

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

*Raphaël Antoine  
Séverine De Croix  
Graziella Deleuze  
Bénédicte Deville  
Jean-Louis Dufays  
Anouk Dumont  
Maud Lesceux  
Morgane Libion  
Patricia Schillings  
Laurence Van Ooteghem  
Marielle Wyns  
Nathalie Zuyderhoff*

*Direction scientifique : Patricia Schillings (ULiège), Séverine De Croix (UCLouvain, HE Vinci) (jusqu'au 31/12/2019) et Jean-Louis Dufays (UCLouvain) (à partir du 1/01/2020)*

**Aout 2020**



## Table des matières

<b>1. CADRAGE DU PROJET</b>	<b>4</b>
<b>1.1 RAPPEL SYNTHÉTIQUE DU PROJET</b>	<b>4</b>
<b>1.2 PRISES DE DONNÉES CONCERNANT LES OUTILS DIDACTIQUES</b>	<b>5</b>
1.2.1 LIBERTÉ OFFERTE AUX ÉQUIPES ÉDUCATIVES	5
1.2.2 MODÉLISATION DES MISES EN PLACE D'OUTILS ET D'ADMINISTRATION DES TESTINGS	6
1.2.3 MODÈLES D'INTERVENTION MIS EN ŒUVRE DURANT LE PROJET	6
1.2.4 RECOUVREMENT QUANTITATIF ET QUALITATIF DES OUTILS OU DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES	7
<b>1.3 PRISES DE DONNÉES CONCERNANT LES ENSEIGNANTS</b>	<b>8</b>
1.3.1 COLLECTE DES DONNÉES	8
1.3.2 ÉCHANTILLON	9
1.3.3 CONSTRUCTION DES OUTILS D'ANALYSE	9
1.3.3.1 Outil d'analyse des questions 10, 11, 14, 15 (freins et leviers + effets observés)	10
1.3.3.2 Outil d'analyse des questions 16 à 19 (rôles perçus des différentes fonctions)	13
1.3.3.3 Outil d'analyse de la question 20 (conditions de répliquabilité)	16
<b>2. RÉSULTATS</b>	<b>17</b>
<b>2.1 RÉSULTATS RELATIFS AUX OUTILS</b>	<b>17</b>
<b>2.2 RÉSULTATS RELATIFS AUX ENSEIGNANTS</b>	<b>19</b>
2.2.1 PROFILS DES « PERSONNES AP »	19
2.2.2 FREINS ET LEVIERS, À TRAVERS LE RESSENTI DES ENSEIGNANTS (Q10 ET 11)	21
2.2.2.1 Analyse quantitative des freins et des leviers	21
2.2.2.2 Analyse qualitative des freins et leviers à l'entrée dans le projet	23
2.2.2.3 Analyse qualitative des freins et leviers après un an d'expérimentation	25
2.2.2.4 Évolution des ressentis de début et fin de projet	27
2.2.3 EFFETS PERÇUS SUR L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES (Q14)	28
2.2.3.1 Pas de perception d'effets sur les élèves dans certains contextes	29
2.2.3.2 Effets positifs constatés	30
2.2.3.3 Effets sur les compétences disciplinaires	31
2.2.3.4 Effets sur les compétences transversales	32
2.2.3.5 Gestion de l'hétérogénéité	32
2.2.4 EFFETS PERÇUS SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS (Q15)	34
2.2.4.1 Les freins perçus au développement professionnel	34
2.2.4.2 Les effets perçus sur le développement professionnel	34
2.2.5 RÔLES PERÇUS DES DIFFÉRENTES FONCTIONS ASSUMÉES DANS L'ÉQUIPE (Q16 À 19)	35
2.2.5.1 Rôles perçus de la personne AP (Q16)	35
2.2.5.2 Rôles perçus du titulaire (Q19)	37
2.2.5.3 Rôles perçus de l'accompagnateur/chercheur (Q18)	38
2.2.5.4 Rôles perçus du directeur d'établissement (Q17)	39
2.2.6 CONDITIONS DE RÉPLICABILITÉ (Q20)	40
2.2.6.1 Conditions déterminantes pour mener à bien le projet (Q. 20 bis)	40
2.2.6.2 Nombre d'heures de coenseignement souhaité (Q. 20 ter)	41
2.2.7 DISCUSSION DES RÉSULTATS	42
2.2.7.1 Gestion de l'hétérogénéité	42
2.2.7.2 De la difficulté à mettre en œuvre un véritable coenseignement	43
2.2.7.3 Freins et leviers majeurs à la transformation des pratiques pédagogiques dans le cadre du projet pilote	45
<b>2.3 RETOUR RÉFLEXIF SUR L'EXPÉRIENCE</b>	<b>46</b>
2.3.1 LA COMPLEXITÉ DE L'ACCOMPAGNEMENT	46
2.3.1.1 Choix des outils	46
2.3.1.2 Travail des représentations liées à la différenciation	47
2.3.2 RETOUR CRITIQUE SUR LES LIVRABLES	48
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>48</b>

## 1. CADRAGE DU PROJET

### 1.1 Rappel synthétique du projet

Le projet est cadré par le décret du 11 octobre 2018 paru au Moniteur belge le 24 octobre de la même année, décret relatif à l'implantation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental et secondaire. L'expérience pilote, plus spécifiquement centrée sur le cycle 5/8, cherche à amener des réponses concrètes pour trois des axes du Pacte pour un Enseignement d'excellence, en visant plus particulièrement la maîtrise des savoirs de base pour tous les élèves (axe 1), la réduction d'au moins 50 % du taux de redoublement en 2030 (axe 4) et l'augmentation du niveau de maîtrise de la langue (axe 5).

Le projet repose sur deux leviers de changements majeurs : un accompagnement spécifique des écoles par un chercheur d'une université ou d'une haute école (présenté en annexe 4 pour la période d'août 2020 à février/mars 2020) et l'octroi de périodes supplémentaires destinées à la mise en pratique du coenseignement dans le cadre des activités du projet. L'accompagnement de l'équipe cherche à objectiver le choix d'un outil du Consortium « Français-Latin » (C2) touchant à l'un des quatre axes de l'entrée dans la lecture – acculturation, identification des mots, compréhension et écriture (Goigoux, 2004) –, à faciliter sa mise en pratique et à permettre aux équipes éducatives de mettre en œuvre le dispositif dans le cadre du coenseignement.

La figure 1 présente la structuration du projet en trois boucles d'accompagnement répliquables constituées de trois étapes.



Figure 1 - Les trois étapes de chacune des trois boucles d'accompagnement

Étant donné le démarrage tardif de la première boucle, il n'a pas été possible d'y organiser la troisième étape de coproduction. En revanche nous espérons que la boucle 2, qui s'étend sur le premier quadrimestre de l'année académique 2019-2020, et la boucle 3, qui s'étend sur le second quadrimestre de la même année, pourraient intégrer cette étape de coproduction, mais les mesures sanitaires liées au COVID 19 n'ont pas permis non plus à l'étape de coproduction de se produire comme initialement prévu pour la boucle 3 : pas de post-tests, pas de focus groups.

## 1.2 Prises de données concernant les outils didactiques

### 1.2.1 Liberté offerte aux équipes éducatives

Tout au long de ce projet, l'équipe de recherche a pensé l'expérience pilote en termes de différenciation. De ce fait, la main a été laissée aux équipes éducatives pour opérer une multitude de choix. Les équipes éducatives ont pu choisir de mettre en place un à trois outils ou dispositifs pédagogiques durant une, deux ou trois boucles d'accompagnement (cf. premier rapport de recherche). Pour chaque boucle d'accompagnement, les équipes ont ainsi pu sélectionner un axe d'enseignement de la lecture – acculturation, identification de mots, compréhension, écriture – et, pour chacun de ces axes, un choix leur était offert parmi un éventail d'outils inventoriés par le Consortium C2. Une autre possibilité de choix leur a été offerte concernant l'axe de la lecture à diagnostiquer auprès des élèves, en amont et en aval de l'expérimentation de chaque outil didactique. Chaque équipe pédagogique a ainsi pu décider d'évaluer les effets de l'expérimentation sur les habiletés des élèves dans le domaine de la lecture spécifiquement visé par les outils expérimentés ou sur les compétences globales des élèves en lecture.

Ainsi, cinq outils de testing ont été développés pour les besoins du projet. Les quatre premiers ciblent respectivement l'acculturation, l'identification des mots, la compréhension de l'écrit et l'écriture. Un cinquième outil, dit « multifacettes », permet d'intégrer en une seule mesure plusieurs facettes de l'apprentissage de la lecture.

En fonction des choix posés par chaque équipe éducative à propos des outils et/ou des dispositifs, du temps de leur mise en pratique et du choix de testing avant et après la mise en œuvre de chaque outil, le design de recherche a pu prendre une multitude de directions. La figure 2 schématise cet éventail de choix.



Figure 2 - Éventail de choix proposés à plus de 250 classes de M3, P1 et P2

Chacun des 19 outils ou dispositifs pédagogiques<sup>1</sup> a été mis en place soit de manière exclusive soit successivement/conjointement avec un ou plusieurs autres outils sur un laps de temps variable (une, deux ou trois boucles d'accompagnement). Afin de favoriser la mise en évidence de traces de développement chez les élèves, ce sont plus de 250 classes qui ont été soumises aux différentes

<sup>1</sup> Les données récoltées sur deux de ces outils [Apprendre à lire : lecture à haute voix et compréhension (FWB) ; Coin lecture] sont peu exploitables, un autre [PARLER - Code] a été également retiré car il peut entrer en conflit avec les choix pédagogiques des réseaux. Nous n'évoquons donc que 16 outils dans la suite du rapport. Enfin, un dernier [Les orthographes approchées] a été associé à un autre dispositif [Ateliers dirigés d'écriture] car leurs similitudes sont importantes. Les outils [Défi Lire] et [Parcours Lectures] ont également été liés pour les mêmes raisons.

modalités de test décrites précédemment (test par habileté ou test multifacettes) à l'un des quatre moments possibles d'administration (avril-mai 2019, septembre 2019, janvier 2020, mai-juin 2020).

La complexité du design de recherche dans lequel les chercheurs ont choisi de s'investir pour accompagner les équipes éducatives a impliqué une recherche d'adéquation avec le cadre des rubriques de reporting et a nécessité de repenser l'organisation de la collecte et l'analyse des données en ce sens.

### *1.2.2 Modélisation des mises en place d'outils et d'administration des testings*

Certains contextes d'implantation d'outils ou de dispositifs se sont davantage prêtés au recueil de données qualitatives, tandis que d'autres ont davantage permis de dégager de l'information quantitative. L'équipe de recherche a tenté de modéliser les différents cas de figure tenant compte de la diversité des choix posés par les équipes éducatives lors des trois boucles d'accompagnement (voir point 1.1).

Ainsi, l'équipe de recherche a effectué une première **modélisation théorique** des 45 situations<sup>2</sup> où s'est déroulé l'accompagnement, en intégrant un à un différents critères. Afin de rationaliser les analyses à effectuer, l'équipe de recherche a choisi de se limiter à trois critères : le nombre d'outils implantés, leur moment d'introduction et le type de testing administré aux élèves (habileté ou multifacettes). Ceci a donné lieu à une catégorisation proposant 12 contextes théoriques différents. Par ailleurs, un 13<sup>e</sup> modèle a été ajouté afin d'englober tous les autres contextes singuliers. Cette catégorisation proposant 13 contextes théoriques différents est détaillée dans le troisième rapport intermédiaire (p.8).

### *1.2.3 Modèles d'intervention mis en œuvre durant le projet*

À partir des données collectées par chaque chercheur jusqu'au 8 avril 2020<sup>3</sup>, l'équipe de recherche a mis en évidence 7 modèles d'intervention **réellement mis en œuvre** dont le modèle 13 (figure 3). Par ailleurs, les données collectées montrent que parmi les modèles d'intervention les plus fréquemment rencontrés, les modèles 1 à 8 se prêtent à l'analyse quantitative des habiletés des élèves sur une période d'accompagnement assez longue (deux ou trois boucles). Les différents contextes singuliers regroupés dans le modèle 13 se prêteront quant à eux seulement au recueil de données qualitatives.

---

<sup>2</sup> L'équipe de recherche entend par « situation » soit une école, soit une implantation, soit un cycle, soit un niveau scolaire où les enseignants tendent à fonctionner en parallèle, c'est-à-dire en utilisant les mêmes types de testing et en implantant des outils ou des dispositifs identiques durant la ou les même(s) boucle(s).

<sup>3</sup> Moment où la collecte a dû être interrompue en raison de la crise sanitaire.

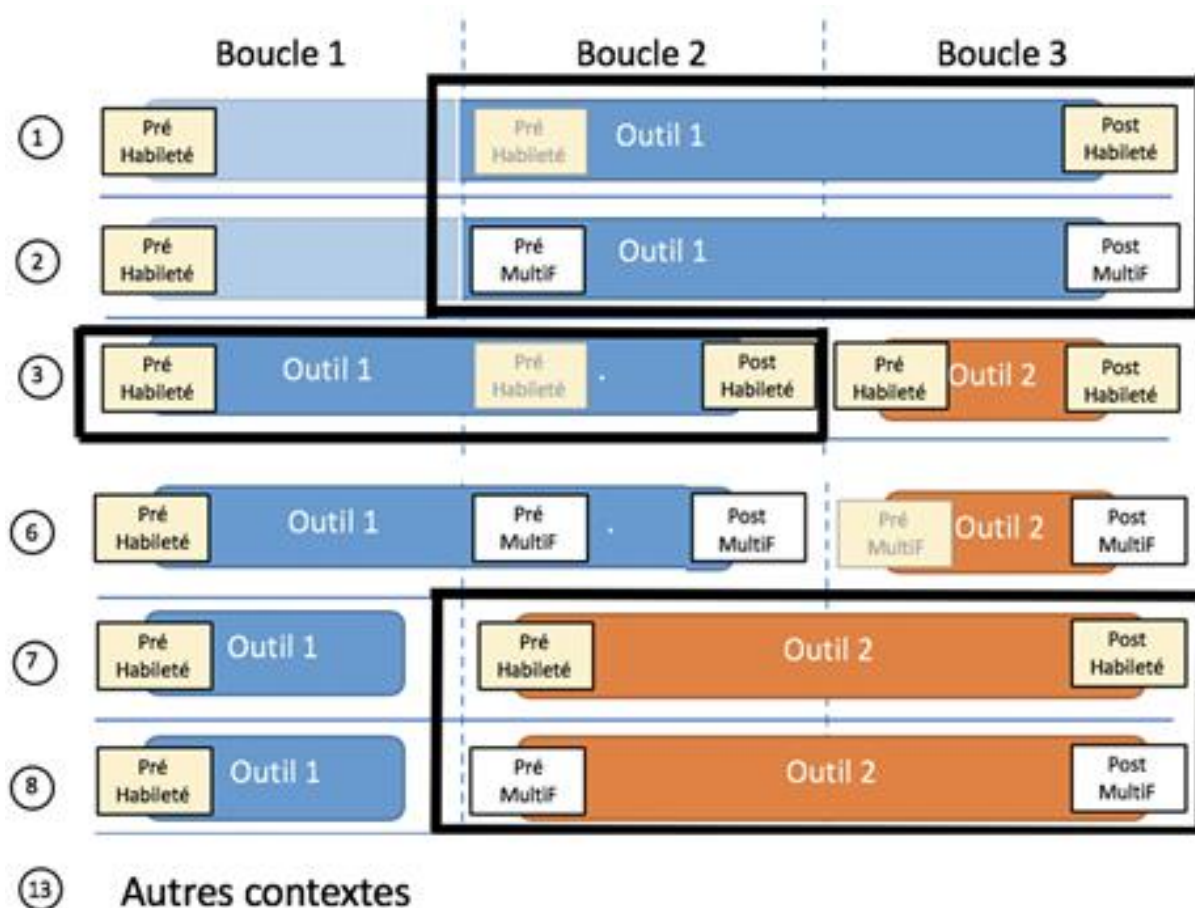


Figure 3 - Situations porteuses pour un relevé de données quantitatives et qualitatives

Comme évoqué *supra*, les six premiers modèles de la figure 7 présentent une mise en pratique relativement longue, couvrant *a minima* deux boucles d'accompagnement, soit une durée minimale de cinq mois. De plus, hormis le modèle 6, le testing effectué en début et en fin de mise en pratique est identique. Cette double caractéristique (mise en pratique longue et testing identique) permet de cibler cinq modèles d'intervention (encadrés de noir) propices à une exploitation quantitative des résultats des épreuves diagnostiques administrées en début et fin d'intervention, avec toutes les précautions statistiques liées au design de recherche qui ne correspond pas à une recherche expérimentale.

Pour compléter les rubriques du point IV des rubriques de reporting, l'équipe de recherche a décidé d'une part de s'appuyer sur ces données quantitatives et, d'une autre part, sur des données qualitatives, issues des observations, d'un questionnaire en ligne adressé aux enseignants.

Concernant l'ensemble des modèles d'intervention, des données qualitatives recueillies lors des visites en école serviront de base aux rubriques du point IV des fiches de reporting. Ainsi, l'analyse qualitative porte sur les données recueillies dans toutes les écoles, quel que soit le modèle.

#### 1.2.4 Recouvrement quantitatif et qualitatif des outils ou dispositifs pédagogiques

Vu le nombre important de classes accompagnées, le groupe de chercheurs a été soucieux d'objectiver l'évolution des élèves en menant un travail rigoureux de collecte, de traitement et de synthèse des données basé sur un design combinant des aspects quantitatifs et qualitatifs, comme évoqué au point précédent.

La partie quantitative permettra de dégager des éléments communs à l'ensemble des mises en pratique, quel que soit le contexte.

La partie qualitative permettra de faire émerger des éléments saillants provenant de la singularité d'un ou plusieurs contextes.

Une préoccupation des chercheurs est donc de croiser des données quantitatives et qualitatives, lorsque cela s'avère possible. Ainsi, les données quantitatives sont éclairées par des descriptions de mises en pratique singulières qui se trouveront elles-mêmes renforcées par les constats mis en évidence grâce aux données qualitatives. Le croisement des données qualitatives et quantitatives confère une certaine consistance à l'ensemble des données qui sont présentées dans les fiches de reporting. Parallèlement, certaines observations, expériences ou témoignages, issus des données qualitatives, ont conduit à nuancer des informations dégagées par l'analyse quantitative.

Le tableau 1 montre que 14 des 16 outils couvrent les deux facettes du recueil de données.

Outils ou dispositifs pédagogiques	Portée quantitative		Portée qualitative	
	Nombre d'élèves testés	Nombre d'écoles concernées	Nombre d'élèves concernés	Nombre d'écoles concernées
1001 activités autour du livre	289	3	289	4
Ateliers d'écriture	837	12	1499	20
Ateliers dirigés d'écriture	141	2	387	6
Cercle de lecture	289	4	289	3
Défi Lire	–	–	73	2
En pistes !	130	1	130	1
La dictée à l'adulte	46	1	46	1
Lectorino et Lectorinette	38	1	224	7
Les orthographes approchées	118	3	268	5
Narramus	425	12	1383	20
Parcours lectures	93	–	221	4
PARLER - Compréhension	120	5	605	10
PARLER – Fluence	71	3	247	5
PARLER – Phono	72	4	270	8
Phono	–	–	49	2
Vers la phono	148	4	230	3

Tableau 1 - Portée quantitative et qualitative des outils et dispositifs

### 1.3 Prises de données concernant les enseignants

#### 1.3.1 Collecte des données

Dans leur article relatif à la mise en place du coenseignement en contexte d'inclusion, Benoit & Angelucci ont observé que la mise en œuvre et l'adoption du coenseignement étaient liés, dans leur



contexte, à un ensemble de facteurs interdépendants. Ils distinguent notamment des facteurs individuels (niveau d'expérience de l'enseignant, sentiment de compétence...), interpersonnels (préoccupations pédagogiques partagées des coenseignants, ouverture à l'échange, participation volontaire...), organisationnels (temps de planification et de préparation communes institués...), et constatent un impact de la formation préalable sur le développement des compétences requises pour collaborer de manière optimale (Benoit & Angelucci, 2011).

Sur la base de ces résultats de recherche, des outils de collecte de données ont été conçus afin de récolter des informations sur le profil des enseignants ayant participé au projet pilote « Différenciation en lecture », sur les pratiques de coenseignement mises en œuvre concrètement dans les classes, le degré d'implémentation des outils, ainsi que les freins et leviers rencontrés dans la mise en place des dispositifs didactiques et du coenseignement. Notre objectif est de répondre à la question suivante : « Quels sont les facteurs qui favorisent/freinent la mise en œuvre et la généralisation du coenseignement au cycle 5-8 dans le cadre du projet pilote ? ».

Tous les enseignants titulaires et les personnes AP ont été invités à répondre individuellement à un questionnaire en ligne (Google Forms) constitué d'une vingtaine d'items (voir 3<sup>e</sup> rapport intermédiaire, avril 2020). Les 8 premières questions visent à prendre de l'information générale sur le profil de chaque répondant (diplômes obtenus ; ancienneté dans l'enseignement, dans le cycle 5-8, dans l'école ; fonction etc.). Les participants sont ensuite interrogés sur les conditions de leur entrée dans le projet et la perception générale qu'ils en ont, puis sur les effets observés sur les élèves et leur propre développement professionnel. Quatre questions portent ensuite sur la perception des rôles de chacun au sein de l'équipe. Enfin, chaque enseignant est interrogé sur les conditions de répliquabilité de l'expérience pilote.

Ce questionnaire a été conçu en complémentarité avec un guide de Focus Group destiné à explorer plus finement les facteurs interpersonnels, tels que les modalités de collaboration pédagogique préexistant dans les équipes ou ayant émergé au cours du projet. En raison des mesures de confinement liées au Covid 19, les Focus Groups n'ont cependant pas pu être menés comme prévu dans les équipes pédagogiques.

### ***1.3.2 Échantillon***

Le Google Forms a été clôturé le 3 mars 2020. Au total, 226 enseignants engagés dans le projet ont répondu au questionnaire. Parmi ces réponses, n'ont pas été prises en compte dans l'analyse :

- la réponse d'une directrice (= public non ciblé par le questionnaire) ;
- deux réponses correspondant à des doublons (enseignants ayant répondu deux fois en mentionnant les mêmes informations – dans ce cas, seule la 2<sup>e</sup> réponse a été considérée).

Un « doublon » a toutefois été pris en compte. Il s'agit du cas particulier d'une enseignante exerçant à mi-temps dans deux écoles différentes et ayant répondu deux fois au questionnaire, en apportant à chaque fois des informations spécifiques à un des deux contextes et corrélées à des outils différents. Ces deux questionnaires ont été considérés comme s'ils avaient été réalisés par deux enseignants différents.

Au total, l'analyse porte donc sur 224 questionnaires, correspondant à 223 enseignants.

### ***1.3.3 Construction des outils d'analyse***

Les huit premières questions, destinées à établir le profil des enseignants – identification de l'école au sein de laquelle ils exercent et du rôle tenu dans le projet, ancienneté dans l'enseignement ainsi que dans le cycle 5-8 – étaient des questions fermées. Les autres questions – à l'exception de la vingtième – interrogeaient quant à elles les participants à propos de leurs préoccupations pédagogiques et des facteurs organisationnels, individuels et interpersonnels. Ces dernières questions menaient à des réponses libres qui permettent de dégager des informations qualitatives sur ces facteurs.

Dans un premier temps, les réponses des enseignants ont été dépliées et analysées, question par question, en vue de générer des catégories émergentes (Miles & Huberman, 1994) ; celles-ci ont ensuite été confrontées les unes aux autres et mises en relation avec les recherches précédentes. C'est ainsi que, sur la base des premières analyses, de la notion de triangle pédagogique (Houssaye, 1988) transposé en contexte de développement professionnel, de l'analyse des conditions nécessaires à la mise en œuvre du coenseignement (Benoit & Angelucci, 2011), des rôles variables et des formes de collaboration différentes mises en évidence dans le cadre du dispositif « Plus de maîtres que de classes » (Maleyrot, 2017), des travaux sur les différentes formes de travail pédagogique commun (Marcel et al., 2007), deux outils d'analyse ont été construits. L'un d'eux sera utilisé pour traiter les questions 10, 11, 14 et 15, l'autre pour analyser les réponses aux questions 16 à 19. La question 20 sera, quant à elle, traitée séparément, les réponses, moins ouvertes, ne nécessitant pas la construction d'outils d'analyse spécifiques.

### 1.3.3.1 Outil d'analyse des questions 10, 11, 14, 15 (freins et leviers + effets observés)

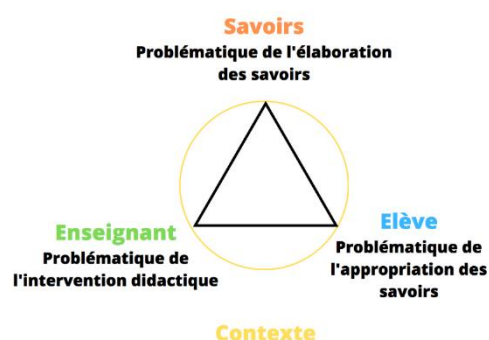


Figure 4 : Triangle de Houssaye (1988)

Les questions 10 à 15 visaient à récolter des informations sur la perception de la mise en place des nouveaux outils par les enseignants et sur les soutiens (leviers) ou difficultés (freins) qu'ils ont rencontrés lors de cette expérience pilote. Il nous est apparu qu'au-delà de leur diversité, les réponses ouvertes des répondants pouvaient être classées en fonction des trois pôles du triangle pédagogique, que nous avons transférés dans un contexte de développement professionnel (figure 4).

- des freins et des leviers étaient en effet à placer du côté de **l'enseignant**, de ses caractéristiques propres et des interactions au sein de l'équipe pédagogique ;
- d'autres relevaient davantage des effets observés ou non par les intervenants sur les **élèves** durant l'expérimentation (progrès en lecture ou dans d'autres compétences, avancées de certains élèves en particulier...) ;
- une troisième catégorie de facteurs étaient relatifs au développement de nouveaux **savoirs** chez l'enseignant (nouvelles connaissances didactiques et pratiques pédagogiques, appropriation d'outils didactiques innovants, de leurs principes et des gestes professionnels qui les sous-tendent...) ;
- en outre, certaines réponses évoquaient des éléments liés au **contexte** de l'expérimentation (temps, caractéristiques logistiques).

Ainsi sur la base du triangle pédagogique et en tenant compte du contexte dans lequel celui-ci s'insère, un tableau (tableau 2) a pu être construit en vue de catégoriser, à l'aide d'un outil commun, les réponses aux questions 10 à 15.

En ce qui concerne l'impact du dispositif sur les élèves (question 14), les rubriques créées pour l'analyse se réfèrent aux quatre axes de l'apprentissage de la lecture présentés aux enseignants au début du projet, et sur lesquels a reposé la sélection des outils didactiques par les équipes pédagogiques :

- **l'acculturation** se définit comme « la familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales, la découverte du rôle de l'écrit, la construction d'une posture de lecteur » ;
- l'axe « **identification des mots** » regroupe les compétences de conscience phonologique (« aptitude à percevoir, à produire et à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments comme la syllabe, la rime, le phonème » - Zorman, 1996), de décodage (mise en correspondance des graphèmes avec les phonèmes de la langue) et de fluence (« habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, à faire un usage rapide de la ponctuation, à choisir les moments de pause et l'intonation pour donner tout son sens à un texte » - Lequette, Pouget & Zorman, 2008) ;
- la **compréhension** consiste à « construire le sens d'un texte en recourant à une vaste gamme de connaissances (sur le monde et sur la langue) et d'habiletés (processus utilisés pour comprendre la langue et pour identifier les mots) » ;
- la **production d'écrits** est « l'activité par laquelle un sujet produit, dans un contexte particulier d'écriture, du sens linguistiquement structuré ».

En outre, l'observation des réponses au questionnaire nous a amenés à ajouter à ces quatre axes les compétences liées à l'expression orale et au développement du lexique, sur lesquelles les enseignants ont également observé des effets.

Catégories		Explicitations
Facteurs liés à l'enseignant	Développement de <b>compétences professionnelles</b>	<p>L'enseignant manifeste son enthousiasme ou ses craintes ; ses réponses montrent que celui-ci souhaite ou non :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• porter un regard réflexif sur ses pratiques, les remettre en question et prendre du recul ;</li> <li>• identifier ses propres priorités ;</li> <li>• porter un nouveau regard sur des outils didactiques familiers ;</li> <li>• rencontrer ou découvrir des outils efficaces.</li> </ul>
	Développement des <b>compétences personnelles</b>	<p>L'enseignant manifeste son intérêt ou témoigne de difficultés pour se lancer dans le projet. Il évoque des difficultés ou un accroissement dans les domaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de la confiance en soi,</li> <li>• du bien-être,</li> <li>• de l'épanouissement,</li> <li>• de la motivation...</li> </ul>
	<b>Collaboration</b> entre enseignants	<p>Un gain ou une absence de gain au niveau de la qualité de l'enseignement est évoqué :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cohérence des pratiques au cycle 5-8 ;</li> <li>• implication des membres de l'équipe et collaboration ;</li> <li>• évolution des échanges au sein de l'équipe, avec une visée pédagogique.</li> </ul> <p>La collaboration pédagogique est mise en évidence positivement ou négativement, du point de vue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de l'aide à la préparation d'activités ;</li> <li>• du soutien favorable ou non à l'analyse des progrès et productions des élèves.</li> </ul>
Facteurs liés à l'apprenant	Développement de <b>compétences disciplinaires</b>	<p>L'enseignant manifeste son enthousiasme ou ses craintes relatifs à l'efficacité de l'outil. Le projet a permis/n'a pas permis d'observer chez les élèves une amélioration des compétences scolaires liées à l'outil mis en place. Des effets sont observés ou non du point de vue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de l'acculturation ;</li> <li>• du code ;</li> <li>• de la compréhension ;</li> <li>• de la production d'écrits ;</li> <li>• de l'expression orale ;</li> <li>• du vocabulaire.</li> </ul>
	Développement des <b>compétences transversales</b> (Instrumentales et individuelles)	<p>Observation d'un développement personnel/d'un manque de développement personnel pour les élèves dans les domaines de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de la confiance en soi ;</li> <li>• du bien-être ;</li> <li>• de l'épanouissement ;</li> <li>• de la motivation.</li> </ul> <p>Le projet a fait évoluer ou non les relations entre les élèves, ou entre les élèves et l'enseignant, au sein de la classe.</p>

Catégories		Explicitions
Facteurs liés aux savoirs (outils et pratiques innovants)	Savoirs et pratiques didactiques	L'enseignant a développé ou non de nouveaux savoirs didactiques propres à l'enseignement de la discipline « français » : <ul style="list-style-type: none"> <li>• découverte de nouveaux outils didactiques sur la lecture/écriture ;</li> <li>• mise en œuvre de nouvelles pratiques pour l'enseignement de la lecture/écriture ;</li> <li>• sentiment d'être en formation continue sur toute l'année ;</li> <li>• pertinence du dispositif proposé pour l'axe travaillé.</li> </ul>
	Savoirs et pratiques pédagogiques	Le projet a permis/n'a pas permis à l'enseignant de transférer des pratiques pédagogiques dans les domaines de : <ul style="list-style-type: none"> <li>• la métacognition ;</li> <li>• la différenciation ;</li> <li>• le travail en ateliers ;</li> <li>• ...</li> </ul>
Facteurs liés au contexte « espace » pédagogique	Espace	Les espaces de travail sont adaptés/inadaptés au dispositif et/ou à la façon dont l'équipe ou l'enseignant souhaite mettre celui-ci en place ; ces espaces ont pu/n'ont pas pu être redéfinis pour permettre l'aménagement de locaux ou d'espaces spécifiques au sein des classes.
	Temps	Le projet et la mise en place du coenseignement permettent de soulager l'organisation temporelle de l'enseignant. La durée de l'expérimentation est suffisante ou ne l'est pas (nombre d'heures attribuées au projet, temps de préparation/de mise en œuvre nécessaire, temps de recul...).
	Caractéristiques logistiques du projet (moyens supplémentaires, achat et utilisation d'un outil)	Les caractéristiques logistiques propres au projet sont évoquées positivement ou négativement : <ul style="list-style-type: none"> <li>• cadre du projet ;</li> <li>• octroi de périodes supplémentaires ;</li> <li>• achat d'outils ;</li> <li>• présence d'une personne ressource ;</li> <li>• ...</li> </ul>
	Transfert dans le contexte habituel	L'enseignant évoque le transfert du dispositif ou regrette l'absence de transfert dans le contexte habituel de classe, indépendamment du projet.
	Travail d'équipe/ collaboration	Le collègue direct constitue ou non un facilitateur logistique, une aide pour la gestion de la classe, de l'espace, des élèves et/ou du matériel.

Tableau 2 - Guide d'analyse des questions 10, 11, 12, 15

### 1.3.3.2 Outil d'analyse des questions 16 à 19 (rôles perçus des différentes fonctions)

Les questions 16 à 19 concernent les rôles perçus des différentes fonctions impliquées dans le projet. Les répondants, qu'ils soient titulaires ou personnes « AP » (dédiées à l'apprentissage personnalisé), se sont positionnés librement sur leur perception des rôles que la personne « AP », le titulaire, l'accompagnateur/chercheur, et la direction ont respectivement joués dans le projet « Différenciation en lecture ».

Dans une démarche d'analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994), nous avons dégagé, à partir des réponses collectées, un ensemble de rôles émergents. Certains rôles de même nature ont ensuite été regroupés dans des catégories plus englobantes, en référence notamment aux travaux de Tremblay sur le coenseignement et la co-intervention (Tremblay, 2015), et de Marcel et al. sur la coordination-collaboration-coopération (Marcel et al., 2007). Dans plusieurs cas, un même répondant a mentionné plusieurs rôles distincts, relevant ou non de catégories différentes. Nous présentons ici les six catégories dégagées, ainsi que les rôles qu'elles englobent, le cas échéant (tableau 3).

1. Tout d'abord, plusieurs rôles mentionnés par les répondants sont relatifs à la **gestion d'équipe ou de projet** :
  - le « décideur » prend des décisions en lien avec le projet, inscrit l'équipe pédagogique dans l'expérience pilote, décide du choix des axes et/ou outils à mettre en œuvre ;
  - le « coordinateur » assure le suivi du projet : il planifie, organise et anime les réunions d'équipe, assure la coordination, et fait circuler les informations au sein de l'équipe ;
  - le « superviseur » vérifie que le projet se déroule bien et s'assure que le cadre est respecté.
2. En outre, plusieurs rôles ont été regroupés sous la catégorie « **co-intervention** ». Nous nommons « co-intervention » une configuration au sein de laquelle « un collègue intervient auprès de l'élève sans modifier ou en ne modifiant que très marginalement l'enseignement donné et au sein de laquelle il n'y a pas ou peu de planification commune » (Tremblay, 2015). Au sein de cette « coordination » pédagogique, « les actions de chaque enseignant sont (...) articulées à celles des autres » sans qu'il y ait de véritable ajustement mutuel (Marcel et al., 2007, p. 10).

Ont été placés dans cette catégorie tous les éléments de réponses au questionnaire qui font allusion au fait que la présence de deux enseignants permet de se répartir les rôles, de se partager la gestion des activités ou la charge de travail, sans qu'aucune référence explicite ne soit faite à une construction ou une réflexion pédagogique communes.

Différents types de rôles évoqués par les répondants suggèrent ce type de configuration professionnelle :

- le collègue est associé à un rôle « d'enseignant supplémentaire » lorsqu'il intervient comme un support dans la gestion du groupe, du temps ou de l'espace ;
  - « l'enseignant délégué pour le projet » « Différenciation en lecture » est celui qui conçoit et mène les activités du projet dans la classe ;
  - « l'observateur », quant à lui, se tient au courant, regarde le projet se dérouler ;
  - « le responsable de la remédiation » accompagne les élèves en difficulté selon des modalités d'individualisation, de remédiation, en marge des activités du groupe-classe.
3. La catégorie « **rôle de coenseignement** » regroupe quant à elle les réponses qui font référence à une relation symétrique incluant de la « collaboration » et de la « coopération » pédagogiques, respectivement caractérisées par « une communication fonctionnelle entre les partenaires (circulation de l'information, socialisation des processus interprétatifs, articulation des actions projetées, élaboration d'un référentiel opératif commun...) » et par « l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace. Ici, le geste professionnel et partagé prolonge le verbe professionnel échangé. » (Marcel et al., 2007, p. 11). Dans la lignée de Friend & Cook, nous appelons en effet « co-enseignement » « un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps (...), de deux ou plusieurs professionnels partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques » (Friend & Cook, 2007). Nous considérons que le coenseignement peut être mis en œuvre même lorsque le groupe est pris en charge dans deux espaces distincts, à condition que les différentes étapes du travail pédagogique soient réalisées en concertation.

Ont donc été placées dans cette catégorie les réponses qui évoquent le collègue comme un partenaire avec qui le répondant conçoit, mène et analyse les activités ; les pratiques pédagogiques se trouvent enrichies, notamment grâce au regard complémentaire porté sur les élèves.

4. La catégorie « **rôles d'accompagnement** » recouvre quant à elle trois sous-catégories :
  - « l'expert » est le spécialiste d'un domaine (maîtrise des outils didactiques, connaissance fine des spécificités ou des difficultés des élèves), il agit comme une personne ressource ;
  - « le coach/guide » (termes utilisés par les enseignants) accompagne le professionnel ou l'équipe dans l'atteinte d'objectifs professionnels, il apporte un éclairage, des outils et conseils adaptés aux besoins identifiés, il aide à l'appropriation des outils didactiques, il fait réfléchir l'enseignant sur ses propres pratiques ;
  - « l'analyste » fait passer des tests diagnostiques, il prend des informations sur ce qui se passe dans les classes dans une visée de recherche et communique le résultat de ces tests aux équipes.
5. Le **rôle motivationnel** met en avant le soutien psychologique reçu durant le projet. La personne qui est associée à ce rôle est mentionnée comme disponible et à l'écoute des besoins. Elle montre de l'intérêt et de la bienveillance, rassure et motive les collègues et/ou les élèves dans le cadre du projet.
6. Le rôle de **facilitateur logistique** est un rôle mentionné relativement au directeur d'établissement : il fournit les moyens matériels et organisationnels pour que les activités se déroulent bien.

Catégories de rôles	Rôles	Description
Rôles de gestion d'équipe	Décideur	<ul style="list-style-type: none"> <li>prend des décisions en lien avec le projet</li> <li>inscrit l'équipe pédagogique dans l'expérience pilote</li> <li>décide du choix des axes et/ou des outils</li> </ul>
	Coordinateur	<ul style="list-style-type: none"> <li>assure le suivi du projet</li> <li>planifie, organise et anime les réunions d'équipe</li> <li>assure la coordination de l'équipe (y compris les aspects relationnels)</li> <li>fait circuler des informations dans l'équipe</li> </ul>
	Superviseur	<ul style="list-style-type: none"> <li>vérifie que le projet se déroule bien</li> <li>s'assure que le cadre est respecté</li> </ul>
Rôles de cointervention	Enseignant supplémentaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>intervient comme un support dans la gestion du groupe, du temps, de l'espace</li> </ul>
	Observateur	<ul style="list-style-type: none"> <li>se tient au courant</li> <li>regarde le projet se dérouler</li> </ul>
	Enseignant délégué pour le projet	<ul style="list-style-type: none"> <li>conçoit et mène les activités du projet dans la classe</li> </ul>
	Responsable de la remédiation	<ul style="list-style-type: none"> <li>accompagne les élèves en difficulté (individualisation, remédiation...)</li> </ul>
Rôle de coenseignement		<ul style="list-style-type: none"> <li>conçoit, mène et analyse les activités dans une relation symétrique de collaboration et de coopération pédagogiques</li> <li>enrichit les pratiques grâce au regard complémentaire sur les élèves</li> </ul>
Rôles d'accompagnement	Expert	<ul style="list-style-type: none"> <li>spécialiste d'un domaine (maîtrise des outils didactiques, ou connaissance des élèves...)</li> <li>agit comme une personne ressource</li> </ul>
	« Coach/guide »	<ul style="list-style-type: none"> <li>accompagne le professionnel/l'équipe dans l'atteinte d'objectifs professionnels</li> <li>apporte un éclairage et des outils/conseils adaptés aux besoins identifiés.</li> <li>aide à l'appropriation des outils didactiques</li> <li>fait réfléchir l'enseignant sur ses propres pratiques</li> </ul>
	Analyste	<ul style="list-style-type: none"> <li>fait passer les tests diagnostiques</li> <li>prend des informations sur ce qui se passe dans les classes dans une visée de recherche</li> <li>communique le résultat de ces tests</li> </ul>
Rôle motivationnel		<ul style="list-style-type: none"> <li>joue un rôle de soutien psychologique</li> <li>est disponible et à l'écoute des montre de l'intérêt et de la bienveillance</li> <li>rassure et motive le(s) collègue(s) et/ou les élèves dans le cadre du projet</li> </ul>
Facilitateur logistique		<ul style="list-style-type: none"> <li>fournit les <b>moyens matériels</b> et <b>organisationnels</b> pour que les activités se déroulent bien. (Rôle mentionné à propos du directeur d'établissement)</li> </ul>

Tableau 3 - Catégories de rôles perçus pour les différentes fonctions

### 1.3.3.3 Outil d'analyse de la question 20 (conditions de répliquabilité)

La question 20 visait à récolter des informations sur les conditions de répliquabilité du projet. Il a d'abord été demandé aux enseignants s'ils jugeaient opportun de généraliser, dans toutes les écoles, l'octroi de moyens par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour le coenseignement au service de la



différenciation en lecture au cycle 5-8. En cas de réponse affirmative, les deux sous-questions suivantes demandaient aux participants de se positionner, d'une part, quant aux conditions qu'ils jugent déterminantes pour mener à bien le projet, et d'autre part, quant au nombre d'heures de coenseignement souhaitable chaque semaine.

Pour la question 20 bis, « Si l'expérience devait être généralisée, quelle(s) est (sont) selon vous les conditions déterminantes pour le mener à bien ? », plusieurs réponses étaient proposées aux enseignants :

- « une information préalable sur les modalités de coenseignement » ;
- « un accompagnement à la mise en œuvre des modalités de coenseignement » ;
- « une information préalable sur les outils didactiques permettant la différenciation en lecture » ;
- « un accompagnement à la mise en œuvre des outils didactiques permettant la différenciation » ;
- un espace « autre » permettait également à l'enseignant de formuler une réponse libre.

Enfin, la question 20 ter, « Si l'expérience devait être généralisée, combien d'heures de coenseignement seraient souhaitables ? », était assortie d'un espace de réponse libre. Pour cette dernière, nous avons réparti les réponses en différentes catégories :

- les réponses quantitatives qui précisent un nombre d'heures précis ou une fourchette horaire (dans le cas où les enseignants ont souhaité un nombre d'heures compris entre deux intervalles, nous avons retenu le nombre minimum) ;
- les réponses qualitatives qui expriment favorablement l'envie de généraliser le coenseignement sans toutefois préciser un nombre d'heures ;
- et les réponses invalides qui ne répondent pas à la question posée.

## 2. RÉSULTATS

### 2.1 Résultats relatifs aux outils

L'équipe de chercheurs a réalisé 33 fiches descriptives, 33 illustrations d'une mise en pratique singulière et concrète de 16 outils didactiques retenus au terme de cette expérience pilote. Ces fiches résultent d'une pratique des outils pendant plusieurs mois. Elles serviront de témoignages pour les enseignants qui souhaitent tester de nouveaux outils. Il y a également 14 fiches reporting réalisées par l'équipe de recherche. Celles-ci synthétisent les expériences d'un même outil dans les différentes écoles qui l'ont mis en place (cf. tableau 1).

Certains outils didactiques sont moins représentés que d'autres. En effet, il est arrivé que des équipes pédagogiques abandonnent un outil choisi initialement et ce pour diverses raisons, les deux principales étant que certains titulaires éprouvent des difficultés à s'appropriier l'outil ou que celui-ci se révèle difficilement compatible avec les principes pédagogiques qui font l'essence même des écoles accompagnées. Ainsi, une école à pédagogie Freinet, désireuse de focaliser les apprentissages sur l'identification des mots a abandonné un outil plus axé sur la phonologie pour développer l'identification des mots par l'écriture en choisissant les ateliers Calkins, ce qui convenait mieux au projet d'école. Comme les chercheurs ont voulu proposer sans imposer, guider sans mettre en difficulté les personnes ou institutions, certains outils n'ont pas fait l'objet d'une fiche, ce qui explique une case vide. Par ailleurs, certains outils devaient être mis en place par les équipes lors de la boucle 3 mais celle-ci a été écourtée au vue de la pandémie et n'ont pas pu faire l'objet de fiches descriptives. Toutefois, la suite du projet et l'accompagnement de nouvelles écoles permettra d'alimenter les témoignages sur les outils qui sont actuellement moins représentés.

On constatera que les 4 axes, les 4 composantes de l'apprentissage de la lecture sont illustrés et représentés. Ces fiches devraient donc permettre à l'enseignant de se faire une idée des objectifs d'apprentissage et des étapes méthodologiques d'un dispositif de lecture-écriture au 5-8. Elles peuvent donc l'aider à faire un choix rapide entre des outils différents permettant de développer une même capacité, une même composante de l'apprentissage en lecture. Néanmoins, nous conseillons vivement la lecture des fiches de reporting. Celles-ci, bien que plus longues, décrivent de manière plus significative et plus détaillée des « observables » (témoignages d'enseignants, de la personne « AP », traces de cahiers, évolution des apprentissages), elles apportent des informations éclairantes sur les freins et leviers rencontrés par les enseignants lors de la mise en œuvre de chaque outil, les effets observés sur les apprentissages des élèves et sur les pratiques enseignantes, elles explicitent l'étayage scientifique des résultats obtenus (échantillon d'écoles, de classes, contextes sociologiques divers) et mettent en évidence la qualité du travail réalisé par certain.e.s enseignant.e.s et la faisabilité de la mise en pratique d'outils.

Axes	Outils didactiques	Fiches descriptives	Fiche reporting
Acculturation	« 1001 activités autour du livre » (Brasseur)	1. Activité d'acculturation autour de la création d'un abécédaire	X
		2. Activité d'acculturation : le coin lecture	
		3. Utilisation du dispositif au sein de la bibliothèque de l'école	
	« Parcours Lecture » (Duprey et al.) et « Défi lire » (Schneider)	1. Parcours n° 7 sur la randonnée en M3	X
2. Parcours n° 2 sur l'accumulation en P1			
Production écrite	« Ateliers d'écriture » (Calkins et al.)	1. Mettre en place une mini-leçon en P1	X
		2. Rencontre avec une auteure	
		3. Mini-leçon de l'atelier 13 en M3	
	« Orthographe approchées » et « Atelier dirigé » (Bucheton et al.)	1. Segmentation	X
		2. Le mot du jour	
		3. La posture du professeur et l'utilisation d'une boîte à contes	
	Dictée à l'adulte	1. Dictée à l'adulte en 3M	X
		2. Dictée à l'adulte en P1-P2	
	« En Pistes ! » (Colognesi et al.)	1. Une expérience en 2P	X

Axes	Outils didactiques	Fiches descriptives	Fiche reporting	
Compréhension	Cercles de lecture	1. Cercle écriture	X	
		2. Cercle oral		
	« Lectorino et Lectorinette » (Goigoux & al.)	1. Une expérience en 2P	X	
	« Narramus » (Goigoux & al.)	1. Restituer un récit en situation d'enseignement à distance	X	
		2. Apprendre à comprendre et à raconter un album avec des élèves allophones		
		3. Création d'un Stop Motion en art plastique, suite à « Narramus »		
		4. Raconter « Narramus » à la maison, à ses parents		
		5. Créer son propre parcours « Narramus » avec un album jeunesse		
		6. Activité de rappel de récit en M3		
		7. Activité de rappel de récit en P1, création d'une grille d'évaluation		
		8. Commencer par enseigner le vocabulaire		
	« PARLER Compréhension » (Bianco & Al)	1. Atelier 23 en P2	X	
		2. Atelier 11 en P1-P2		
		3. Carnet de bord et outils de communication entre enseignants		
4. Atelier 14 en P1				
Identification des mots	« PARLER Fluence »	1. Texte 2 en P2	X	
	« PARLER Phono »	1. Atelier 18 en M3	X	
	« Phono » (Goigoux & al.)	/	/	X
	« Vers la Phono » (Dorner)	1. Une expérience en M3	X	
		2. Une expérience en P1		

Tableau 4 – Récapitulatif des fiches descriptives et reporting

## 2.2 Résultats relatifs aux enseignants

### 2.2.1 Profils des « personnes AP »

Si, dans le cadre du projet pilote, 70 intervenants au total ont été amenés à exercer, à un moment ou à un autre, la fonction de « personne AP », ils étaient 38 à répondre au Google Forms en février 2019

(la plupart d'entre eux ayant quitté le projet ou changé de fonction au moment de la passation du questionnaire individuel).

Cet outil de prise de données nous permet de dégager des informations sur la formation des personnes AP. On constate en effet que :

- 6 d'entre elles possèdent un Bac en logopédie ;
- 8 un Bac d'instituteur préscolaire ;
- 19 un Bac d'instituteur primaire ;
- 3 un Bac d'instituteur préscolaire et primaire ;
- 1 d'un Bac d'instituteur primaire et d'un Master en science de l'éducation.

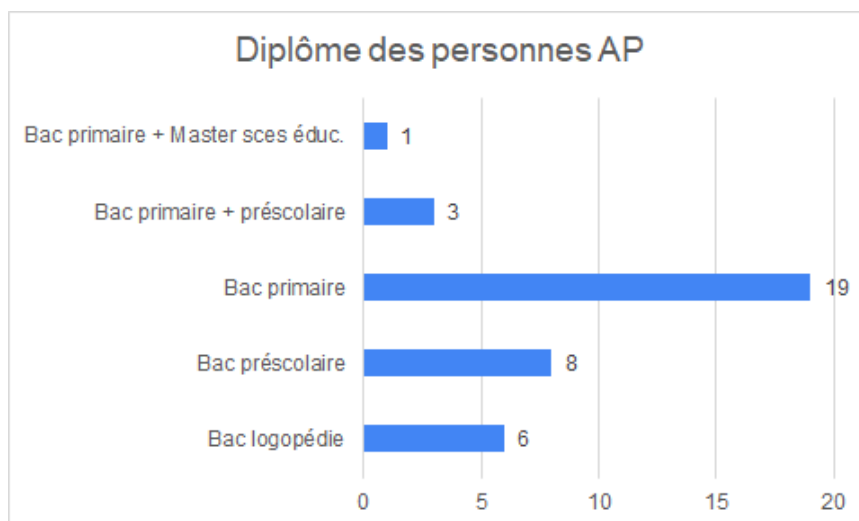


Figure 5 – Profil des personnes AP

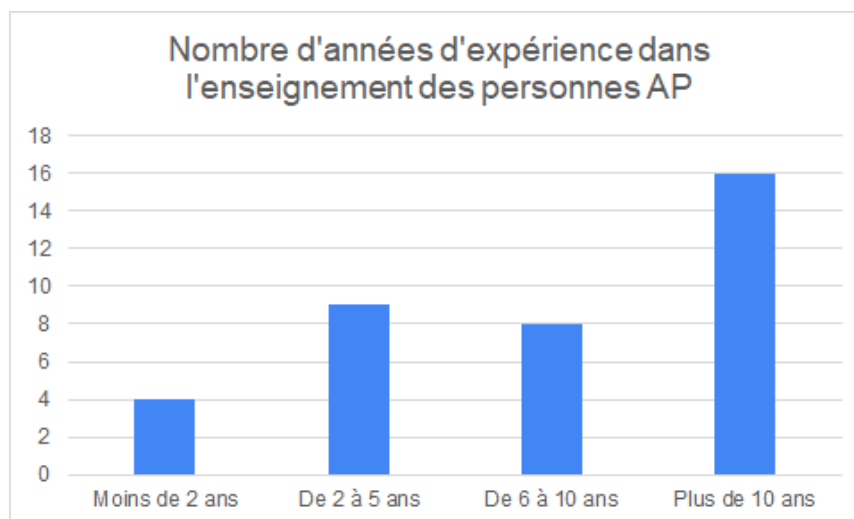


Figure 6 – Ancienneté des personnes AP

Leur ancienneté dans l'enseignement est variable :

- 4 personnes ont une ancienneté de moins de 2 ans ;
- 9 une ancienneté de 2 à 5 ans ;
- 8 une ancienneté de 6 à 10 ans ;
- 16 une ancienneté de plus de 10 ans.

## 2.2.2 Freins et leviers, à travers le ressenti des enseignants (Q10 et 11)

### 2.2.2.1 Analyse quantitative des freins et des leviers

Afin d'identifier les freins et leviers rencontrés lors du projet pilote, nous avons interrogé les enseignants participants sur leur état d'esprit à deux moments du projet : juste après la présentation de celui-ci par le chercheur (en février 2019) et après un an d'expérimentation (en février 2020). Nous leur avons également demandé d'expliquer à chaque fois ce qui justifiait, selon eux, ce ressenti.

Ce sont ces explications libres qui nous ont permis de ressortir des freins et des leviers liés à cette expérience pilote.

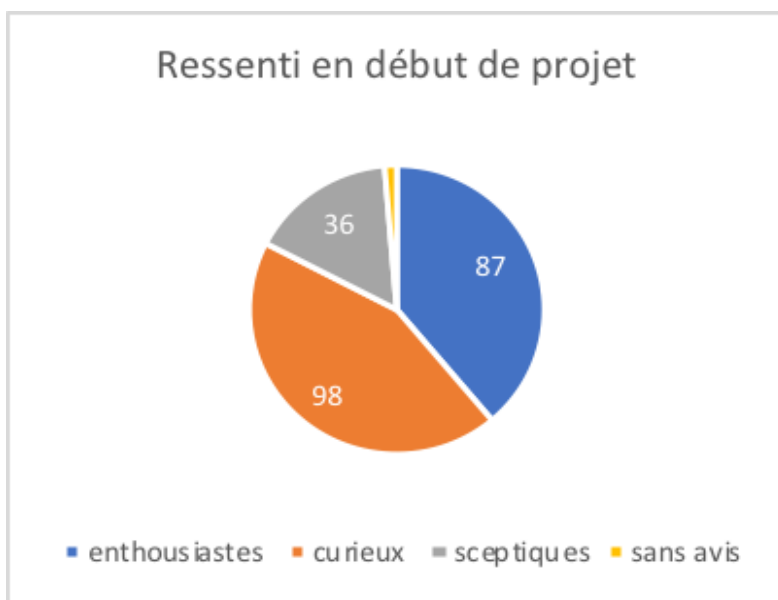


Figure 7 - Ressenti en début de projet

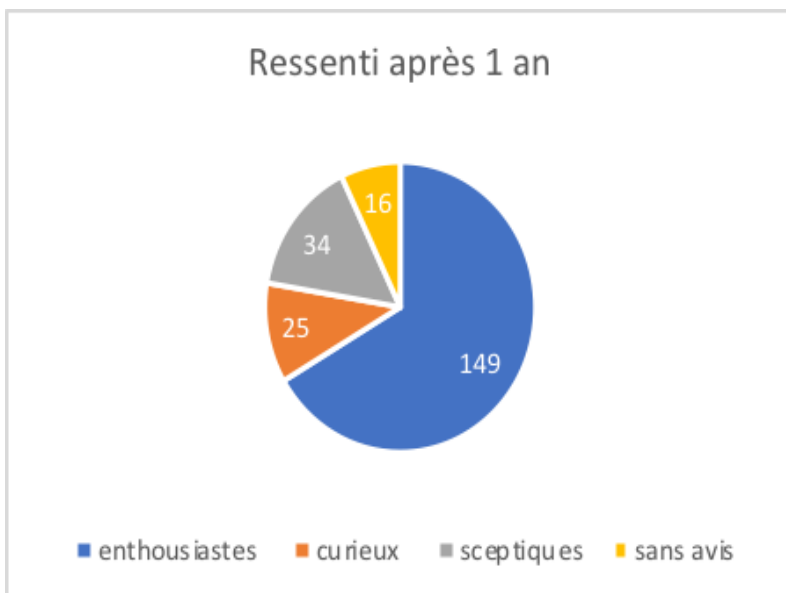


Figure 8 - Ressenti après un an

En début de projet, les avis sont assez contrastés. Sur les 224 enseignants au total, 98 se disent « curieux » (44 %), 87 sont « enthousiastes » (39 %), 36 enseignants sont « sceptiques » (16 %) et enfin trois sont « sans avis » (1 %). Après un an, les enseignants sont majoritairement « enthousiastes ». Cent quarante neuf enseignants se disent « enthousiastes » (66 %), 25 sont « curieux » (11 %), 34 enseignants sont sceptiques (15 %) ainsi que 16 « sans avis » (8 %).

Les enseignants qui ont mentionné être sans avis en début de projet se sont justifiés soit par le fait qu'ils sont arrivés en cours de projet, soit parce qu'ils ont été absents lors d'une partie de celui-ci. En fin de projet, la majeure partie des enseignants « sans avis » ont mentionné être « partagés » à l'issue du projet (en mentionnant à la fois des freins et des leviers dans leur argumentation).

### Évolution des ressentis de début et fin de projet

Ensuite, nous nous sommes interrogés sur les liens entre les réponses des enseignants aux deux temps. Est-ce que les enseignants « enthousiastes » en début de projet le sont restés par la suite? Qu'en est-il des enseignants « sceptiques » à l'entrée dans le projet, ont-ils changé d'avis en cours de route? Ces quatre graphiques illustrent les variations dans les ressentis des enseignants.

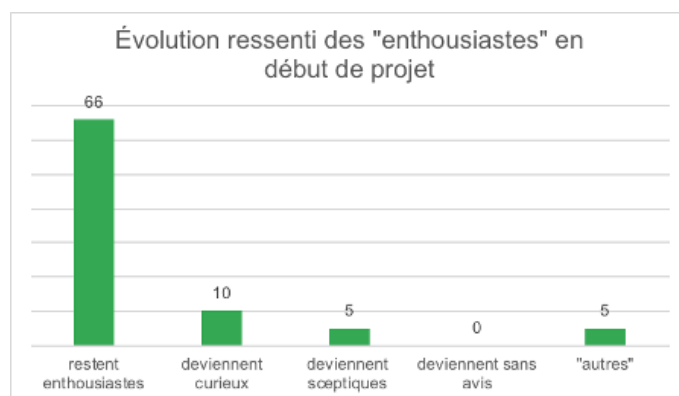


Figure 9

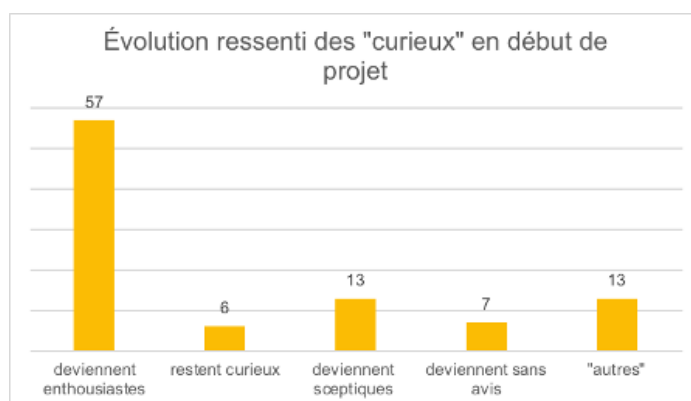


Figure 10

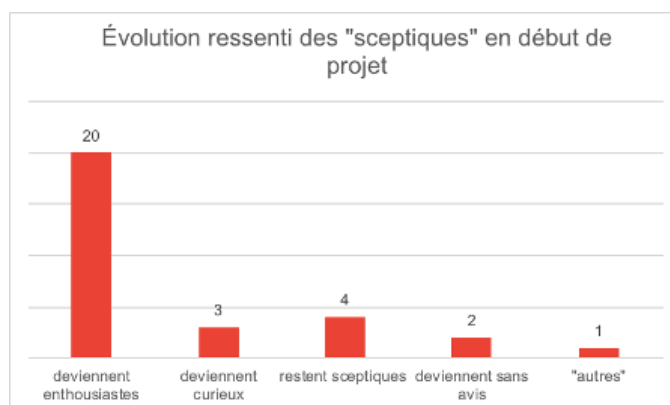


Figure 11

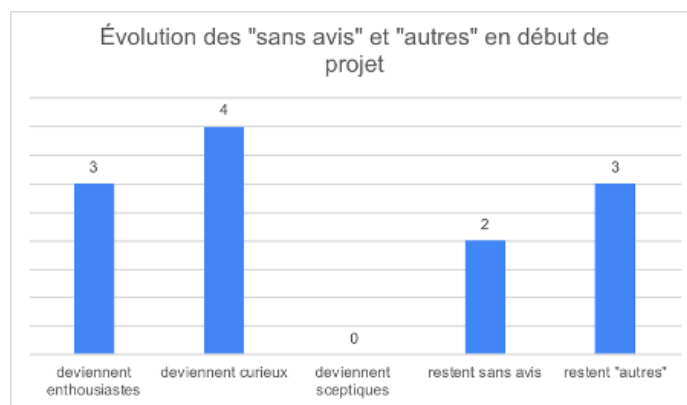


Figure 12

Sur les 86 enseignants « enthousiastes » en début de projet, 66 le sont restés par la suite, 10 sont devenus curieux, 5 septiques et les 5 derniers ont nommé un autre ressenti. Concernant les enseignants « curieux », qui étaient au nombre de 96 en début de projet, 57 sont devenus enthousiastes, 6 sont restés curieux, 13 sont devenus sceptiques et 20 sans avis ou avec un autre ressenti. Enfin, sur les 30 enseignants « sceptiques » en début de projet, 20 sont devenus enthousiastes, 3 sont devenus curieux, 4 restent sceptiques et 3 deviennent sans avis ou avec une autre ressenti. Quant aux enseignants « sans avis » ou qui mentionnent un ressenti supplémentaire, ceux-ci sont peu nombreux, et restent la plupart du temps dans le même ressenti en début et fin de projet.

Enfin, la tendance générale au sein de chaque catégorie montre que la majorité des enseignants sont restés ou sont devenus « enthousiastes » à l'issue du projet. Les enseignants ont donc un ressenti plus positif en cours de projet. Dans les points suivants, les réponses qualitatives des enseignants seront analysées, afin de visualiser les différents freins et leviers qu'ils ont rencontrés lors de l'expérience pilote.

#### 2.2.2.2 Analyse qualitative des freins et leviers à l'entrée dans le projet

À la lumière de nos grilles d'analyse, nous avons trié les réponses qualitatives des enseignants, afin d'en extraire les freins et les leviers qu'ils ont pu rencontrer à deux moments différents du projet.

Dans un premier temps, les différentes réponses ont été classées au sein des quatre catégories selon que l'enseignant mentionne un facteur relatif à lui-même, à l'apprenant, au savoir (démarches et outils innovants) ou au contexte de l'expérimentation. Un même enseignant peut avoir mentionné plusieurs facteurs dans sa réponse, ce qui explique les nombres élevés au sein de chaque graphique.

#### 36 "Sceptiques"

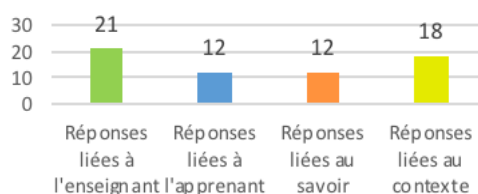


Figure 13

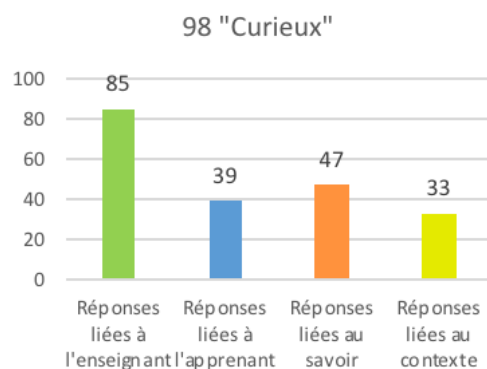


Figure 14

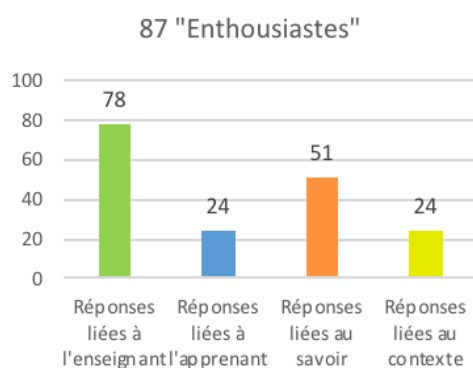


Figure 15

### Les freins

En début de projet, plusieurs freins ont été mentionnés par les enseignants (les « sceptiques » et une partie des « curieux »). Dans leurs justifications, ils partagent un sentiment général, celui d'être un peu perdus quant à la finalité du projet. Ils ne sont pas convaincus par les quatre leviers de l'apprentissage de la lecture (production écrite, acculturation, compréhension, identification des mots), les outils proposés ou encore le coenseignement. *« J'avais quelques craintes ne sachant pas trop où cela menait, la quantité de travail demandée et si cela allait porter ses fruits. »*

L'analyse des réponses, selon l'identification des quatre catégories de freins, à savoir ceux qui sont liés à l'enseignant, à l'apprenant, au savoir et au contexte, met en évidence qu'au moins la moitié des enseignants « sceptiques » ou « curieux » identifient comme freins des facteurs liés à eux-mêmes et liés au contexte de la recherche. *« Partagé entre l'envie d'apprendre, de partager et la sensation de perturber mes collègues dans leur travail. »*

Les enseignants qui évoquent une contrainte par rapport à leur identité professionnelle avancent surtout ne pas être motivés personnellement par la recherche, ils trouvent que celle-ci ne convient pas à leurs attentes et à leurs besoins. *« Ce qu'on nous propose est toujours tellement beau en théorie, puis quand on passe à la pratique... »*.

Par rapport au contexte, une quinzaine d'enseignants estiment que les élèves ne vont pas spécialement transférer leurs nouveaux acquis dans leurs compétences en lecture, certains enseignants pensent que cette recherche va leur prendre trop de temps (dans leur horaire), d'autres mentionnent les difficultés de trouver un local supplémentaire, et enfin deux ne sont pas favorables au fait de travailler à deux dans une classe. *« Je trouvais qu'il y avait beaucoup trop de contraintes, de directives à suivre pas à pas et cela est très compliqué à mettre en place sur le terrain. »*

Enfin, une partie des enseignants nomment des freins liés à l'apprenant et au savoir. Ils pensent que les outils ne sont pas adaptés à leurs élèves, et n'auront donc pas d'impact positif sur leurs apprentissages. *« Pourquoi est-ce que cette méthode fonctionnerait mieux qu'une autre ? »*



## Les leviers

Concernant les leviers, recueillis dans les réponses des enseignants « enthousiastes » et « curieux », le plus important concerne leur développement professionnel et personnel. 163 enseignants (sur 224 au total), étaient enthousiastes à l'idée de découvrir de nouvelles pratiques, dont 98 d'autant plus intéressés par la rencontre de nouveaux outils (savoir). « *Ce projet est pour moi un tremplin pour aborder de nouvelles pistes et démarches d'apprentissages en lecture avec les élèves.* » « *Enthousiaste de tester un nouvel outil, d'y trouver des pistes précises qui m'aideraient dans ma pratique, un outil qui permettrait de donner du sens dans l'apprentissage de la lecture/écriture.* » Certains enseignants ont mis en évidence leur motivation personnelle par rapport au projet. « *Je me réjouissais d'entrer dans un nouveau projet et la lecture me tient à cœur* ».

La participation à cette expérience pilote a donné l'impression à certains qu'ils étaient en formation continue. « *Il s'agissait d'une opportunité très intéressante de mettre en place un dispositif novateur afin d'améliorer les compétences en lecture/écriture de nos élèves qui, dans le cadre de l'encadrement différencié, en ont particulièrement besoin.* » « *Je me suis dit que le projet me permettrait d'élargir mes pratiques au sein de ma classe et d'apporter un regard extérieur.* »

Des enseignants ont manifesté leur curiosité quant à l'issue du projet. « *J'étais curieuse à l'idée de savoir comment celui-ci allait se passer, ce que l'on allait me proposer et ce que j'allais pouvoir mettre en place pour aider les enfants. Le mot "différenciation lecture" pour moi était un outil que j'allais mettre en place pour aider les enfants en difficultés.* »

Une partie des enseignants étaient également envieux de constater des impacts sur leurs élèves. Ils espéraient que le projet, la mise en œuvre d'outils aient un impact positif sur leurs apprentissages scolaires. Certains ont plutôt émis des attentes sur le développement de compétences transversales des élèves, comme la motivation et l'estime de soi. « *De nombreux enfants, en deuxième primaire, n'aiment pas lire. Ce qui entraîne un faible niveau en lecture. Donc, si quelqu'un me propose des solutions concrètes et utilisables en classe..... je dis oui* ».

Enfin, une trentaine d'enseignants a montré de l'intérêt pour la collaboration et la mise en place d'un coenseignement. « *Je suis intéressée par les outils aidant les élèves en difficultés. Je suis persuadée que le coenseignement est un moyen efficace pour aider ces élèves.* » Ceux-ci se réjouissent de l'octroi et la mise en place de moyens supplémentaires.

### 2.2.2.3 Analyse qualitative des freins et leviers après un an d'expérimentation

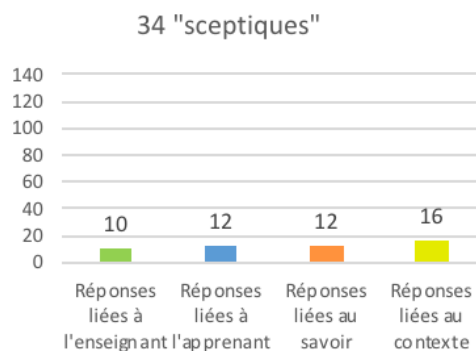


Figure 16

### 25 "curieux"

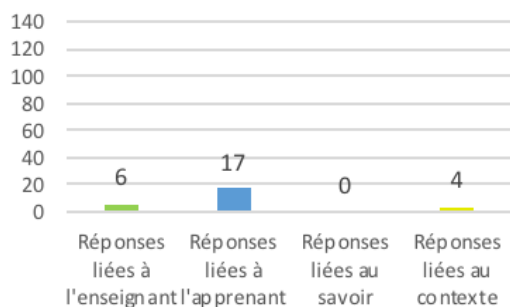


Figure 17

### 149 "enthousiastes"

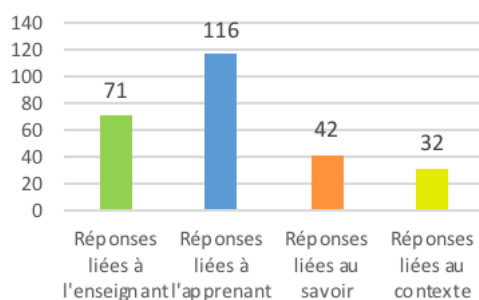


Figure 18

#### Les freins

À la fin du projet, les freins relevés par les enseignants diffèrent peu de ceux qui étaient énoncés en début de projet. On retrouve en premier lieu les contraintes liées à l'espace et au temps (« *Cela prend trop de temps dans l'horaire de la semaine* », « *Trop d'obligations à côté* »), suivies de peu par l'incompatibilité des outils avec les pratiques de certains enseignants. « *Même si je varie au maximum mes activités j'ai l'impression de faire tout le temps la même chose* ». « *Ce n'est pas ce que nous attendions* ». Le manque d'effets sur les élèves (notamment les plus fragiles) a également été avancé.

Une partie des enseignants sont sceptiques (et également frustrés) car ils n'ont pas eu droit aux moyens supplémentaires, à savoir une personne AP avec qui collaborer, à cause de la pénurie d'enseignants. « *Il manque une enseignante pour nous accompagner dans ce projet. De ce fait, je me retrouve souvent seule. Il n'y a pas de réel suivi de la personne qui vient nous aider. L'an dernier c'était mieux.* »

Enfin, deux enseignants s'interrogent sur la poursuite du projet. Ils se demandent comment ils vont continuer à utiliser et mettre en place les outils sans (ou avec moins de) moyens supplémentaires (la présence de la personne AP et du chercheur).

#### Les leviers

Concernant les leviers en fin de projet, la tendance s'est inversée. 161 enseignants sur les 224 (71% ont mentionné être enthousiastes grâce à la perception des effets sur leurs élèves (en majorité sur leurs compétences disciplinaires). « *Tout fonctionne à merveille! Chacun trouve sa place et semble plus que satisfait. Les enfants sont heureux de participer aux activités...moins traditionnelles, plus ludiques. J'observe une nette amélioration lors de l'analyse des phrases. Ils comprennent plus facilement les inférences, sont plus attentifs par rapport aux temps utilisés (au niveau de la concordance des temps)... cela même en dehors de l'activité. Le fait d'être en demi-groupe permet également de donner la possibilité à chaque enfant d'avancer au même rythme.* »

Une série d'enseignants ont développé un sentiment d'efficacité professionnelle et personnelle, même si ce nombre est moins important qu'en début de projet. « *J'ai l'impression d'avoir ouvert chez les enfants le robinet de l'apprentissage du code écrit. C'est une révélation pour moi et pour eux.... Ils sont tout à fait mûrs pour ce genre d'apprentissage et super enthousiastes ! Auparavant, je laissais cet apprentissage pour la P1... quel dommage de ne pas avoir tenté l'expérience plus tôt dans ma carrière !* ».

Ensuite, 32 enseignants sont également très contents des outils qu'ils ont expérimentés. « *J'ai en effet découvert de riches outils vers lesquels je ne me serais peut-être pas tournée par moi-même. Des outils qui font progresser les enfants* ».

Enfin, l'apport du coenseignement, de la collaboration a également été souligné par 26 enseignants. « *Ce projet est selon moi une richesse pour l'enseignement, dans la mesure où la collaboration avec le coenseignant est accessible sur le long terme. Par contre, pour le titulaire seul, il est difficile de mettre ces activités en place d'un point de vue organisationnel* ».

#### 2.2.2.4 Évolution des ressentis de début et fin de projet

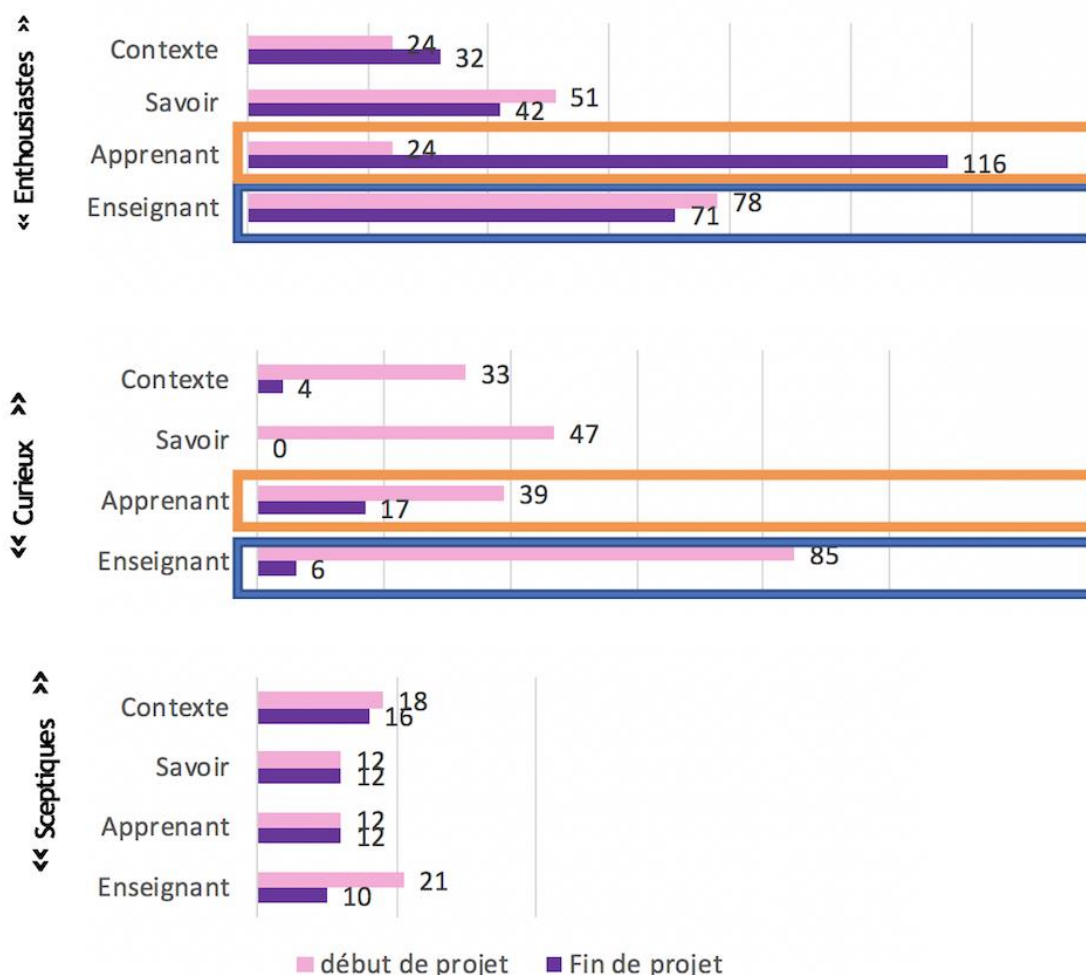


Figure 19

Les trois graphiques ci-dessus permettent de mieux visualiser la comparaison entre les freins et les leviers en début et en fin de projet. Si les freins restent assez similaires d'un temps à l'autre, à savoir les contraintes logistiques comme le temps, l'incompatibilité de certains outils et le manque d'impact sur les élèves, il y a une réelle différence pour les leviers.

La tendance générale qui se dessinait en début de projet concernant les leviers s'est inversée en fin de projet. En début de projet, 173 enseignants sur les 224 (77 %) ont mentionné une curiosité et/ou un enthousiasme pédagogique pour le projet. Ils ont montré un intérêt pour l'innovation. En fin de projet, cette tendance s'inverse. Il ne reste plus que 76 enseignants (34 %) qui mentionnent leur développement professionnel comme un levier.

Par contre, en fin de projet, le levier le plus important concerne les effets sur les élèves. 161 enseignants (71 %) sont motivés par les effets positifs constatés sur leurs élèves, alors qu'ils n'étaient que 63 (28 %) en début de projet.

En réponse à la question 10, qui concerne leur ressenti en début de projet, les enseignants mentionnent seulement des attentes en termes d'effet (que ce soit sur leur développement professionnel ou au sujet de l'impact sur leurs élèves). Pour la question 11, concernant le ressenti en fin de projet, ils constatent des effets réels. En fin de projet, l'observation d'effet sur leurs élèves est un élément très marquant pour les enseignants. C'est un levier très puissant, qui prend le pas sur les informations liées à leur développement professionnel. Cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas constaté d'effets de cet ordre, comme le montrera la suite de l'analyse. Les élèves sont au centre de leurs préoccupations, c'est la visée de tout ce qu'ils mettent en place (y compris en termes de développement professionnel), c'est donc normal qu'ils mentionnent cet élément-là en premier lieu. Ce qui peut expliquer qu'au début, ils sont plutôt centrés sur eux-mêmes, et à la fin sur les apprentissages de leurs élèves... Les effets sur le développement professionnel et ceux sur les élèves seront davantage dépliés et analysés dans la suite du rapport (aux points 2.2 et 2.3).

Concernant le coenseignement, plusieurs enseignants soulignent ses effets positifs au cours du projet. Lorsqu'il est mentionné, c'est presque toujours comme un levier. Seul cinq enseignants (répartis en début ou fin de projet) l'ont mentionné comme un frein dans leurs pratiques de classe.

### ***2.2.3 Effets perçus sur l'apprentissage des élèves (Q14)***

La question 14 du Google Forms portait sur les effets perçus par les enseignants (titulaires et AP) sur leurs élèves suite à la mise en place d'un ou plusieurs dispositifs didactiques. Au moment où le questionnaire a été proposé aux enseignants (février 2020), ceux-ci avaient pu tester un certain nombre d'outils pédagogiques et observer les premiers effets sur les apprentissages. Sachant que les post-tests n'ont pu être réalisés en raison de la crise sanitaire, ces effets n'ont pu être objectivés ; notre analyse porte dès lors uniquement sur les observations et perceptions des enseignants.

À la question « Avez-vous observé que le.s dispositif.s expérimenté.s dans le cadre du projet « Différenciation en lecture » a/ont globalement des effets positifs sur l'apprentissage de vos élèves ? », 20 enseignants (8,9 %) affirment ne pas avoir observé d'effet sur les élèves, 5 ont formulé une réponse invalide, et 199 répondants (88,8 %) disent avoir observé des effets positifs sur les apprentissages.

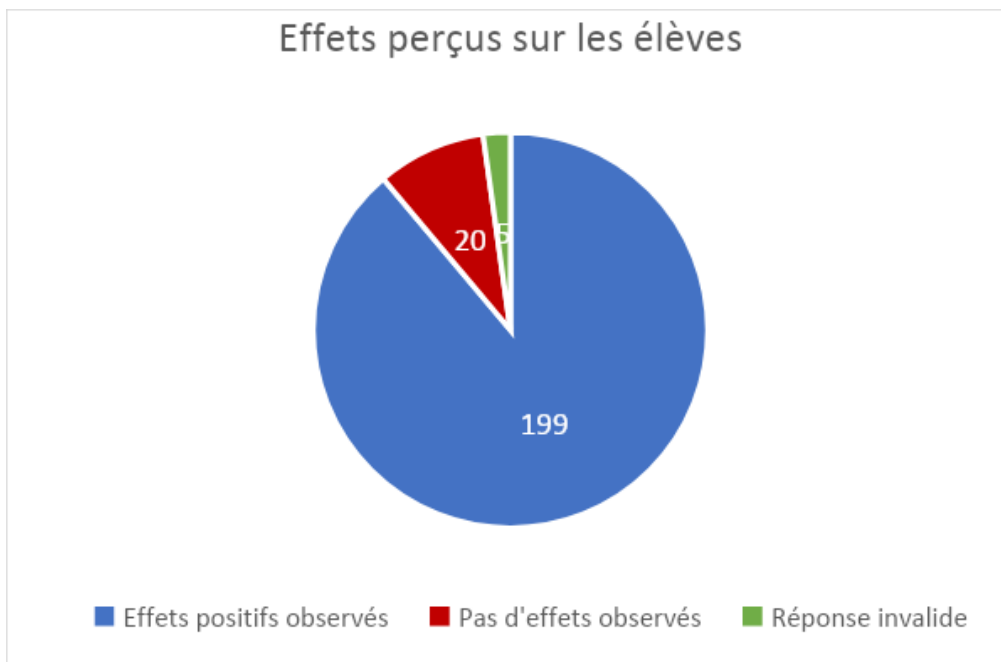


Figure 20

#### 2.2.3.1 Pas de perception d'effets sur les élèves dans certains contextes

Comme nous venons de le signaler, 22 enseignants sur 224 (9,8 %) n'ont pas perçu d'effets positifs sur leurs élèves et soulèvent des freins touchant à divers aspects (voir fig. 21).

Le premier élément qui a empêché l'observation d'effets positifs sur les élèves est le manque de temps souligné par 8 enseignants : trop peu d'heures consacrées au projet pilote ou au contraire trop d'heures à consacrer à d'autres matières et disciplines sont ici évoqués.

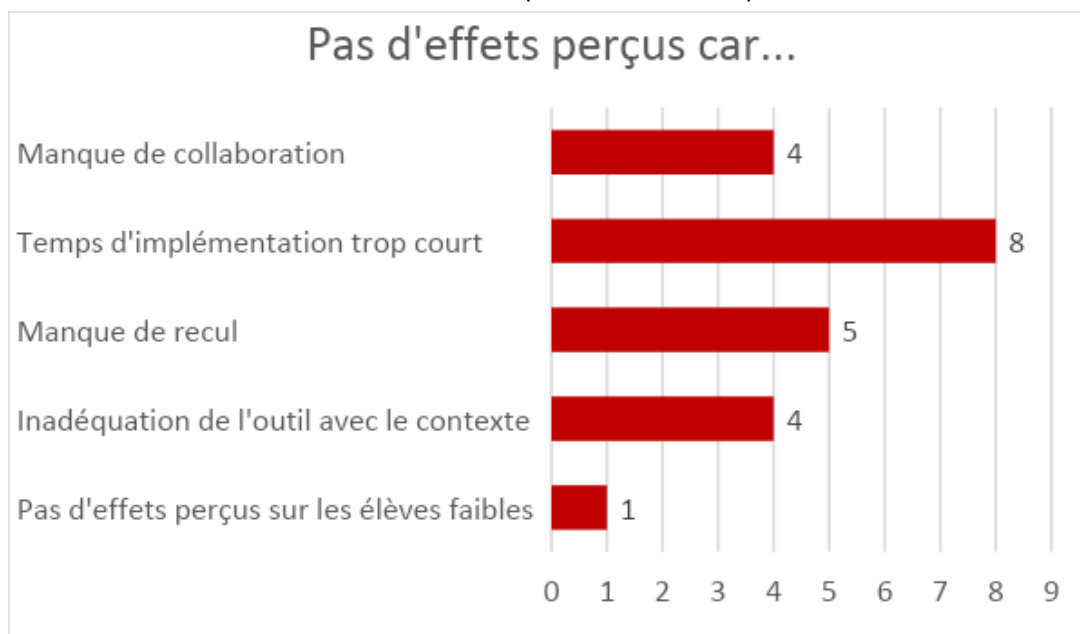


Figure 21

Un deuxième facteur, évoqué par 5 enseignants, est le manque de recul par rapport au projet pilote : ils n'ont pas pu observer des effets car le projet n'a pas encore pu se déployer suffisamment. Ces enseignants expriment leurs attentes quant à la prochaine rentrée scolaire : ils espèrent constater les effets sur les élèves à l'issue d'une année scolaire consacrée à l'outil mis en œuvre.

Le troisième facteur réside dans la perception d'un manque de pertinence de l'outil mis en place ; ce dernier est perçu (par 4 enseignants) comme peu adapté à leur contexte, peu innovant, peu attrayant ou peu efficace auprès des élèves les plus faibles.

Enfin, 4 titulaires évoquent un manque de collaboration qui traduit une situation de cointervention plutôt que de coenseignement : ayant délégué l'intégralité de la gestion des activités du projet au coenseignant, n'ayant eu que peu d'échanges avec lui, ils se sont peu appropriés les outils, n'en connaissent pas les spécificités, et sont dès lors peu à même de mesurer d'éventuels effets sur les élèves.

### 2.2.3.2 Effets positifs constatés

Les effets positifs perçus par 199 enseignants touchent différents axes directement liés à l'apprentissage de la lecture, mais également des compétences transversales.

En effet, comme l'indique le graphique (figure 22), l'analyse des verbatims montre que 93 répondants (42 %) ont observé des effets positifs tant au niveau des compétences disciplinaires qu'au niveau des compétences transversales, tandis que les effets observés uniquement sur les compétences disciplinaires ou uniquement sur les compétences transversales se distribuent à parts relativement égales : 55 enseignants pour les compétences uniquement disciplinaires (25 %) et 40 enseignants pour les compétences uniquement transversales (18 %). Cela laisse penser que les dispositifs mis en place ont permis aux élèves d'acquérir des stratégies utiles non seulement à la lecture, mais également à tout autre apprentissage dans lequel intervient la lecture, voire même à des domaines plus larges.

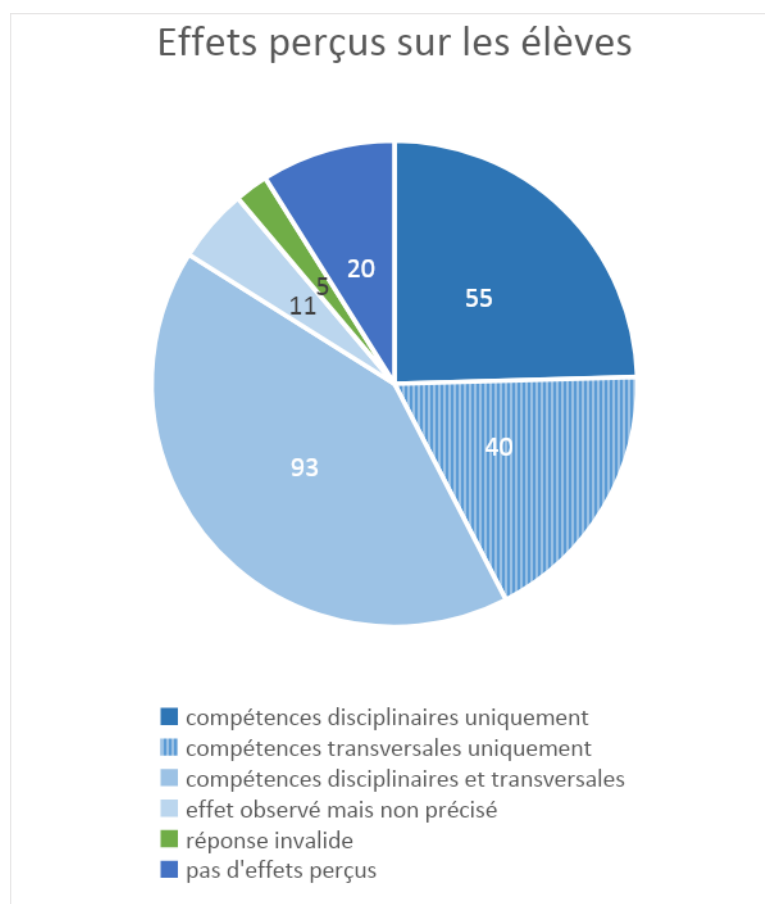


Figure 22

Afin d'affiner notre analyse, nous déplaçons les réponses en fonction des effets observés d'une part sur le développement de compétences disciplinaires, d'autre part sur les compétences transversales relationnelles et instrumentales.

### 2.2.3.3 Effets sur les compétences disciplinaires

En ce qui concerne les compétences disciplinaires, les effets positifs perçus sur la production d'écrits sont majoritairement cités par les enseignants (64/224, soit 28,5 % de l'échantillon). Il est à noter qu'au sein de notre échantillon, de nombreuses écoles qui ont choisi de mettre en place des outils liés à l'écriture ; la plupart des enseignants qui ont observé des effets sur les compétences d'écriture des élèves (58/64) ont ainsi mis en œuvre, au moins pendant une partie de l'expérimentation, des outils didactiques qui visaient le développement de cette compétence : la dictée à l'adulte, les ateliers d'écriture de Calkins, les ateliers dirigés de Bucheton et Soulé, ou les orthographes approchées. Dans la plupart des cas, ces outils ont été mis en œuvre conjointement ou en alternance avec des outils de compréhension ; les effets sur la production d'écrits sont toutefois plus majoritairement observés, sans doute parce que les traces des élèves les rendent plus visibles et peut-être plus inattendus également (notamment en 3<sup>e</sup> maternelle, où la pratique de l'expression écrite n'était souvent pas familière aux enseignants avant leur entrée dans le projet). On remarque également que sur les 34 /64 réponses d'enseignants ayant utilisé en classe uniquement un outil visant à la production d'écrits, 13 font état d'effets sur d'autres compétences, telles que l'identification de mots, la compréhension, l'acculturation. Ceci corrobore, dans une certaine mesure, les recherches selon lesquelles les stratégies acquises en production d'écrits ont un impact sur l'apprentissage de la lecture (Goigoux, 2016).

Ensuite, l'acculturation est une compétence qui ressort également de l'analyse des données (54). Cette compétence concerne la familiarisation avec l'écrit ; elle représente un « socle », un préalable indispensable au développement des compétences en lecture. Ainsi, quel que soit l'axe visé, les dispositifs mis en place et le temps passé sur les activités du projet « différenciation en lecture » semblent avoir accru les capacités des enfants à entrer dans le monde de l'écrit, leur envie de lire et d'écrire, comme le témoigne cette enseignante : « Les élèves ont de l'intérêt pour les livres en général et ils n'ont plus peur d'écrire, mais ils en ont l'envie ».

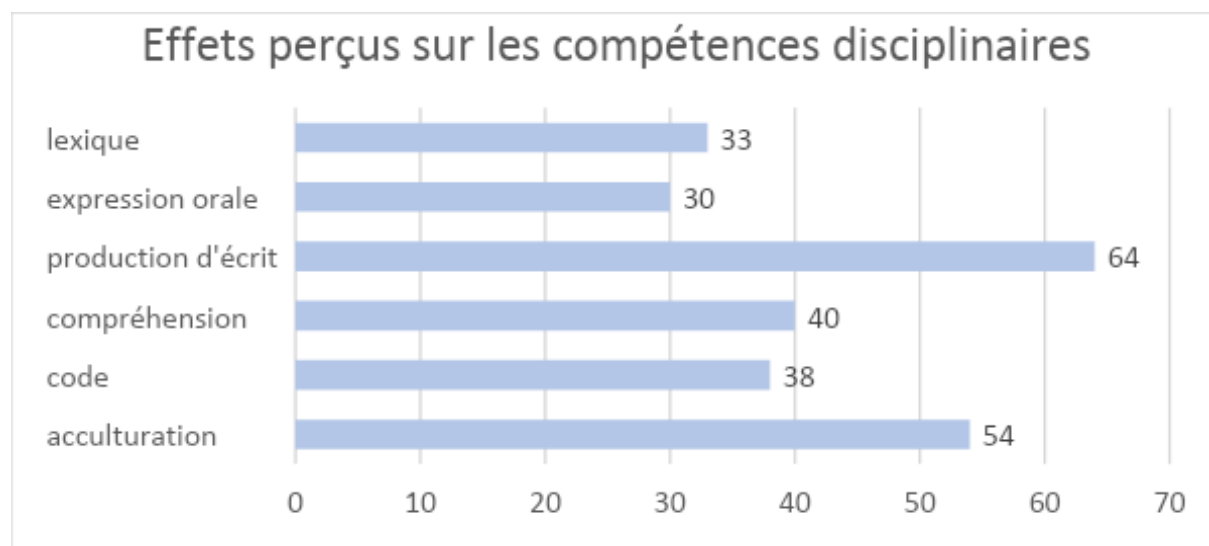


Figure 23

Les enseignants ont également constaté des progrès chez leurs élèves dans le domaine des deux autres axes de l'apprentissage de la lecture mis en évidence par Goigoux et al. (2016) : l'identification de mots (38/224) et la compréhension (40/224).

Enfin, deux axes supplémentaires, évoqués à plusieurs reprises par les enseignants, ont été ajoutés à ceux envisagés en début de projet par les chercheurs : le développement de compétences d'expression orale (30) et l'acquisition du lexique (33). Certains outils, tels que *Narramus* ou *Lectorino* et

*Lectorinette*, travaillent en effet explicitement le développement de cette dernière compétence, dans la mesure où le manque de connaissances lexicales constitue, selon les études, un frein à la compréhension pour les élèves les plus fragiles.

#### 2.2.3.4 Effets sur les compétences transversales

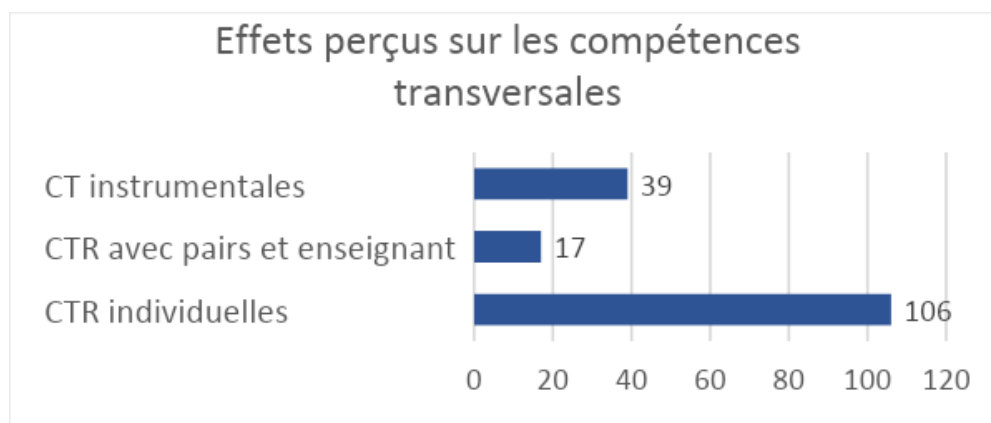


Figure 24

À côté des compétences disciplinaires relevées par les enseignants, nombre d'entre eux ont également souligné des effets positifs sur l'acquisition de compétences transversales, relationnelles – liées à la connaissance de soi et des autres – d'une part, et de compétences instrumentales – relevant de stratégies transversales – d'autre part.

Ainsi, l'analyse des réponses des enseignants montre combien le projet pilote a développé les compétences transversales individuelles des élèves : motivation, enthousiasme, envie, plaisir d'apprendre mais aussi acquisition d'une certaine autonomie, développement de la confiance en soi, créativité, imagination et liberté d'expression sont autant d'effets positifs cités par 106 enseignants (47,3 % de l'échantillon).

En outre, comme le souligne Goigoux (2016), « d'autres variables que l'on pourrait qualifier de pédagogiques, moins spécifiques aux contenus disciplinaires et plus transversales, peuvent également être considérées [...] comme de bons candidats à l'explication de ce qui produit des différences d'efficacité » en termes d'apprentissage de la lecture. Ces compétences touchent au « climat de classe et à l'engagement des élèves dans les tâches scolaires. » (Goigoux, 2016). Dix sept enseignants le soulignent d'ailleurs lorsque, dans leurs réponses à la question 14, ils insistent sur la coopération, le partage, l'implication, l'engagement, le respect de l'autre, la communication avec les pairs et avec l'enseignant.

Enfin l'apprentissage de stratégies en lecture-écriture a permis aux élèves un transfert vers d'autres disciplines. 39 enseignants (17,4 % de l'échantillon) soulignent l'amélioration de l'attention et de la concentration de leurs élèves, des capacités d'analyse et de réflexion accrues, le développement d'un sens de l'observation plus pointu, une plus grande efficacité des capacités de mémorisation. Ces compétences transversales instrumentales, acquises grâce à l'analyse réflexive proposée aux élèves, pourront être réinvesties dans d'autres domaines scolaires.

#### 2.2.3.5 Gestion de l'hétérogénéité

La question de la gestion de l'hétérogénéité peut être abordée notamment grâce au traitement des réponses à la question 14 ter : « Sur quels élèves avez-vous pu observer des effets positifs sur les apprentissages en lecture ? »

Cent septante enseignants sur les 224 répondants (c'est-à-dire 75 % et parmi ceux-ci les 204 qui estiment que les outils ont eu des effets positifs sur leurs élèves) ont répondu « sur tous les élèves ». Treize enseignants (5,8 %) ont estimé que ces outils permettaient d'améliorer les performances en



lecture des plus forts et 16 enseignants (7,1 %) que ces outils ont permis de faire progresser les élèves les plus fragiles. Un enseignant estime qu'il est difficile de catégoriser les élèves en fonction des progrès observés.

Cette perception majoritaire d'une évolution collégiale de l'ensemble des élèves tient peut-être au fait que la plupart des outils didactiques proposés reposent sur une prise en charge des difficultés des plus faibles dans l'ordinaire de la classe. Il est donc naturel que l'impression générale des enseignants qui les utilisent soit que « tous les élèves progressent ». Certains précisent d'ailleurs, à la question 14 bis : « Prise de parole de tous, même des plus timides » (*Narramus*) ; « Les enfants qui ne lisaient pas se mettent à lire, à écrire » (Ateliers d'écriture Calkins, Bucheto et *Narramus*). Certains enseignants ont également observé que chacun progresse à son rythme : « tous savaient raconter l'histoire avec des niveaux de langage et de précision différents » (*Narramus*) ; « Par rapport à certains élèves faibles, les ateliers d'écriture leur permettent de développer leurs compétences linguistiques et métalinguistiques. Pour les élèves forts, ces ateliers leur permettent d'aller au-delà de leurs capacités » (Ateliers d'écriture Calkins).

Les enseignants ayant travaillé avec des outils reposant sur la constitution de groupes de besoins, déclarent quant à eux : « les enfants en difficulté ont plus confiance en eux, ils osent plus s'exprimer. » (*PARLER Compréhension, Compréhension de la langue*) ; « ils ont pu évoluer selon leur niveau, avec un matériel adapté » (*PARLER Fluence et Compréhension*) ; « des groupes à besoins spécifiques ont vu leur composition évoluer au fil des semaines en raison des progrès de certains élèves en compréhension fine, dans la perception de l'implicite » (*PARLER Compréhension*).

Certaines réponses apportent également un éclairage sur des facteurs qui, selon les contextes et les outils expérimentés, amènent les élèves (notamment les plus faibles) à progresser :

- l'attractivité des activités (« Ils écrivent vraiment avec envie. Les élèves qui ne lisaient pas, se mettent à lire et écrire » ; « aspect ludique donc apprentissage en s'amusant ») ;
- l'explicitation des objectifs et du déroulement des séquences (« ils peuvent savoir grâce à une affiche visible de tous où en est l'activité ») ;
- le travail en groupes restreints (« Effets positifs sur leurs apprentissages grâce à la différenciation (petits groupes) ») ;
- les échanges cadrés entre pairs (« Les enfants (...) doivent trouver des solutions ensemble en argumentant ») ;
- l'organisation de groupes de besoins évolutifs (« Des groupes à besoins spécifiques ont vu leur composition évoluer ») ;
- la focalisation sur les démarches (« Les élèves sont amenés à justifier leurs choix sans jugement et dans la réflexion ») ;
- la ritualisation de ces démarches (« Les enfants ont le même fil conducteur pour chaque leçon (je me souviens de ce que l'on a appris lors de la dernière séance etc.) » ; « répétition des méthodes permettant la mémorisation, la méthode d'analyse devient habituelle, naturelle et est naturellement réexploitée dans d'autres exercices de lecture (+++) » ; (« Les élèves appliquent de façon quasi instinctive la méthode apprise lors des ateliers dirigés ») ;
- l'utilisation d'un matériel différencié (« Ils ont pu évoluer selon leur niveau avec un matériel adapté ») ;
- une prise en compte du rythme des élèves dans la planification des séances (« L'outil *Narramus* était difficile à mettre en place (élèves agités, qui racontent péniblement). Finalement, on a fait davantage de périodes plus courtes et au fur et à mesure, les élèves étaient motivés »).

## 2.2.4 Effets perçus sur le développement professionnel des enseignants (Q15)

Outre l'impact sur les élèves, le projet « Différenciation en lecture » a également produit des effets sur le développement professionnel des enseignants. En réponse à la question 15, 207 des 224 personnes interrogées (92 %) ont considéré ce projet comme une contribution à leur développement professionnel et 17 (7,5 %) comme sans effet sur leurs pratiques. La question 15 bis invitait les répondants à expliciter librement soit pourquoi le projet n'avait pas contribué à leur développement professionnel, soit en quoi il y avait contribué. Les réponses libres formulées par les enseignants nous permettent de dégager les freins et les effets perçus.

### 2.2.4.1 Les freins perçus au développement professionnel

Les raisons invoquées par les 17 enseignants qui n'ont pas considéré le projet comme un levier de développement professionnel sont : que les nouveaux outils proposés n'ont pas été perçus comme novateurs (1 répondant), et que le projet n'a pas remis en question leurs pratiques (3 répondants).

Treize réponses sur 17 ne permettent pas de dégager des freins ; parmi celles-ci, 3 n'apportent pas d'élément d'explication, 3 donnent une réponse positive malgré le « non » – et ont d'ailleurs aussi répondu « oui » – 6 répètent que ce projet ne leur a rien apporté sans avancer d'argument pour étayer leur « non ».

### 2.2.4.2 Les effets perçus sur le développement professionnel

Lorsqu'on demande quels ont été les leviers du développement professionnel, les réponses des 207 enseignants se partagent presque à part égale entre les facteurs liés aux enseignants eux-mêmes (133) et les facteurs liés aux savoirs intégrés par les enseignants grâce à cette recherche (139).

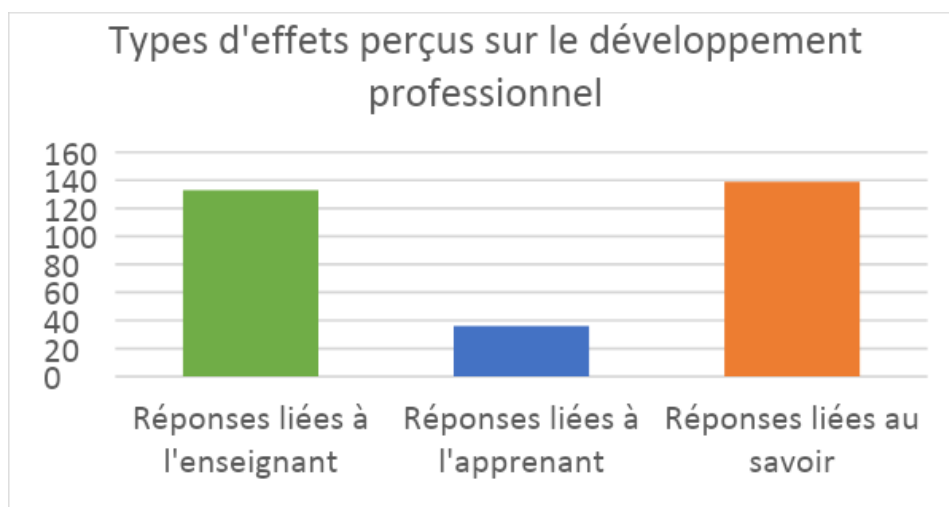


Figure 25

En ce qui concerne les facteurs liés à l'enseignant, 44 répondants (21 %) déclarent qu'ils ont eu le sentiment de développer ou de renforcer des compétences professionnelles, ce qui a engendré la confiance en soi, un bien-être, un certain épanouissement, une motivation au travail, un enrichissement personnel. 38 répondants (18 %) estiment que ce développement professionnel vient du plaisir d'échanger et de collaborer avec les collègues dans le cadre de ce projet.

Mais le facteur qui semble le plus déterminant est le fait d'avoir découvert de nouveaux outils, de nouvelles pratiques ; certains ont l'impression d'avoir vécu une « formation continue toute l'année ». En effet, 132 enseignants (58 % de l'échantillon) estiment que ce projet a remis en question certaines pratiques, en a renforcé d'autres et leur a fait découvrir d'autres manières de pratiquer certains apprentissages en lecture (cf. fig. 26).

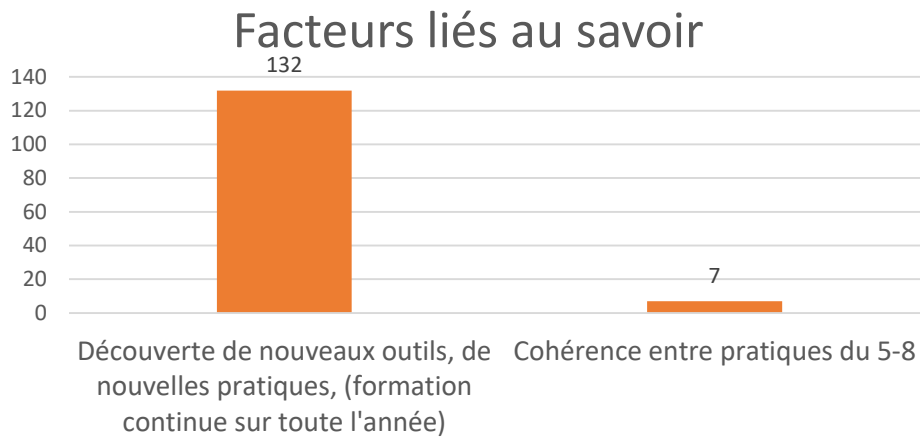


Figure 26

Ainsi, l'accompagnement, qui consiste, non pas à sortir les enseignants d'une classe pour une journée de formation décontextualisée, mais à les accompagner, d'une part, dans une prise de conscience des pratiques existantes, d'autre part, dans la mise en œuvre d'outils innovants, semble être le levier le plus déterminant du développement professionnel. Ceci corrobore les résultats de plusieurs études qui démontrent les limites des formations de type « one shot » et les effets positifs de formules de formation continue davantage ancrées dans le temps et dans les pratiques des enseignants (voir notamment la méta-analyse de Darling-Hammond & Richardson, 2009).

## 2.2.5 Rôles perçus des différentes fonctions assumées dans l'équipe (Q16 à 19)

### 2.2.5.1 Rôles perçus de la personne AP (Q16)

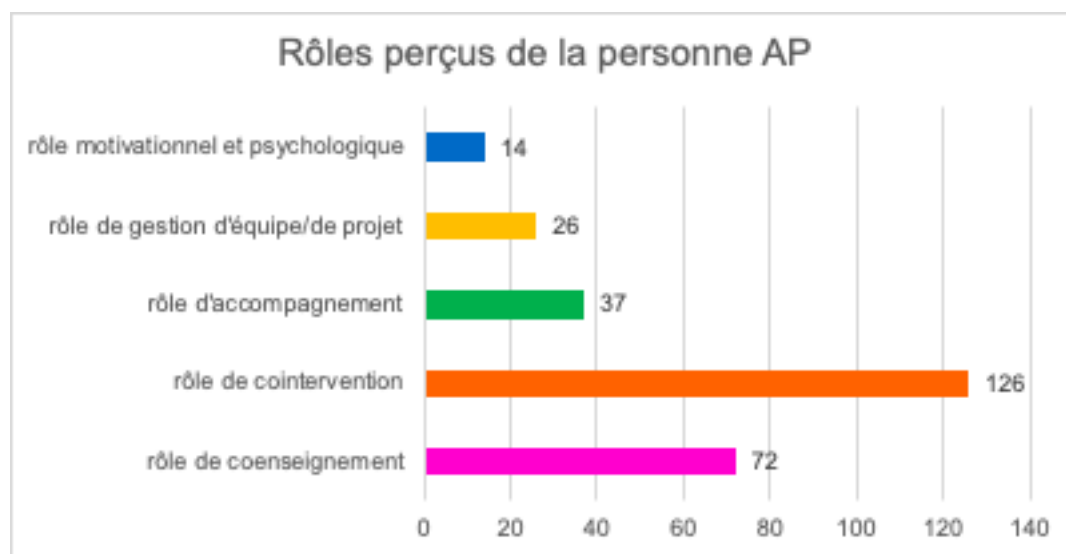


Figure 27

À la question « Selon vous (que vous soyez titulaire ou coenseignant), quel.s rôle.s le coenseignant a-t-il joué dans le projet « Différenciation en lecture » (dans la classe et au sein de l'équipe) ? », 126 enseignants (56 %) évoquent un ou plusieurs rôles de co-intervention. Parmi eux, 96 répondants (42 %) soulignent le confort apporté par la présence de ce collègue supplémentaire, qui permet de « passer plus de temps avec les élèves en difficulté », de « séparer un groupe classe pour permettre la différenciation », de « se répartir le travail ».

Trente et un répondants (13 %) affirment que les activités du projet sont menées par la personne AP, ce qui permet au titulaire d'« observer ses élèves » ou lui « évite une surcharge de temps de préparation ». 13 enseignants (5 %) ont attribué à cette personne supplémentaire la tâche de mener des activités de remédiation, pourtant non prévues par le projet pilote.

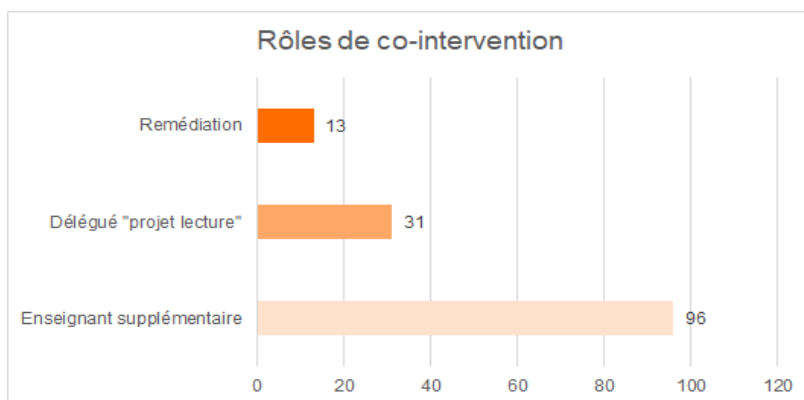


Figure 28

Septante deux réponses (32 %) donnent à penser que la coopération pédagogique a pris la forme d'un coenseignement, impliquant la conception, la gestion et l'analyse partagées des activités : la personne AP « apporte des idées nouvelles » pour la conception des activités, elle permet de « réfléchir à deux, organiser à deux, s'entraider, trouver de meilleures solutions pour mener à bien le projet », elle « co-construit et co-anime », elle « facilite la mise en œuvre de projets plus ambitieux (par) l'échange de pratiques et de ressources » ; elle contribue à porter « un regard croisé sur chaque élève » et enrichit les échanges à la lumière de « l'expérience qu'elle vit dans les autres classes, avec toutes sortes d'élèves en difficulté ».

En outre, 37 répondants (16 %) estiment que la personne AP joue un rôle d'accompagnement, dans la mesure où elle partage son expertise dans la maîtrise des outils didactiques qui soutiennent les pratiques de différenciation en lecture et où, ayant mené les pré-tests, elle « apporte un regard plus précis sur les difficultés des élèves ». 26 enseignants (11 %) lui attribuent également un rôle de gestion d'équipe ou de projet, et 14 (6 %) la perçoivent comme un soutien psychologique dans la mise en œuvre de l'expérimentation.

## 2.2.5.2 Rôles perçus du titulaire (Q19)

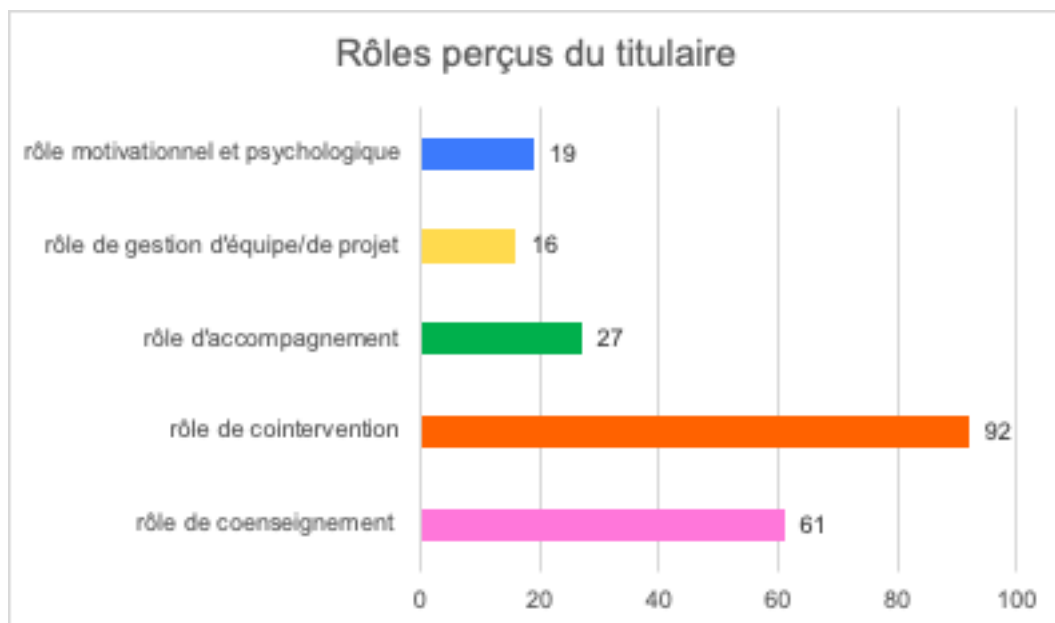


Figure 29

À la question « Selon vous (que vous soyez titulaire ou coenseignant), quel.s rôle.s le titulaire a-t-il joué dans le projet « Différenciation en lecture » (dans la classe et au sein de l'équipe) ? », 92 enseignants (41 %) évoquent un rôle de co-intervention. Parmi eux, 57 répondants (25 %) soulignent l'intérêt d'être « à deux en classe pour accompagner chaque élève » ou « repérer les difficultés », ils déclarent que le titulaire « facilite l'intégration du coenseignant dans sa classe », « prépare le matériel », « règle les problèmes de fonctionnement des groupes » etc. Trente cinq répondants (16 %) évoquent le fait que le titulaire mène les activités du projet « Différenciation en lecture » et 22 (10 %) qu'il joue un rôle d'observateur (certains précisent que ce rôle était plutôt assumé au début du projet).

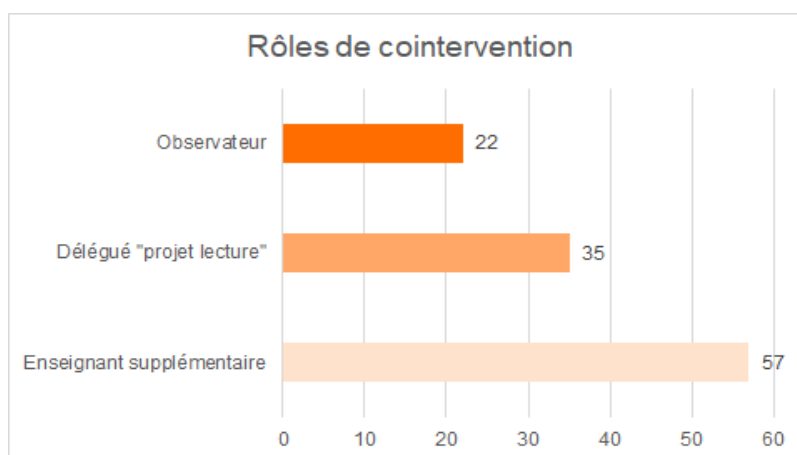


Figure 30

Le deuxième rôle le plus attribué est celui de coenseignement : 61 réponses (27 %) donnent à penser que le titulaire prend part à une configuration professionnelle de coenseignement ; il « se remet en question sur les activités de français au contact du coenseignant », il « se concerte avec le coenseignant pour analyser les séances, les poursuivre ou les réorganiser autrement », il réfléchit avec le coenseignant pour « mieux cerner les difficultés des élèves et décider comment y faire face », etc.

Les autres rôles perçus se distribuent de manière relativement équitable. 27 répondants (12 %) signalent que le titulaire éclaire la pratique du coenseignant en le faisant bénéficier de sa connaissance fine des élèves et de sa classe et/ou de son expérience d'enseignement (lorsque la personne AP est un

jeune enseignant). 19 enseignants (8 %) considèrent le titulaire comme un soutien psychologique dans la mise en œuvre du projet pilote. Enfin, 16 répondants (7 %) soulignent que le titulaire a un rôle de « gestion de projet », soit parce qu’il s’implique dans le choix des axes et des outils, soit parce qu’il fait le lien entre les différents intervenants dans sa classe, soit parce qu’il pilote l’organisation de l’horaire pour permettre la mise en œuvre des activités de différenciation en lecture.

### 2.2.5.3 Rôles perçus de l’accompagnateur/chercheur (Q18)

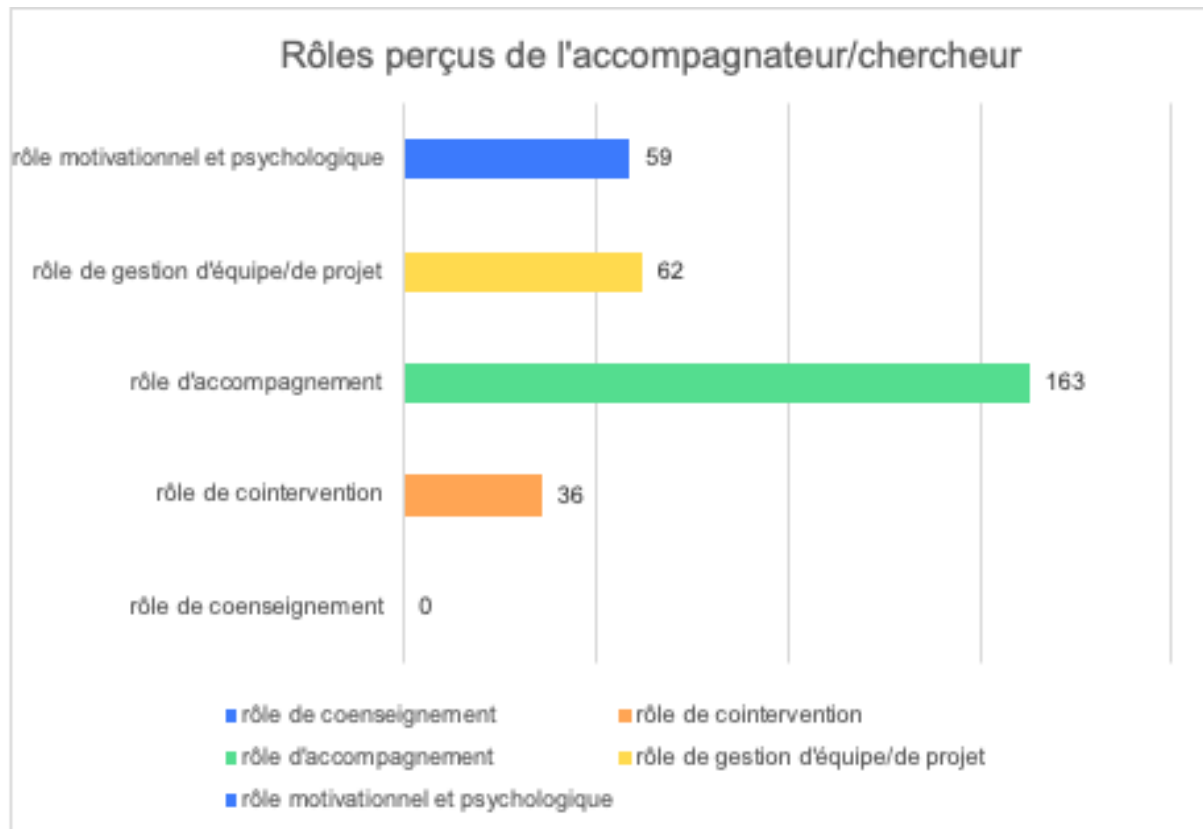


Figure 31

Une minorité (36 enseignants sur les 224, soit 16 % de l’échantillon) considère que le chercheur/accompagnateur a joué un rôle de cointervention, ce qui reflète sans doute le fait que dans certains cas, à la demande des enseignants, l’accompagnateur est intervenu dans les classes en début de projet, pour donner à voir certains principes didactiques liées aux activités de l’outil dans une optique de modelage, dans afin que les enseignants observent et s’approprient plus facilement les gestes professionnels à mettre en œuvre.

La majorité des enseignants (163 sur les 224 interrogés = 73 %) estiment quant à eux que l’accompagnateur/chercheur a joué un rôle d’accompagnement. Soixante répondants (27 %) perçoivent cette fonction comme un rôle de gestion d’équipe/de projet et le rôle motivationnel est représenté pour 59 des enseignants interrogés (26 %).

En analysant de manière plus détaillée les sous-catégories les plus représentées pour le rôle d’accompagnement (*figure 32*), nous pouvons observer que la plupart des réponses de cette catégorie (142 réponses sur les 163) soit 87 % sont répertoriées dans l’item « Coach/guide ». L’accompagnateur/chercheur est perçu par les enseignants comme quelqu’un qui accompagne le professionnel ou l’équipe dans l’atteinte d’objectifs professionnels, qui apporte un éclairage, des outils et conseils adaptés aux besoins identifiés, qui aide à l’appropriation des outils didactiques. En particulier, 12 enseignants mentionnent explicitement le fait que l’accompagnateur les a amenés à « se remettre en question », à « réfléchir sur (leurs) pratiques ».

En outre, 31 % des réponses (51 enseignants) totalisées pour le rôle d'accompagnement précisent qu'il s'agit d'un rôle d'« expert », de spécialiste d'un domaine qui maîtrise les outils didactiques ou qui a une connaissance approfondie des élèves. Seuls 3 enseignants déclarent que l'accompagnateur est un analyste qui prend les informations dans les classes (pré-/post-tests) dans une visée de recherche.

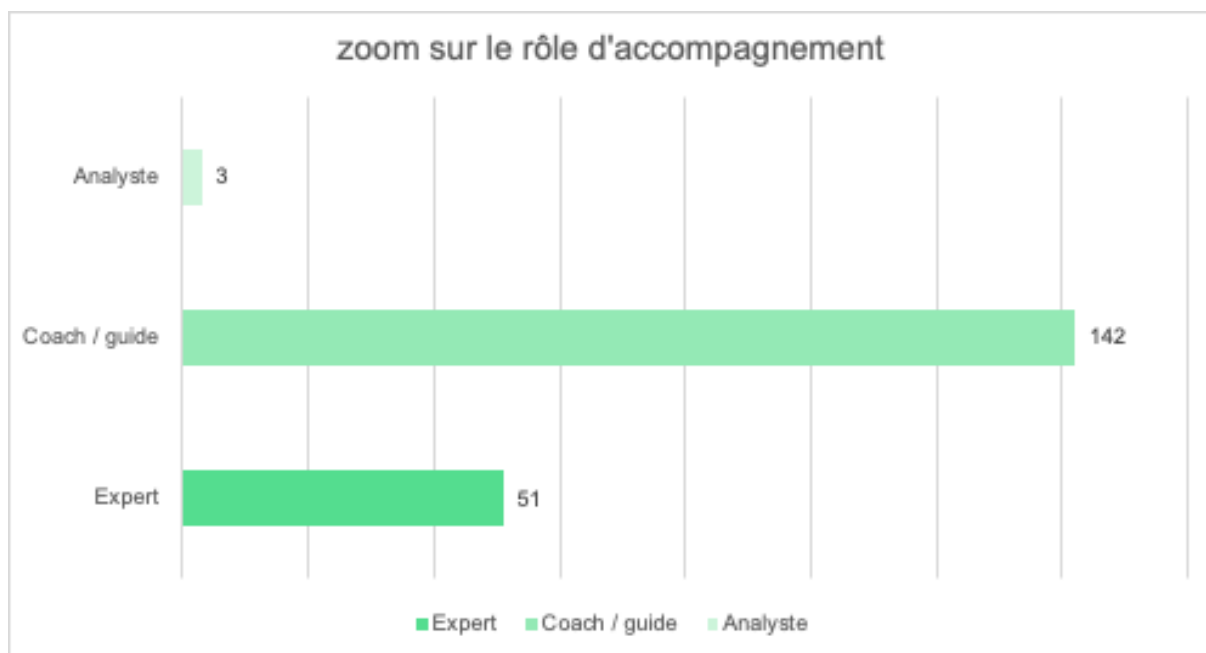


Figure 32

#### 2.2.5.4 Rôles perçus du directeur d'établissement (Q17)

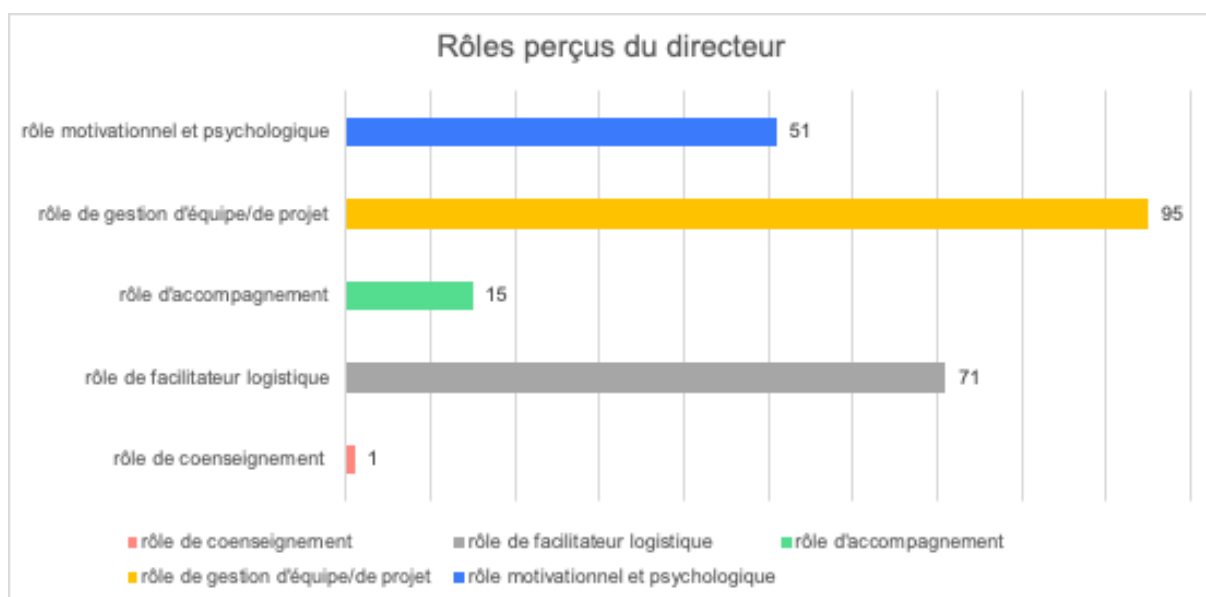


Figure 33

Lorsque l'on pose la question de la perception du rôle du directeur d'établissement dans le projet « Différenciation lecture », les réponses des enseignants se partagent principalement entre les rôles de gestion d'équipe/de projet (95 enseignants sur les 224, soit 42 % de l'échantillon), le rôle de facilitateur logistique (71 enseignants = 41 %) et le rôle motivationnel/psychologique (51 enseignants).

Un zoom sur le rôle de gestion de projet nous permet d'observer que 62 réponses de cette catégorie sont répertoriées dans l'item « Décideur ». Ces enseignants perçoivent le rôle du directeur d'établissement comme celui de quelqu'un qui prend des décisions en lien avec le projet, inscrit

l'équipe pédagogique dans l'expérience pilote, décide du choix des axes et/ou outils à mettre en œuvre. 30 réponses se retrouvent dans la sous-catégorie « Coordinateur » ; les enseignants estiment que la direction assure le suivi du projet. Elle planifie, organise et anime les réunions d'équipe, assure la coordination y compris des aspects relationnels, et fait circuler les informations au sein de l'équipe. Enfin, 6 réponses sont catégorisées dans la rubrique « Superviseur ». Ces enseignants estiment que le rôle de la direction est de vérifier que le projet se déroule bien et de s'assurer que le cadre soit respecté. Dans certains cas, les enseignants ont perçu le rôle du directeur comme une intrusif : « Il nous a imposé ce projet sans explication précise. Maintenant que nous l'avons intégré, j'ai l'impression qu'il ne s'en intéresse plus. Le projet sera-t-il poursuivi ? ». « Aucun hormis nous imposer le projet. »

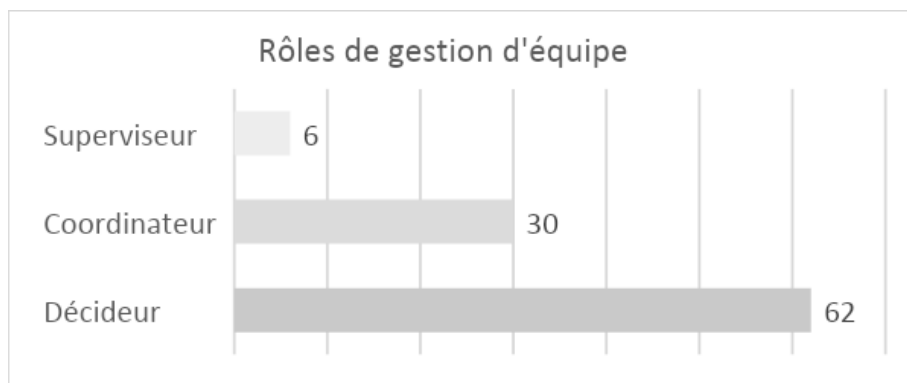


Figure 34

## 2.2.6 Conditions de répliquabilité (Q20)

À la question « Jugeriez-vous opportun de généraliser, dans toutes les écoles, l'octroi de moyens par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour le coenseignement au service de la différenciation en lecture au cycle 5-8 ? », 218 enseignants sur les 224 interrogés (97 %) ont répondu « oui ».

### 2.2.6.1 Conditions déterminantes pour mener à bien le projet (Q. 20 bis)

Comme nous l'avons présenté dans le rapport 3, les conditions de répliquabilité que les enseignants mentionnent le plus sont (plusieurs choix possibles pour répondre la question), par ordre décroissant :

- 68,2 % : une information préalable sur les outils didactiques ;
- 62,7 % : des concertations ciblées sur le projet ;
- 59,5 % : un accompagnement à la mise en œuvre des outils ;
- 49,1 % : une information préalable sur le coenseignement ;
- 47,7 % : un accompagnement au coenseignement.

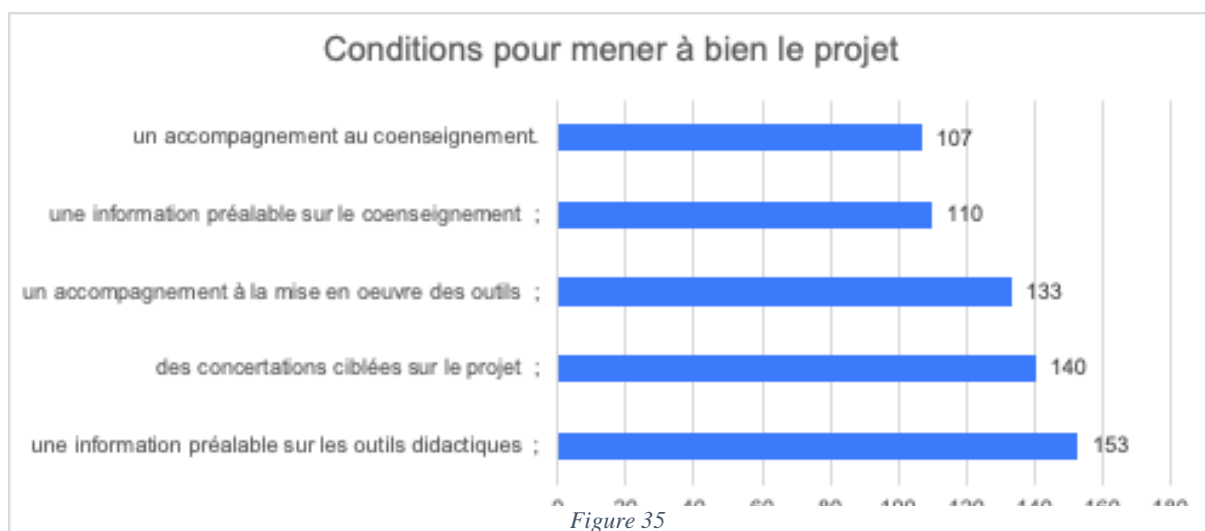


Figure 35



## 2.2.6.2 Nombre d'heures de coenseignement souhaité (Q. 20 ter)

Une sous-question a été posée aux 218 enseignants favorables à la généralisation du projet. Nous leur avons demandé combien d'heures de coenseignement par semaine seraient souhaitables. Les réponses se sont réparties en catégories différentes : 87 % des répondants donnent une réponse favorable quantitative, en précisant un nombre d'heures, tandis que 6 % des enseignants répondent favorablement de manière qualitative et expliquent, par exemple, qu'il serait idéal d'avoir un maximum d'heures de coenseignement.

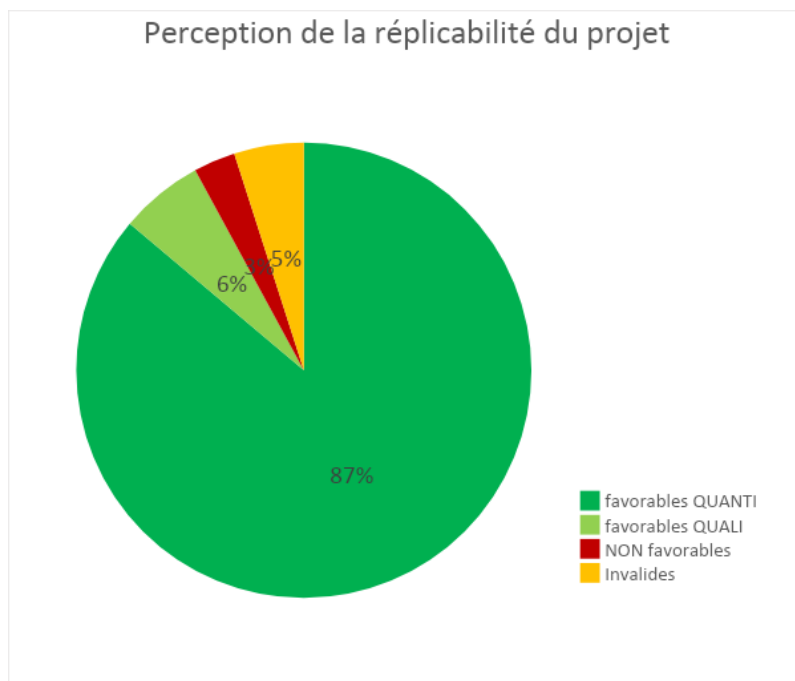


Figure 36

Lorsque nous regardons plus en détail les réponses des enseignants qui précisent un nombre d'heures souhaitées, la majorité des enseignants estiment qu'il serait nécessaire d'avoir au moins 2h (60 enseignants) ou 4h (65) par semaine de coenseignement. Trente neuf enseignants souhaiteraient 5 heures ou plus de coenseignement. Nous précisons ici que les écoles ont eu droit à 4 heures de coenseignement durant la totalité du projet et nous rappelons que lorsqu'un enseignant a proposé un intervalle – entre 2 et 4 heures par classe, par exemple –, nous avons conservé le chiffre le plus bas pour notre analyse.

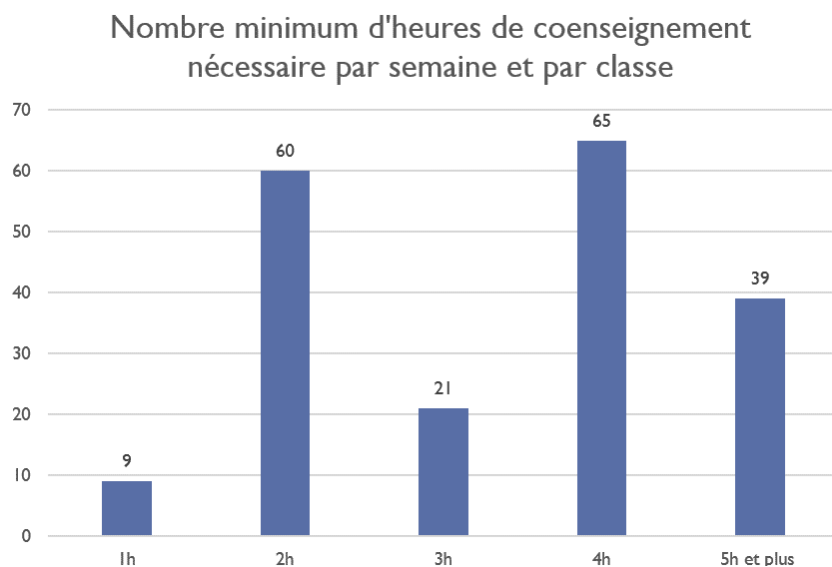


Figure 37

D'autres répondants ont marqué qualitativement leur engouement sans pour autant mentionner un nombre précis d'heures souhaité. Ci-après, quelques exemples de réponses :

- « Le plus possible :) les besoins sur le terrain sont ÉNORMES...Merci »
- « Un maximum ! Cela devrait devenir une méthode modèle d'enseignement! »
- « Le maximum !!! Avec de si grosses classes, on a besoin d'être à deux pour mieux faire évoluer nos élèves qui ont besoin d'un enseignement individuel »
- « Le plus possible. Je suis convaincu que c'est en multipliant les regards sur l'enfant que nous pourrions l'aider au mieux à acquérir les compétences. »

## ***2.2.7 Discussion des résultats***

### ***2.2.7.1 Gestion de l'hétérogénéité***

Comme nous l'avons montré, les questions 14 bis et ter (« Quels effets avez-vous observé sur l'apprentissage de vos élèves ? » ; « Sur quels élèves ? ») permettent de dégager quelques informations sur la perception, par les enseignants, de l'hétérogénéité présente dans leur classe : la majorité des enseignants considèrent que tous leurs élèves progressent, sans distinction. Cela peut s'expliquer, on l'a dit, par la nature des outils proposés, qui, pour la plupart, intègrent une prise en charge des élèves en difficultés dans des activités menées collectivement, ou, pour d'autres, reposent sur la constitution de groupes de besoins amenant chacun à progresser à son rythme.

En outre, l'analyse des réponses à la question 15 bis montre que le développement de pratiques de différenciation n'est pas majoritairement retenu par les enseignants comme un effet marquant du projet pilote sur leur développement professionnel.

Plusieurs hypothèses peuvent être formulées relativement à ce constat.

- Tout d'abord, l'outil méthodologique utilisé pour recueillir des informations auprès des enseignants peut être mis en question. En effet, parmi les questions posées dans le Google Forms, aucune n'interroge spécifiquement sur l'évolution des pratiques de différenciation. L'explicitation des effets perçus étant attendue sous forme de commentaires ouverts, aucune thématique précise de réponse n'était suggérée aux enseignants. Il se peut dès lors que certains enseignants aient effectivement développé des pratiques de différenciation, mais qu'elles n'apparaissent pas dans leurs déclarations. Un outil complémentaire de collecte de données, ou un aménagement du questionnaire individuel, serait nécessaire pour investiguer davantage cette thématique.
- Par ailleurs, au fil de l'évolution du projet pilote, le focus de l'accompagnement s'est déplacé de la différenciation vers le coenseignement. Dès lors, aucun cadrage théorique concernant le concept même de différenciation n'a été proposé aux enseignants. Quoique la gestion de l'hétérogénéité ait été au cœur du dispositif (via les tests diagnostiques, l'explicitation des principes d'enseignement de la lecture/écriture validés par la preuve, et les propositions spécifiques des outils didactiques proposés), le terme même de « différenciation » est resté en partie implicite, tant dans les objectifs que dans les entretiens de suivi.
- En outre, l'analyse des tests diagnostiques n'a pas été réalisée systématiquement avec les enseignants dans toutes les écoles. Il nous semble dès lors que le dispositif gagnerait à intégrer des moments au cours desquels le chercheur accompagne les enseignants dans l'analyse de l'hétérogénéité de la classe et l'identification des élèves nécessitant plus d'attention. Ainsi, le chercheur/accompagnateur pourrait aider les enseignants à épinglez, au-delà des scores et des chiffres, les difficultés rencontrées par certains enfants dans certains apprentissages en lecture. Pour ce faire, il faudrait mieux expliciter les objectifs du test diagnostique qui n'est pas seulement un outil au service de la recherche, mais d'abord un outil de travail pour l'enseignant, lui permettant, d'une part, de mieux diagnostiquer et comprendre les difficultés

individuelles des élèves, et, d'autre part, de mieux suivre l'évolution de leurs compétences. Enfin, l'équipe pédagogique pourrait collaborer avec la personne AP pour que celle-ci l'aide à visualiser cette différenciation dans le diagnostic posé et à adapter l'outil aux élèves qui nécessitent une attention particulière.

Ces divers éléments peuvent expliquer le commentaire réflexif peu développé des enseignants sur cette dimension précise de leur pratique pédagogique qu'est la différenciation. Cependant, il est important de souligner que, dans la pratique, l'attention des enseignants pour les élèves les plus faibles s'observe au quotidien. Plusieurs réponses à la question 14 bis traduisent d'ailleurs un regard relativement nuancé sur les progrès de chacun en lecture/écriture.

Certaines réponses aux questions 14 bis, 16 et 19 (rôles de la personne AP et du titulaire) rendent compte de diverses pratiques de prise en compte de l'hétérogénéité – en particulier favorables aux élèves les plus fragiles – effectivement mises en œuvre dans le cadre du projet pilote : groupes de besoin évolutifs (avec la méthode PARLER, par exemple), prise en charge différenciée en sous-groupes (avec le soutien de la personne AP), ritualisation des démarches, enseignement explicite des stratégies...

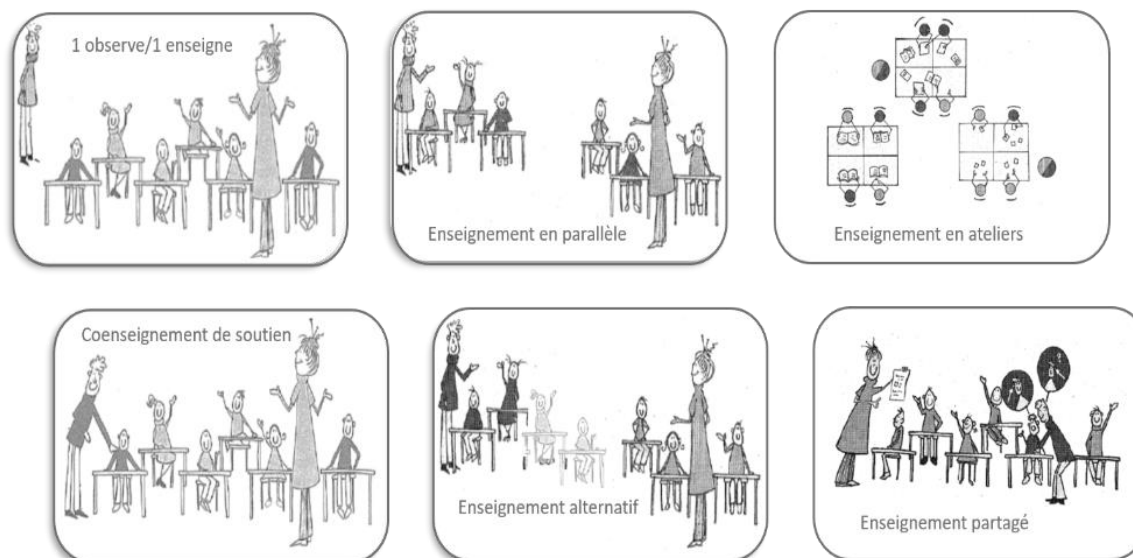
Le questionnaire révèle également que, pour les enseignants, la présence d'une personne supplémentaire en classe constitue un levier important pour la prise en charge des élèves en difficulté (comme le montrent les réponses aux questions 16 et 19) : elle permet d'alléger la charge de travail, d'affiner le diagnostic, de « mieux accompagner les élèves en difficulté ». Nous allons à présent discuter la manière dont s'organise le travail de collaboration pédagogique.

#### 2.2.7.2 De la difficulté à mettre en œuvre un véritable coenseignement

Les données collectées via le questionnaire individuel permettent de « prendre le pouls » des types de relations professionnelles qui semblent se nouer entre la personne AP et le titulaire. En particulier, les réponses aux questions 16 et 19, qui concernent les rôles perçus de ces deux intervenants, font état d'un nombre important de références à des relations de type « **co-intervention** », où le travail pédagogique est partagé entre les collègues. Aux yeux des enseignants, la présence d'un coenseignant présente ainsi surtout l'avantage d'alléger la charge de préparation et de gestion des activités.

Le modèle du coenseignement est également mentionné explicitement, mais dans une moindre proportion. Cela corrobore les observations de chercheurs, selon lesquelles le coenseignement – entendu comme un travail pédagogique mené en collaboration et en coopération étroites, y compris en amont et en aval de la gestion proprement dite des activités – n'a pas été véritablement expérimenté dans toutes les équipes pédagogiques.

Nous pouvons formuler différentes hypothèses explicatives à ce sujet.



Selon Tremblay (2017) et Trépanier & Paré (2010)

Figure 38

Tout d'abord, **la distinction entre cointervention et coenseignement n'a été introduite auprès des équipes qu'en cours d'accompagnement**. Le modèle de référence proposé aux enseignants en début de projet était celui des 6 configurations de Tremblay (2017), qui, dans la pratique, peuvent être mises en œuvre sous forme de co-intervention ou de coenseignement. *Par exemple, l'enseignement en parallèle sera assimilé à une forme de co-intervention dans le cas où la personne AP mène systématiquement les activités du projet « différenciation en lecture » avec une demi-classe, tandis que le titulaire met en œuvre, au même moment, avec l'autre partie du groupe, des activités de mathématiques : dans ce cas, le titulaire ne s'approprie pas l'outil didactique d'enseignement de la lecture, et il sera plus difficile de tisser des liens entre les stratégies découvertes dans le cadre du projet lecture, et les autres apprentissages des élèves. En revanche, la même configuration d'« enseignement en parallèle » peut être mise en œuvre en coenseignement, par exemple lorsque les deux collègues mènent la même activité en demi-groupes au même moment, en ayant pour objectifs de permettre aux élèves de bénéficier d'un plus grand temps de verbalisation, et/ou de fournir des étayages différenciés (un demi-groupe homogène pourrait par exemple bénéficier de plus de manipulations pour réaliser la même tâche que l'autre...).*

De plus, **les représentations que les enseignants ont à priori du travail pédagogique commun**, de ce que c'est qu'« être à deux pour gérer la classe » ou pour accompagner efficacement les élèves en difficultés ne sont pas forcément conformes au modèle du coenseignement. Nous avons en effet pu observer qu'au tout début du projet, les personnes AP, arrivées dans les équipes avant les chercheurs, s'étaient dans certains cas, vu proposer des fonctions de remédiation par les directions ou les titulaires : dans cette configuration, les élèves en difficulté sont sortis du cours normal des apprentissages et bénéficient d'un soutien souvent individualisé relativement à des besoins identifiés. Les modalités de différenciation *à priori* et *in situ*, de même que l'enseignement partagé, où deux intervenants sont présents en classe en même temps, constituent des découvertes pour de nombreux enseignants au sein du projet, ce qui nécessite un **temps d'appropriation**. Pour certains enseignants d'ailleurs, il a été très difficile d'accueillir la personne AP en classe, soit par peur qu'un regard intrusif ne soit porté sur leurs pratiques, soit par crainte que la présence de deux personnes de référence en classe ne génère de la distraction ou du bruit et que les conditions d'apprentissage ne soient dès lors pas optimales pour les élèves.

En outre, la participation au projet pilote représente une **charge de travail importante pour les acteurs** de terrain qui doivent s'approprier de nouveaux outils didactiques, de nouveaux gestes professionnels, et mettre en question leurs propres pratiques habituelles. Il est donc naturel que la présence de la

personne AP soit perçue avant tout comme un moyen de diminuer la surcharge. Le partage des tâches pédagogiques est souvent la première forme de collaboration adoptée, et il constitue parfois un tremplin vers le coenseignement. Construire les activités, les mener, les analyser et envisager des pistes de régulation en commun, cela demande beaucoup de temps, et dans la plupart des contextes, les équipes n'ont pas bénéficié de temps de concertation suffisants inscrits à l'horaire. C'est pourquoi le coenseignement proprement dit semble avoir été adopté plus rapidement dans les équipes où une collaboration pédagogique existait déjà avant l'entrée dans le projet pilote.

### 2.2.7.3 Freins et leviers majeurs à la transformation des pratiques pédagogiques dans le cadre du projet pilote

L'analyse des données collectées via le Google Forms permet de dégager certains freins et leviers majoritairement rencontrés par les enseignants dans la modification de leurs pratiques d'enseignement de la lecture dans le cadre du projet pilote. Les facteurs observés par ce biais sont essentiellement d'ordres individuel et organisationnel – les données liées aux facteurs interindividuels, initialement visés selon notre méthodologie par les focus groupes, n'ayant en effet pas pu être collectées en raison des mesures de confinement.

#### **Freins**

Les freins majoritairement identifiés par les répondants concernent des éléments contextuels. Ainsi, le manque de stabilité dans les équipes enseignantes, le « turn over » parfois important de personnes AP, l'absentéisme de certains collègues et la pénurie – ayant entraîné, dans certaines équipes, jusqu'à plusieurs mois de travail consécutifs sans personne AP – ont entravé ou freiné l'appropriation des pratiques pédagogiques et didactiques visés par le projet pilote. *Par exemple, lorsque 4 intervenants se succèdent dans la fonction de la personne AP, cela amène non seulement un déperdition d'informations utiles au suivi des élèves, un manque de cohérence dans les pratiques, mais également un investissement plus important des titulaires, qui doivent à chaque fois encadrer un nouveau collègue, et une perte d'efficacité, dans la mesure où chaque nouvelle personne AP doit prendre le temps de s'approprier les nouveaux outils, les nouvelles pratiques...*

En outre, la participation à une telle expérience entraîne, selon de nombreux répondants, une surcharge de travail. En effet, l'appropriation de dispositifs didactiques éloignés des pratiques habituelles des enseignants entraîne un surcroît de préparation, dans la mesure où elle nécessite des lectures complémentaires, des échanges plus fréquents entre enseignants, la construction de dispositifs nouveaux, d'outils d'observation et/ou de planification plus élaborés. Il en est de même pour le coenseignement, peu pratiqué dans la plupart des équipes avant leur entrée dans l'expérience pilote. De plus, le cadre du projet prévoit un nombre d'heures important d'enseignement de la lecture avec les outils choisis et en coenseignement, afin d'en favoriser l'appropriation et de pouvoir en mesurer les effets ; cela fait naître chez de nombreux enseignants l'impression que le projet a également pris beaucoup de place sur le temps d'enseignement hebdomadaire. Pour certains, l'ampleur prise par le projet était trop importante par rapport à leur réelle disponibilité.

Enfin, une minorité d'enseignants signalent qu'ils n'ont pas vraiment observé d'effets des dispositifs sur leurs élèves ou leurs pratiques, ou qu'ils n'ont pas perçu le caractère novateur des outils, ce qui ne les encourage pas à poursuivre dans la voie du coenseignement ou avec les outils didactiques choisis par l'équipe. Dans la plupart des cas, les questionnaires et les observations menées par les chercheurs révèlent qu'il s'agit d'enseignants moins impliqués : ils ne connaissent pas les noms des outils mis en œuvre, n'ont pas mené eux-mêmes les activités du projet « Différenciation en Lecture », ont travaillé avec des demi-classes séparées sur d'autres objets d'apprentissage, ont peu participé aux réunions d'équipe...

#### **Leviers**

L'analyse des questionnaires individuels permet d'observer une corrélation entre les facteurs personnels et le développement professionnel des enseignants : ceux qui ont observé le plus d'effets

sur les compétences des élèves et sur leur propre développement professionnel sont également ceux qui signalent, à l'entrée dans le projet, leur curiosité intellectuelle, leur intérêt pour l'innovation, pour les échanges de pratiques etc.

De plus, le cadre « contraignant » du projet est identifié par de nombreux enseignants comme un levier important : les enseignants ressentent « l'obligation de se lancer » dans des pratiques et de dispositifs qu'ils auraient peut-être été plus frileux à explorer s'ils avaient été totalement autonomes.

Le travail pédagogique commun, l'accompagnement par la personne AP et par le chercheur sont également essentiels, dans la mesure où ils stimulent la motivation, diminuent la charge de travail et favorisent l'appropriation progressive des dispositifs innovants. *Par exemple : la personne AP s'approprie d'abord les dispositifs, les mène seul en classe, tandis que l'enseignant observe, pose des questions avant de gérer à son tour les activités ; le chercheur explique les dispositifs, en mène un ou deux en classe pour modéliser les démarches, ce qui constitue un complément souvent éclairant à la seule lecture des ouvrages didactiques ; les échanges entre collègues permettent de mieux comprendre les enjeux des outils, de les mettre en lien avec la réalité de la classe, de prendre en charge plus facilement les élèves en difficulté...*

En outre, le développement de nouvelles aptitudes professionnelles génère chez les acteurs un sentiment de compétence qui constitue une source de motivation importante : les enseignants se sentent mieux outillés pour accompagner, notamment, les élèves les plus faibles. Ayant une vision plus claire des fondements des outils mis en œuvre, des gestes professionnels à mettre en place, ils agissent plus consciemment dans la gestion des activités.

Enfin, l'observation d'effets concrets sur les habiletés en lecture et/ou en écriture des élèves, par le biais d'outils diagnostiques ciblés, entraîne également un sentiment d'efficacité qui donne envie de pérenniser les nouvelles pratiques mises en place.

## **2.3 Retour réflexif sur l'expérience**

### ***2.3.1 La complexité de l'accompagnement***

Accompagner les enseignants dans la mise en place de nouveaux outils, tout en instaurant un climat de travail collaboratif avec des chercheurs et avec des co-enseignants, s'est avéré complexe à deux niveaux : celui de l'aide au choix des outils et celui du travail des représentations liées à la différenciation.

#### **2.3.1.1 Choix des outils**

La procédure de choix des outils se voulait concertée. Ainsi, en début d'accompagnement, le chercheur proposait à l'équipe de prendre en compte les résultats obtenus à un questionnaire pour réfléchir à ses pratiques didactiques d'enseignement de la lecture/écriture. Au retour du chercheur, les enseignants de maternelle et de primaire ayant pu confronter les facettes prédominantes dans leur enseignement de la lecture, une concertation s'effectuait, guidée par le chercheur, présent pour mettre en avant les forces et faiblesses de tel ou tel outil dans le contexte singulier de l'école.

Accompagner les équipes dans le choix d'un outil ne se limite pas à mettre à disposition des professionnels un kit d'outils. Ainsi, certaines équipes ont estimé après quelques semaines de mise à l'essai de l'outil choisi qu'il ne correspondait pas à leurs besoins. L'expérience pilote a montré que le rôle de l'accompagnement est également d'estimer l'ampleur de l'innovation conditionnée par l'outil au regard du profil et des valeurs pédagogiques qui constituent en quelque sorte l'ADN de l'école. Dans certains cas, des réorientations dans le choix d'outils initialement posés par l'équipe ont été suggérées par le chercheur. Ainsi, une école à pédagogie active ayant identifié un manque de travail de la conscience alphabétique en maternelle s'est rapidement rendu compte de l'incompatibilité de l'outil de phonologie choisi par rapport à sa manière d'envisager la place du sens dans les apprentissages. En proposant à l'équipe de changer d'outil (et de facette d'enseignement de la lecture) en expérimentant les ateliers d'écriture, le chercheur a rétabli la cohérence entre les besoins de travail

de la conscience phonologique mis en évidence par l'accompagnement et le projet pédagogique de l'école.

Ce type d'expérience montre que le découpage en facettes, s'il permet de proposer des pistes de différenciation au niveau des démarches de l'enseignement de la lecture a peut-être contribué à créer des clivages artificiels entre les outils. En effet, si les ateliers Calkins travaillent l'axe écriture, ils revêtent également une fonction de découpage sonore des mots à écrire. Ils comportent donc un lien évident avec les outils qui travaillent la phonologie, lien que notre mode de présentation ne donne pas à voir (*Tableau 4*).

Piste pour l'accompagnement de la vague 2 : Mieux donner à voir les liens entre les outils, leur points commun et rendre leur articulation plus visible.

### 2.3.1.2 Travail des représentations liées à la différenciation

Si, dès les premières rencontres avec les écoles, la thématique de la différenciation en lecture a bien été annoncée comme centrale, l'accent mis sur le coenseignement et sur les conditions pratiques de son organisation dans les classes a peut-être occulté la thématique au profit d'une centration sur les outils et les tests diagnostiques. Cette centration sur les aspects concrets et tangibles de l'innovation (la passation des tests et la collecte des résultats) plutôt que sur leur fonction dans l'accompagnement n'est pas surprenante au terme d'une année de travail dans les classes. Les enseignants, même chevronnés, lorsqu'ils modifient leurs pratiques professionnelles pour introduire des innovations, voient leurs préoccupations revenir à des préoccupations organisationnelles et didactiques. Tant que celles-ci ne sont pas un minimum comblées par l'accompagnement, il est difficile pour le chercheur d'aborder des questions ciblées sur les apprentissages des élèves (Füller, 1969 ; Dejaegher, Dupont, Lafontaine & Schillings (2019). Des moments d'accompagnement devraient sans doute, lors du suivi allégé, être dévolus à une analyse de l'impact des outils sur les compétences des élèves et à une réflexion sur la manière d'effectuer ce suivi en dehors de la présence du chercheur.

Dans le projet original, le recueil de données destiné à objectiver les effets des outils était pensé comme un axe de travail utile non seulement au chercheur mais avant tout à l'enseignant. L'accompagnement du développement professionnel étant conçu comme une occasion de réfléchir ses pratiques au départ d'éléments observables, les chercheurs pouvaient aborder la thématique de la différenciation au départ d'une réflexion avec les enseignants ciblée sur des questions telles que : pourquoi effectuer des tests par habileté ? Quel est l'intérêt de consacrer 10 minutes à chaque élève pour lui faire passer un test individuel ? Comment les résultats de chaque élève se distribuent-ils et évoluent-ils ? Les écarts se creusent-ils dans un des axes de la lecture ? Quels sont les besoins des élèves selon leur degré d'avancement dans les différents axes de l'apprentissage de la lecture ? Comment un élève peut-il être très fort en décodage et faible en compréhension ? L'examen conjoint des résultats aux tests diagnostiques était en théorie un levier d'analyse des pratiques et des pistes de différenciation. Pour avoir affaire à un vrai co-enseignement, cet examen aurait dû se réaliser conjointement avec l'enseignant, son co-enseignant et le chercheur.

Dans les faits, on a davantage assisté à une co-intervention, les professionnels se répartissant les tâches, quand ce ne sont pas les chercheurs, soucieux d'établir un climat de recherche collaborative en mettant la main à la tâche (et le pied à l'étrier des professionnels) qui administraient les tests diagnostiques et en synthétisaient les résultats pour les communiquer aux enseignants.

L'effet pervers de cet allègement des tâches inhérentes au projet de recherche est que les tests diagnostiques ont été investis par peu d'enseignants, la plupart les associant à une demande liée au chercheur plutôt qu'à un outil de différenciation et de planification du travail avec le co-enseignant. Même les enseignants qui ont davantage investi les tests diagnostiques et échangé avec les chercheurs à propos de leurs résultats n'ont pas abordé spontanément la notion de différenciation dans leurs réponses au questionnaire en ligne.

Néanmoins, il est très probable qu'un focus groupe aurait permis d'investiguer la mesure dans laquelle cette notion commune aux différents outils proposés était perçue par ces enseignants. Dans le cas contraire, il y a fort à craindre que le temps requis par le diagnostic et le suivi fin des habiletés ne soient considérés à moyen terme comme trop conséquents et non rentables et que l'étape diagnostique ne disparaisse avec les chercheurs.

Une autre piste pour la vague 2 serait donc d'insérer dans le questionnaire en ligne des questions ciblées sur les représentations des enseignants en lien avec la différenciation

### **2.3.2 Retour critique sur les livrables**

Comme on l'a déjà signalé, le caractère tardif des livrables communiqués aux chercheurs déjà souligné a contraint l'équipe à rationaliser ses prises d'information et à effectuer des choix méthodologiques complexes et parfois perçus comme opaques.

Concernant les fiches de reporting, les chercheurs soulignent unanimement l'intérêt de compiler les informations issues des différentes expériences et d'en dégager des tendances générales quand cela s'avère possible. L'analyse des freins et des leviers effectuée pour chaque outil constitue des informations extrêmement utiles pour l'année 2. Ainsi, certains de ces freins et leviers seront intégrés comme thèmes de discussion dans les communautés de pratiques prévues dans le suivi des écoles de la vague 1.

Les fiches descriptives suscitent, en revanche, plusieurs questions quant à leur utilité et à leur pertinence. Le nombre trop limité de caractères empêche en effet de situer l'expérience présentée de manière précise, compréhensible (c'est le cas par exemple pour le dispositif *En Pistes*) et d'en montrer la puissance. La finalité de donner aux enseignants un aperçu de l'outil du point de vue de l'usage qui en a été fait par des collègues dans des contextes très variés est certes intéressante et complémentaire à la présentation de l'outil effectuée par les chercheurs dans les fiches Consortium ; néanmoins, il nous paraît indispensable de repenser le format de certaines rubriques pour l'année prochaine.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Benoit, V. & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 105–121. <https://doi.org/10.7202/1007730ar>

Goigoux, R. & al. (2016). Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Synthèse du rapport de recherche. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

Houssaye J. (2014), *Le triangle pédagogique*, Les différentes facettes de la pédagogie, ESF.

Maleyrot, E. (2017). LE TRAVAIL PARTAGÉ DANS LE DISPOSITIF « PLUS DE MAÎTRES QUE DE CLASSES : CONTRASTES DES FORMES DE COLLABORATION ET DES DYNAMIQUES PROFESSIONNELLES. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50, 31-55. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2017-3.htm>

Marcel, J-F., Dupriez V., Périsset Bagnoud D., Tardif M. (dir.) (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, de Boeck.

Dejaegher, C., Dupont, V., Lafontaine, D., & Schillings, P. (2019). *PARLER : rapport de recherche final année 2*. Liège.

Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers : a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/00028312006002207>