 493-527. Repéré à <https://doi.org/10.3406/psy.1999.28518>
- Cèbe, S., Goigoux, R. et Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités.1-38. Repéré à https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/chateauroux/images/Pédagogie__Groupes_départementaux/Je_lis__je_comprends/Enseigner_la_comprehension_Goigoux_Cebe.pdf
- Chopin M.P. (2008), « La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 2 - n°2, p. 63-79.
- Clanché, P. (1988). *L'enfant écrivain: génétique et symbolique du texte libre*. Le centurion.
- Darragh, J. J., Picanco, K. E., Tully, D., & Henning, A. S. (2011). When teachers collaborate, good things happen: Teacher candidate perspectives of the co-teach model for the student teaching

internship. *The Journal of the Association of Independent Liberal Arts Colleges of Teacher Education*, 8(1), 83-109.

De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.

Delmée, P., Glineur, M., Moreau, C. (2019). Mieux lire ? Les pistes ne manquent pas. *PROF*, 41, pp. 16-19.

Duprey, G. et Duprey, S. (2006). *Parcours lecture : 4 à 7 ans*. Schiltigheim : Accès.

Freinet, C. (1947). *Le texte libre*. BENP.

Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris : Seuil.

Giasson, J. (2016). *La compréhension en lecture* (3^e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Giasson, J. (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique* (4^e éd.). Bruxelles : De Boeck Éducation.

Giasson, J. (2013). *La lecture : apprentissage et difficultés* (1^{re} éd., 4^e tirage). Bruxelles : De Boeck Éducation.

Goigoux, R. (1993). L'apprentissage initial de la lecture : de la didactique à la psychologie cognitive (étude longitudinale).

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 1, 37-56.

Goigoux, R. (2016, avril). *Quelles sont les pratiques enseignantes qui ont un effet positif sur l'apprentissage initial de la lecture ?* Communication présentée à la conférence de consensus CNETCO Lire, apprendre, comprendre, Lyon, France. Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01683286>.

Cèbe, S., Goigoux, R. et Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités.1-38. Repéré à https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/chateauroux/images/Pédagogie__Groupes_départementaux/Je_lis__je_comprends/Enseigner_la_comprehension_Goigoux_Cebe.pdf

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

Cèbe, S., Goigoux, R. (2010). Réduire les difficultés lexicales dans adolescents en situation de lecture. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(52), 47-59. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2010-4-page-47.htm>

Cèbe, S., Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français d'aujourd'hui*, 4(179), 21-36. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-21.htm>

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient ? *Revue de recherches en éducation*, 55, 119-136. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2015_num_55_1_1028

Goigoux R. (dir) (2015) *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, IFÉ.

Guise, M., Habib, M., Thiessen, K., & Robbins, A. (2017). Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 66, 370-382.

Hillairet de Boisferon, A., Bara, F., Gentaz E. et Colé, P. (2007). Préparation à la lecture de jeunes enfants : effets de l'exploration visuo-haptique des lettres et de la perception visuelle des mouvements d'écriture. *L'année psychologique*, 2007, 4(107), 537-564. [en ligne] https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2007_num_107_4_30953

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Collin.

Lafontaine, D., Crépin, F., & Quittre, V. (2017). Les compétences des jeunes de 15 ans en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2015 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les cahiers des Sciences de l'Éducation*, 37. Liège : aSPe-Ulège.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalité scolaire*. Lyon : PUL.

Lécullée, C. (2017). *La maternelle, une école de littérature. Des progressions pour surmonter les obstacles de compréhension*. Paris : Canopé.

Letor, C. & Périsset Bagnoud, D. (2010). Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles: Un développement professionnel sous contraintes. *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*, 165-173.

Letor, C., de Monge, M. & Leal Gonzalez, J. (2007). Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local: Dispositif d'analyse des pratiques de collaboration au sein de l'établissement scolaire. Article de synthèse. *Le point sur la recherche en éducation*.

Letor Caroline, Garant Michèle, Bonami Michel, *Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local*, FUCAM-UCL, 2004, (2.2. Modalités de collaboration et de concertation, pp32-35)

Maisonneuve, L. (2010). Lecture guidée d'une œuvre littéraire avec des élèves de 9 à 11 ans : l'exemple du questionnement magistral. *Vive le primaire*, 23(1), 39-41. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01150647/document>

Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF

Meirieu Ph (1993), *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris : ESF

Mitchell, D. (2008). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies.

Mousty, B. (2020). *La compréhension en lecture en 4^e primaire : recherche exploratoire. Analyse des processus de réflexion des élèves*. Mémoire non publié. Bruxelles : ULB.

- Perrenoud, P. (1998). Métier d'élève et métier d'enseignant dans une pédagogie différenciée. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_07.html
- Rey, B. (1999). La psychologie et les questions du pédagogue. *Revue française de pédagogie*, 133-141.
- Rossi, J.-P., Campion, N. (2008). Inférences et compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, 46(234), 47-62.
- Saillet, É., & Malmaison, S. (2018). Analyse des ajustements réciproques dans une activité de co-enseignement: étude de cas dans le dispositif «Plus de maîtres que de classes». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (47).
- Schillings, P., Géron, S. & Dupont, V. (2017). Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième primaire. Lire-écrire au primaire, 7-20. [en ligne] https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/219875/1/Caractere_Pirls_58_2017.pdf
- Schneider J.-B. (2012). Défi lire : 10 parcours à travers la littérature de jeunesse. Schiltigheim, Accès Editions, 2012.
- Schneuwly, B. (1994). Vigotsky, Freinet et l'écrit. In : P. Clanché & al. *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*. Talence : Presse Universitaires de Bordeaux. pp. 313-324
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). Agir ensemble: l'action didactique conjointe. *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Tauveron, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tremblay, P. (2012). Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques. Bruxelles, Belgique. 2e édition. De Boeck.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- Tremblay, P. (2017). Comment mettre en place un co-enseignement efficace ?. In Conférence de Consensus.
- Toullec-Théry, M., Marlot, C. (2015) Le dispositif « plus de maîtres que de classes » : un observatoire des pratiques enseignantes. *Conditions enseignantes, conditions pour enseigner*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01116113/>
- Van der Linden, S. (2006). Lire l'album. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Vergnioux, A. (2001). Le texte libre dans la pédagogie Freinet. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 23(1), 151-168.