



Département Education et Technologie

Marc Romainville et Sandrine Biémar
Rue de Bruxelles, 61 – B 5000 NAMUR
+32 (0)81 72 50 65
marc.romainville@unamur.be
sandrine.biemar@unamur.be
Site : www.unamur.be/det

Recherche-développement en éducation 2019-2020

N° 171 AP/19

Enseignement explicite et pratiques de différenciation au bénéfice de
l'apprentissage de la lecture en début de tronc commun

Quatrième rapport : rapport final

Période du 15 décembre 2018/16 avril 2020 au 31 août 2020

Promoteurs : Sandrine Biémar et Marc Romainville

Chercheurs-accompagnateurs : Claire Baudson

Gaëtan Botty

Anaïs Corfdir

Anne Libert

Présentation générale de la recherche

Recherche développement 2019-2020 - N° 171 AP/19

Titre :

Enseignement explicite et pratiques de différenciation au bénéfice de l'apprentissage de la lecture en début de tronc commun

Promoteur :

Département Éducation et Technologie (D.E.T.)

Université de Namur (UNamur)

Sandrine BIÉMAR, professeure, chargée de cours en formation des enseignants et pédagogie des adultes

Marc ROMAINVILLE, professeur, directeur du département éducation et technologies

Claire BAUDSON, chercheuse

Gaëtan BOTTY, chercheur

Anaïs CORFDIR, chercheuse

Anne LIBERT, chercheuse

Rue de Bruxelles, 61 à 5000 Namur

081/725.069 (secrétariat), 081/725.067 (Sandrine BIÉMAR)

sandrine.biemar@unamur.be

Présentation générale du troisième rapport de recherche

Le présent rapport final concerne la période allant du 15 décembre 2018/16 avril 2020 au 31 août 2020.

Il comporte 7 parties :

1. Introduction
2. Du rapport initial au rapport final
3. Rappel des actions menées durant la crise sanitaire
4. Présentation des fiches théoriques proposées pour améliorer les compétences en lecture des élèves et de leur mise en application pratique
5. Analyse des différentes données récoltées durant cette dernière phase
6. Point sur la poursuite du projet
7. Perspectives et recommandations

Table des matières

1.	Introduction	5
2.	Du projet initial au rapport final	6
2.1.	Un projet planifié en quatre phases	6
2.2.	Un projet visant différents niveaux : école, enseignant et institution	8
2.3.	Un projet articulé en trois axes	8
2.4.	Un projet pilote itératif.....	9
2.5.	Une recherche qualitative.....	10
2.6.	Un dispositif rencontré	10
3.	Adaptation de nos actions suite à la crise sanitaire	17
3.1	Canaux et objets des échanges	17
3.2	Modes de fonctionnement des écoles sous confinement.....	18
3.3	Identification des besoins	18
3.4	Création d'un espace numérique de ressources mutualisées	19
3.5	Vécu des chercheurs durant la crise sanitaire	19
3.6	Modalités de rencontres de fin d'année	20
4.	Des fiches théoriques et pratiques au service de l'apprentissage de la lecture et de la différenciation	21
4.1.	Méthodologie de construction des fiches outils.....	21
4.2.	Matière couverte par les fiches outils	22
4.3.	Description de chaque fiche outil expérimentée.....	25
4.3.1.	Fiches outils pédagogiques	25
4.3.2.	Fiches outils didactiques.....	29
4.3.3.	Outils de récolte de données	32
4.3.	Formalisation de la mise en application concrète des fiches outils.....	34
5.	Analyse des données recueillies durant le projet pilote	35
5.1	Impact du projet pilote sur les enseignants et les élèves.....	35
5.1	Bilan de fin d'année dans les écoles.....	38
5.2	Synthèse des analyses	39
6.	Poursuite du projet	44
6.1	Evaluation de la démarche du projet	44
6.2	Perspectives des équipes.....	46
7.	Perspectives et recommandations.....	47
7.1	Perspectives	47
7.2	Recommandations	48
	Bibliographie	51

Table des figures

Figure 1 : Schématisation de la méthodologie de la recherche	7
Figure 2 : Schématisation de notre définition des composantes de la lecture	14
Figure 3 : Outils didactiques et pédagogiques de la recherche.....	15
Figure 4 : Schématisation des fiches outils	16
Figure 5 : Modélisation des fiches outils.....	23

Table des tableaux

Tableau 1 : Nombre d'accompagnements réalisés par école	11
Tableau 2 : Principes et objectifs des fiches outils	24
Tableau 3 : Principes et objectifs du padlet	25

1. Introduction

Le rapport final proposé ci-après est rédigé dans le cadre des travaux du Pacte pour un Enseignement d'Excellence et plus spécifiquement, de l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental tel qu'initié par le décret du même nom adopté le 10 octobre 2018 par le Parlement de la FWB.

Ce rapport englobe et fait suite à un premier rapport intermédiaire couvrant la période du 15 décembre 2018 au 31 mai 2019 (consacré à la phase 1 de la recherche de récolte et traitement des données de terrain), à un deuxième rapport intermédiaire relatif à la période du 1^{er} juin 2019 au 15 septembre 2019 (consacré au passage de la phase 1 à la phase 2 d'opérationnalisation) et à un troisième rapport intermédiaire couvrant la période du 16 septembre 2019 au juin au 15 avril 2020 (consacré à la phase 2 d'opérationnalisation de la recherche).

Ce quatrième rapport, qui clôt le projet, est consacré aux travaux de recherche menés par l'équipe du D.E.T. de l'UNamur. Il couvre la période allant du 15 décembre 2018 au 31 août 2020 et se consacre plus spécifiquement aux phases 3 et 4 de la recherche, respectivement consacrées à l'évaluation et au transfert du projet.

Après un rappel de la démarche de notre projet et la description de l'adaptation du projet lors de la crise sanitaire, ce rapport reviendra sur les fiches théoriques et pratiques construites pour accompagner l'apprentissage de la lecture et la différenciation tout au long du projet, ainsi que sur l'utilisation concrète qui en a été faite et l'accompagnement des équipes du cycle 5-8 qu'elles ont permis. Une analyse des données relevées tout au long du projet sera ensuite proposée, relevant les impacts de ce dernier sur le quotidien des enseignants accompagnés et de leurs élèves. Cette partie comprendra également les réponses aux différentes questions transmises par la cellule support de la FWB. Enfin, des perspectives et recommandations mettront un terme à ce rapport final.

2. Du projet initial au rapport final

2.1. Un projet planifié en quatre phases

Partant de l'analyse des forces et spécialités des autres universités et hautes écoles de la FWB, le projet du D.E.T. s'est construit en complémentarité avec les autres projets de recherche sélectionnés, en se focalisant sur les spécificités et l'expertise de notre département dans les domaines de la recherche et de l'accompagnement des équipes enseignantes. Dès lors, inscrit dans une démarche qualitative, notre projet de recherche développement (Loiselle et Harvey, 2007) vise la coconstruction de pratiques et d'outils dont l'appropriation par les équipes éducatives est optimisée par une adéquation et une adaptation aux réalités du terrain.

Pour ce faire, quatre phases successives ont été planifiées :

- Une phase d'analyse des contextes et des besoins spécifiques ;
- Une phase d'opérationnalisation ;
- Une phase d'évaluation générale et de régulation ;
- Une phase de transfert et de développement des conditions favorables à la pérennité du projet.

Concrètement, durant la concrétisation du projet :

- Des données ont d'abord été recueillies auprès des enseignants et dans les classes selon la démarche de l'enquête ethnographique (Marchive, 2012).
- Sur cette base, des outils ont été formalisés/construits par l'équipe de recherche. Puis, ils ont été planifiés dans une succession précise. Ils ont été présentés aux équipes des cycles 5-8 pour répondre aux besoins formulés/identifiés lors du recueil de données initial. Ces outils visaient également à répondre à une demande de définition partagée de l'apprentissage de la lecture et à développer la complémentarité une alternance entre des outils pédagogiques et didactiques.
- Ces outils ont ensuite été expérimentés, évalués, adaptés avec l'ensemble des acteurs impliqués. Cette approche relève de la recherche développement comme définie par Loiselle & Harvey (2007). Pour ce faire, chacune des expérimentations a fait l'objet d'analyses réflexives sur base d'outils spécifiques et récurrents, pour permettre de réguler et d'ajuster les pratiques le plus finement possible à la réalité du terrain.
- Ces deux premiers axes (la formalisation d'outils et leur expérimentation) ont sans cesse été guidés par la méthodologie de recherche accompagnement. L'équipe de chercheurs a en effet adapté son accompagnement à chaque établissement spécifique, en fonction des données récoltées (recherche ethnographique), des outils coconstruits (recherche développement). La figure ci-dessous illustre cette approche.

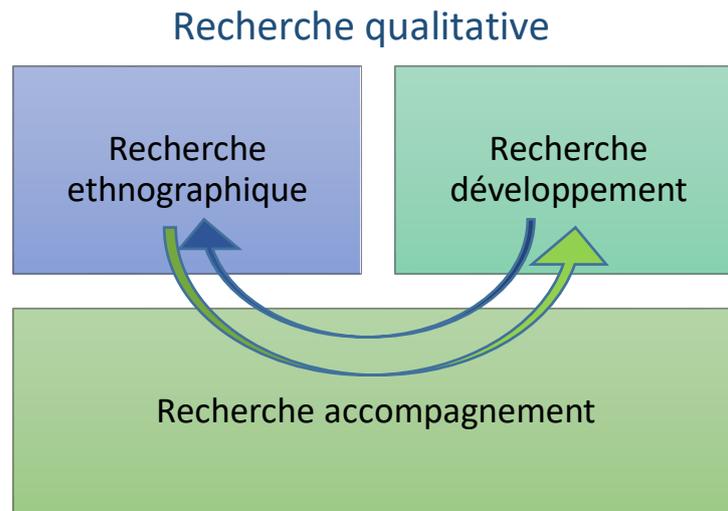


FIGURE 1 : SCHEMATISATION DE LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette approche a également été favorisée pour assurer l'impact le plus tangible possible sur les pratiques enseignantes. Selon Goigoux et Cèbe (2009) il semble en effet « *plus efficace d'agir directement sur les pratiques des enseignants pour modifier leurs conceptions, plutôt que l'inverse. [...] C'est pourquoi nous nous efforçons de les améliorer [les conceptions] en proposant aux enseignants de nouveaux outils cohérents avec les résultats de la recherche (le « souhaitable ») mais aussi compatibles avec leurs pratiques habituelles (le « raisonnable »)*¹. »

Le choix méthodologique d'ancrer fortement la recherche dans les pratiques de terrain et d'y intégrer les pratiques et outils innovants en collaboration étroite avec les praticiens impose un temps de mise en route important. En effet, chacun doit pouvoir prendre ses marques, sa place, exprimer librement ses besoins et attentes, pour enfin arriver à définir les contours des objectifs spécifiques qui seront poursuivis en commun. Cette phase s'est étendue du 15 décembre 2018 au 31 mai 2019 (et correspondait au premier rapport intermédiaire).

Ce temps consacré à l'acclimatation et à l'entrée dans le projet des différents acteurs était d'autant plus souhaitable que l'ensemble des membres des équipes éducatives des dix-huit implantations assignées au D.E.T. vivaient leur première participation à une expérience pilote.

Une réflexion préparatoire sur le contexte général dans lequel s'intégrait cette recherche a donc été réalisée avec les équipes partenaires, permettant également de réduire les réticences de certains acteurs, « embarqués » dans la recherche sans que cela ne soit le fruit d'une motivation particulière.

¹ Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants. REF Nantes. [Halshs-00936348]

2.2. Un projet visant différents niveaux : école, enseignant et institution

Comme prévu initialement, le premier niveau visé par le recherche-développement a été le contexte de chaque école. En effet, l'état des lieux qui a ouvert la recherche a permis aux chercheurs et aux acteurs de terrain de fixer des objectifs, de mettre en œuvre des stratégies et de définir des indicateurs d'amélioration des pratiques.

Ensuite, les enseignants et la personne supplémentaire², engagée sur les heures d'Accompagnement Personnalisé dédiées au projet, ont constitué le deuxième niveau visé. Des fiches outils pertinentes ont été proposées, en lien avec les besoins et objectifs exprimés ou observés, ainsi que l'accompagnement de leur mise en place, leur évaluation et leur adaptation. De plus, un travail spécifique a été mené avec les personnes AP, pour leur permettre de définir, construire et appréhender cette nouvelle fonction.

Pour terminer, un recueil et une analyse systématique des données récoltées au cours du projet ont servi et serviront le niveau institutionnel. La diffusion des résultats de la recherche permettra à d'autres acteurs de bénéficier de cette expérience, notamment en ce qui concerne la découverte de nouveaux outils pédagogiques et didactiques.

Enfin, de son côté, le chercheur, amené à travailler sur des objets ancrés dans le terrain, a mobilisé trois postures, successivement ou simultanément : la posture de chercheur, d'accompagnateur et d'acteur social (Charlier, 2014). La recherche-accompagnement a ainsi permis de répondre à des exigences de validation scientifique, de crédibilité du terrain et d'enjeux sociaux.

2.3. Un projet articulé en trois axes

Notre projet de recherche-développement s'articulait initialement autour de trois axes :

- La différenciation, à travers des pratiques innovantes telles que l'enseignement explicite ou le coenseignement ;
- Le travail collaboratif dans les classes et entre les enseignants, en questionnant notamment la continuité des enseignements et apprentissages ;
- L'accompagnement personnalisé des élèves, dans la classe et en marge de celle-ci, notamment *lors des périodes spécialement consacrées à l'accompagnement personnalisé*³.

Concrètement, l'accompagnement mensuel réalisé par les chercheurs dans chaque école a débuté lors de la deuxième phase du projet (dès le 1^{er} juin 2019). Ces accompagnements avaient un double enjeu : l'implémentation des pratiques présentées dans les fiches outils et la régulation des équipes dans le processus. Concrètement 6 fiches ont été proposées dans l'ordre suivant : le coenseignement⁴, les

² Ces personnes seront appelées personne AP dans la suite du rapport

³ Comme spécifié en page 2 de la circulaire 6914. (2018). *Expérience pilote visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture en M3, P1 et/ou P2 – Appel à candidatures.*

⁴ Tremblay (2015).

centres de littératie⁵, l'enseignement explicite⁶ et les neurosciences⁷, approcher l'écrit à pas de loup⁸ et la différenciation et démarche diagnostic⁹. Comme expliqué ci-dessous, les fiches s'articulent dans une démarche itérative, avec une alternance entre pédagogie et didactique. Ces fiches permettent également d'aborder les différentes facettes de la lecture et de son apprentissage.

Quant à l'enseignement personnalisé, défini par le Décret Code comme l'équivalent de l'encadrement de deux classes par trois enseignants pendant deux périodes hebdomadaires¹⁰, il faisait l'objet de la première fiche outil consacrée au coenseignement, présentée et mise en place dans les classes. Les fiches outils proposées dans la continuité aux équipes se sont dès lors inscrites dans le cadre des périodes de l'AP en classe (coenseignement) et ont chaque fois été l'opportunité de réinvestir ce temps enseignant. De ce fait, bien que nourri par ce qui se passait durant les autres périodes dans les classes, notre cadre d'expérimentation s'est concentré sur les périodes durant lesquelles les enseignants étaient à deux en classe.

Pour sa part, l'enseignement explicite, objet de la deuxième fiche outil pédagogique et autre ligne de force du projet, vise à renforcer la différenciation en complétant le panel des diverses démarches d'enseignement tout en rendant efficace l'apprentissage de la lecture. En effet, tel que le précise Clément (2015), « *il ne s'agit pas de choisir entre l'enseignement explicite ou l'apprentissage par la découverte, ni de saupoudrer les approches (Gauthier et al., 2013, p.37), il s'agit de choisir en fonction du degré d'étayage, autrement dit du soutien pédagogique, dont les élèves ont besoin* ». De cette manière, l'apprentissage de la lecture, socle fondamental dans le parcours d'apprentissage des élèves de par sa nature transversale et nécessaire à bon nombre d'apprentissages ultérieurs, bénéficie de ces démarches d'enseignement qui permettent l'acquisition des compétences essentielles de manière efficace.

2.4. Un projet pilote itératif

Dès l'entame du projet, la volonté a été que les trois axes se complètent et se renforcent les uns les autres tout au long de la recherche.

Comme déjà évoqué, le travail sur le coenseignement a été revisité lors du travail sur les fiches outils didactiques consacrées aux centres de littératie ou à « Approcher l'écrit à pas de loup », mais également à travers les fiches outils pédagogiques telles que celles consacrées à l'enseignement explicite ou à la différenciation. Sans cesse remis sur le métier et analysés sous des angles différents, les outils ont été investis au maximum par les enseignants, en suivant les rythmes de chacun.

Par ailleurs, chaque fiche outil proposée se destine à l'ensemble des enseignants du cycle 5-8 et est pertinente de la M3 à la P2 (et au-delà). Ce choix méthodologique apporte une stabilité et une continuité dans les enseignements aux élèves, inévitablement amenés à passer de la M3 à la P2. Ainsi,

⁵ Diller (2010).

⁶ Clément (2015)

⁷ Dehaene (2011)

⁸ Morin & Montesino-Gelet (2007)

⁹ Lafontaine & al (2007).

¹⁰ Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun D. 03-05-2019 M.B. 19-09-2019 :

Titre II. Chap. 1^{er}. Art. 2.2.1-4. § 3. 4^o. : *[Dans l'enseignement primaire, la grille horaire comporte en tout cas les cours et activités suivantes :] l'accompagnement personnalisé, à raison de deux périodes.*

Titre II. Chap. III. Art. 2.2.3-2. : *Le pouvoir organisateur ou son délégué met en place en tout cas un accompagnement personnalisé comprenant au moins l'équivalent de l'encadrement de deux classes par trois enseignants pendant deux périodes hebdomadaires.*

les dispositifs eux-mêmes seront peu à peu connus et investis par les élèves, qui pourront alors se consacrer entièrement à l'objet de l'apprentissage dans un climat de confiance.

En revanche, ce principe de démarche itérative fait que les expérimentations se déploient et se renforcent au fil de l'expérience pilote. Plus les mois et les fiches outils explorées s'accumulent et plus le projet global prend son sens, au fil des temps de coconstruction, expérimentation, évaluation des outils et pratiques avec les équipes de terrain. À nouveau, le choix d'un ancrage durable dans le terrain a d'emblée été privilégié. Dans ce contexte, la crise sanitaire qui a éclaté en mars 2020 est venue mettre un terme brutal à ce cercle vertueux. De ce fait, seul le versant consacré aux expérimentations dans des classes avec deux enseignants sous une configuration en ateliers a pleinement pu être investi. Les outils de gestion de la classe dans son ensemble n'ont pour leur part pas pu faire l'objet d'une expérimentation approfondie par les enseignants confinés.

2.5. Une recherche qualitative

Inscrite dans une démarche qualitative, une méthodologie de recherche rigoureuse de recueil et de traitement de l'information a été mise en place et suivie pour construire des savoirs de compréhension du phénomène étudié.

Les données ont été récoltées selon plusieurs modalités :

- des entretiens semi directifs des différents acteurs (enseignants, directions, personne AP) impliqués dans le projet de chaque école,
- des questionnaires,
- le journal de bord rédigé par la personne AP,
- une grille d'observation d'éléments liés à la culture d'école et au contexte scolaire rédigé par les chercheurs,
- un recensement des outils utilisés et des pratiques pédagogiques développées,
- une évaluation quantitative et qualitative de l'utilisation des outils/pratiques et des projets menés au sein de chaque école,
- un recensement des effets produits sur les enseignants et leurs élèves sur la base de questionnaires.

À ces données du terrain s'ajoutent les informations relatives à différents documents internes aux établissements comme le projet d'établissement, le plan de pilotage, le projet pédagogique, PGAED... qui constituent chacun des sources de données sur le contexte de chaque école.

La démarche d'analyse a suivi les principes de l'« analyse par théorisation ancrée » de Paillé (1994), qui prône une théorisation progressive due au caractère non prévisible de son évolution.

L'analyse et l'interprétation des résultats ont combiné différentes méthodologies de traitement en fonction du type de données récoltées et en utilisant la codification des données et leur catégorisation.

Tous ces éléments ont scrupuleusement respecté ce qui avait été annoncé dans le projet initial.

2.6. Un dispositif rencontré

Pour rencontrer les objectifs, huit séances d'accompagnement des enseignants en école, ainsi que deux séances inter écoles au D.E.T. étaient initialement prévues pour l'année académique 2020-2021. Un journal de bord accompagnant les enseignants, ainsi qu'une plateforme informatisée avaient également été annoncés.

La rédaction de trois rapports explicitant les actions menées était prévue, ainsi que la création de fiches outils en lien avec les axes théoriques du projet et les besoins des écoles et enseignants.

Concrètement, le dispositif de recherche s'est décliné en 5 modalités :

1. Accompagnement réalisé dans les écoles :

École	Nombre d'accompagnements
A	5
B	6
C	5
D	2
E	6
F	20 ¹¹
G	2
H	5
I	6
J	0

TABLEAU 1 : NOMBRE D'ACCOMPAGNEMENTS REALISES PAR ECOLE

Alors que 8 séances d'accompagnement dans les écoles étaient initialement prévues, seules 6 rencontres ont en moyenne eu lieu par établissement. Cette différence s'explique par différentes raisons :

- La crise sanitaire qui a éclaté en mars 2020 n'a pas permis la mise en place des rencontres prévues dans les écoles en avril, mai et juin, tant pour présenter et accompagner l'expérimentation des dernières fiches outils que pour évaluer le projet pilote et en assurer la pérennisation.
- Quelques écoles n'ont pu prendre une place active dans le projet à cause de problèmes structurels internes, tels qu'une direction dont le remplacement était prolongé de manière mensuelle, d'autres qui n'avaient pas l'adhésion de leurs enseignants dans le projet étant donné une mauvaise compréhension des enjeux lors de l'inscription, etc.
En revanche, certaines écoles ont bénéficié d'un accompagnement renforcé dû à la multiplication des implantations fonctionnant de manière autonome ; état de fait qui n'avait pas été exposé à/anticipé par l'équipe de recherche.

2. Accompagnement inter école organisé au D.E.T.

Les deux rencontres annoncées ont eu lieu, dans la mesure où une rencontre réunissant l'ensemble des acteurs impliqués dans le projet (directions, enseignants, personnes AP, chercheurs) a été organisée au mois de novembre au D.E.T., tandis qu'une seconde organisée au mois de février s'est focalisée sur les personnes AP.

Une troisième rencontre prévue début mai et visant à rassembler une nouvelle fois l'ensemble des acteurs impliqués a été annulée étant donné la crise sanitaire qui sévissait à ce moment-là.

3. Documents d'accompagnement

- Carnet de bord des enseignants : à la demande des équipes, ce document initialement annoncé a été remplacé par un canevas de type « Journal de bord » proposé aux

¹¹ Cet établissement compte 4 implantations. Le chercheur a donc réalisé 5 accompagnements pour chacune des implantations.

personnes AP, compilant les observations et commentaires de l'ensemble des collègues du cycle 5-8. Néanmoins, dans la plupart des cas, ce canevas jugé chronophage n'a pas fait l'objet d'une utilisation systématique de la part des équipes enseignantes.

En revanche, à la fin de chaque rencontre mensuelle et lors des rencontres inter établissements, une courte série de questions relatives au ressenti face à l'expérience pilote, aux questionnements, souhaits, etc. a été proposée aux enseignants ; les réponses faisant l'objet d'une compilation systématique de la part des chercheurs.

- Deux questionnaires relatifs aux pratiques et représentations des enseignants et des personnes AP ont été complétés par les enseignants et analysés par les chercheurs en début et en fin de recherche, une synthèse des résultats étant systématiquement présentée à chaque équipe de cycle 5-8.
- Des fiches outils en lien avec les axes théoriques du projet et les besoins des écoles et enseignants ont effectivement été créées.
 - Des fiches outils pédagogiques tout d'abord ont été rédigées et présentées par les chercheurs aux équipes qui les ont ensuite expérimentées, avant un temps d'évaluation, adaptation, régulation, rassemblant l'ensemble des acteurs. Ces fiches outils portaient sur : le coenseignement, l'enseignement explicite, l'apprentissage de la lecture sous le prisme des neurosciences, la différenciation et la démarche diagnostic.
 - De la même manière, des fiches outils didactiques ont été présentées, expérimentées et régulées. Elles portaient sur les Centres de littératie et Approcher l'écrit à pas de loup.
 - Enfin, en marge de ce rapport, des fiches pratiques détaillant l'application concrète des fiches outils dans certaines classes accompagnées sont proposées, respectant le canevas transmis par la cellule support de la FWB.
- Une fiche « focus » comportant un rappel sur les stratégies de lecture a été proposée aux enseignants, à leur demande.

Ces différents documents d'accompagnement, dans l'esprit du reste de la recherche, ont été pour certains planifiés, réalisés, abandonnés, modifiés, en fonction des circonstances, des besoins formulés ou observés, des expérimentations, de leurs évaluations et régulations. Par exemple, une fiche focus traitant de la collaboration entre les écoles et les familles avaient initialement été prévue, cette problématique ayant été largement soulevée en début de projet, avant de s'estomper fortement au fil des expérimentations en différenciation et de la prise en compte plus spécifique de chaque enfant, rendant cette problématique moins prégnante.

4. **La plateforme informatisée** aura finalement vu le jour durant le confinement, sous la forme d'un Padlet, pour permettre aux enseignants et aux chercheurs de partager des outils et bonnes pratiques en matière d'apprentissage de la lecture tant pour l'enseignement à distance que pour la reprise des cours en « distanciation sociale ».
5. **Trois rapports intermédiaires** ont effectivement été rédigés avant ce quatrième et dernier rapport. L'élaboration et la rédaction de chacun de ces rapports ont permis à l'équipe de recherche de faire le point à un moment donné sur l'expérience pilote en cours ainsi que sur les données de recherche récoltées. À l'issue de ces prises de recul périodiques, des éclairages nouveaux mettaient en évidence certains pans du projet et, alors que des éléments disparaissaient, devenus moins prioritaires ou importants, d'autres apparaissaient et faisaient l'objet d'un traitement ou suivi spécifique. À ces rapports s'ajoutent la participation à deux

colloques et la rédaction d'un article, tous consacrés à cette recherche, chacun permettant également une distanciation et des jeux de mise en relief d'éléments du projet bénéfiques à la progression de son ensemble. Ces remises en question successives, en plus de permettre au projet de rester en lien étroit avec ses objectifs et les nouvelles réalités rencontrées voire engendrées, ont permis d'impliquer pleinement les chercheurs dans la dynamique, le bienfondé de leur travail, de nourrir sans cesse leur motivation et leur entrain.

Dans la suite du propos, nous proposons une synthèse succincte des contributions de chaque rapport. **Le premier rapport** a permis d'asseoir la connaissance du terrain exploré et d'identifier, organiser, hiérarchiser différentes problématiques qui allaient tracer les contours du dispositif progressivement mis en place.

Les constats suivants ont été notés quant au terrain exploré :

- Un temps de latence en début de projet semble nécessaire pour construire une relation symétrique entre les acteurs impliqués et acquérir une connaissance fine des réalités et besoins de chacun.
- Les différents contextes des écoles sont peu adaptés au travail collaboratif, d'autant moins que le projet pilote entre en concurrence avec la mise en place du plan de pilotage.
- La présence relativement faible de concertation entraîne une faible continuité des enseignements et apprentissages entre les années du cycle 5-8, de même que des représentations (notamment concernant la lecture et la différenciation) et identités professionnelles des enseignants parfois peu concordantes.
- Nos écoles partenaires sont majoritairement de petite taille, ce qui augmente globalement la pression sur le temps de travail des enseignants. En effet, leur petit nombre implique une plus grande charge de travail dans la répartition des tâches hors classe (organisation d'événements, surveillances, gestion des absences enseignantes, etc.).
- Les écoles accompagnées sont rurales.

Des problématiques ont par ailleurs été relevées :

- Au niveau institutionnel : une connaissance très approximative du projet par les acteurs qui s'y étaient impliqués, notamment concernant la fonction de la personne AP nouvellement engagée (sur laquelle la pénurie d'enseignant mettait une certaine pression) et la pérennité du projet.
- Au niveau de la culture d'établissement : un investissement variable des parents, des publics disparates entre les écoles (liés à des indices socioéconomiques variables), globalement peu de collaboration des écoles avec l'extérieur et leur environnement proche.
- Au niveau organisationnel : des temps de concertations difficiles à organiser et certaines problématiques plus spécifiques telles que le nombre d'élèves par classe, les relations entre implantations ou la structure des bâtiments.
- Au niveau pédagogique : des définitions des concepts liés à l'apprentissage de la lecture très variées, une multiplication des outils/manuels/méthodes au sein des classes et écoles, avec pour certaines, néanmoins, un souci de continuité qui atténue cette prolifération.
- Au niveau didactique : une vision très segmentée et exclusive de l'apprentissage de la lecture.
- Au niveau de l'identité professionnelle des enseignants : peu de travail en équipe et des collaborations essentiellement informelles. Pour certains enseignants, la complexité de l'identification claire des difficultés de certains élèves, liée à un sentiment d'inefficacité.

- Des besoins transversaux étaient alors listés, avec comme clef de voute la nécessité de temps en commun pour développer ensemble un langage et une action en commun.

Ces constats et problématiques confortaient alors l'équipe de recherche dans le choix des niveaux de travail visés (institutionnel, école, enseignant) et des axes choisis (différenciation, accompagnement personnalisé, travail collaboratif).

Dans le deuxième rapport, l'équipe de recherche a profilé/planifié son action pour l'année scolaire à venir.

Des fiches relatives à chaque implantation impliquée dans le projet ont été formalisées et proposées, pour que chaque accompagnement réponde au plus près aux réalités, aux attentes et aux besoins spécifiques formulés par les équipes éducatives et/ou identifiés par les chercheurs lors de la première phase du projet. Ces fiches ont servi de *carnet de route* spécifique à chaque école ou implantation dans l'expérimentation du dispositif proposé.

En outre, la définition de l'apprentissage de la lecture construite par l'équipe de recherche pour asseoir son dispositif a été arrêtée sur base de Tauveron (1999) et Goigoux (2003) et modélisée sous la forme suivante :

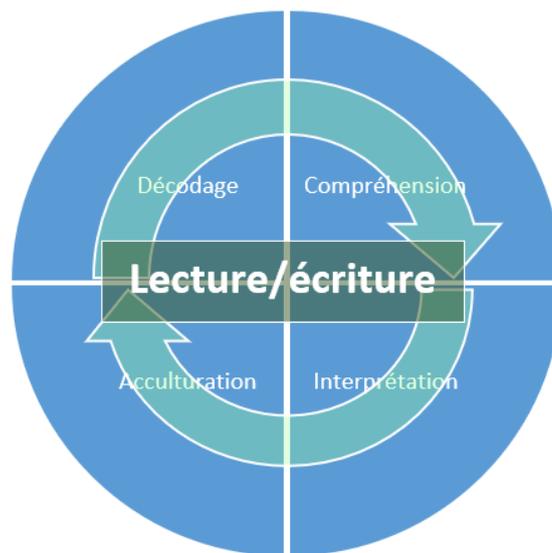


FIGURE 2 : SCHEMATISATION DE NOTRE DEFINITION DES COMPOSANTES DE LA LECTURE

Ce rapport était également celui de la jonction entre deux années scolaires et du réinvestissement des équipes dans le projet, du relancement d'une dynamique assouplie et de la mise en place du projet sur une année scolaire complète. Cette relance du projet passait alors par la mise en place de la pratique du coenseignement dans l'ensemble des implantations, permettant à chaque acteur concerné par la recherche de se (re)plonger concrètement dans l'expérience pilote par le biais d'une pratique mettant directement en œuvre les principes de l'accompagnement personnalisé grâce à la présence de la personne AP.

Les perspectives suivantes étaient alors tracées :

- Mobiliser et impliquer les équipes et directions autour du projet (cela se concrétisera par la présentation par les enseignants d'activités de leur choix en lien avec l'apprentissage de la lecture, la régularité des rencontres et l'émulation positive émanant de la rencontre inter écoles du mois de novembre).
- Mettre en place, en collaboration avec les directions, les conditions favorables au projet pilote et à sa pérennisation.
- Mettre en lien le projet pilote avec les autres réflexions globales en cours dans les écoles (plan de pilotage, etc.).
- Favoriser la concertation par des aménagements spécifiques des horaires des enseignants.
- Instaurer une réflexion sur le coenseignement et le travail collaboratif.
- Favoriser la continuité des apprentissages à travers l'expérimentation d'outils (coenseignement, travail collaboratif).
- Présenter la fonction aux nouvelles personnes AP, organiser le partage du temps de ces personnes entre les classes/implantations avec les équipes.
- Initier une réflexion sur le rôle de la personne AP (cela se concrétisera notamment lors de la journée consacrée aux personnes AP organisée en février au D.E.T., mais également par une participation à un colloque consacré à cette question).
- Réaliser un focus sur la relation école-famille (ce dernier sera finalement abandonné).

En outre, ce deuxième rapport nous a permis d'asseoir les éléments planifiés pour l'année scolaire qui se profilait, à travers la création d'une check-list reprenant les différentes étapes qui organiseraient et uniformiseraient les rencontres mensuelles à venir, ainsi que l'élaboration de la figure suivante :



Certaines fiches alors prévues n'auront pu être testées étant donné la crise sanitaire. En revanche, la question du diagnostic a fait l'objet d'un traitement spécifique. Une fiche outil partagée à la fin de l'année scolaire 2019-2020 a été consacrée à la différenciation, en vue de préparer au mieux la rentrée après les longs mois de confinement, particulièrement propices aux apprentissages hétérogènes pour les différents élèves d'une même classe.

Le troisième rapport, rédigé dans les premières semaines du confinement, marquera, sans que nous le sachions alors, la fin des expérimentations sur le terrain. En effet, les quelques semaines de « rentrée des classes » avant les grandes vacances, particulièrement mouvementées et stressantes pour les enseignants, ne leur ont pas permis d'être mentalement et physiquement disponibles pour le projet pilote (comme cela sera développé dans la partie suivante de ce rapport).

Ce troisième rapport intermédiaire nous aura permis de faire le point sur l'ensemble des expérimentations réalisées dans les écoles et sur le dispositif finalement arrêté au gré de l'évolution des besoins formulés et des observations réalisées.

Tout d'abord, à travers l'élaboration de la figure proposée dans le troisième rapport présentant le dispositif final planifié (dont « La lecture en réseaux » et « Le travail collaboratif » n'auront pu être mis en place durant le confinement et auront finalement été remplacés par « La différenciation et le diagnostic ») :

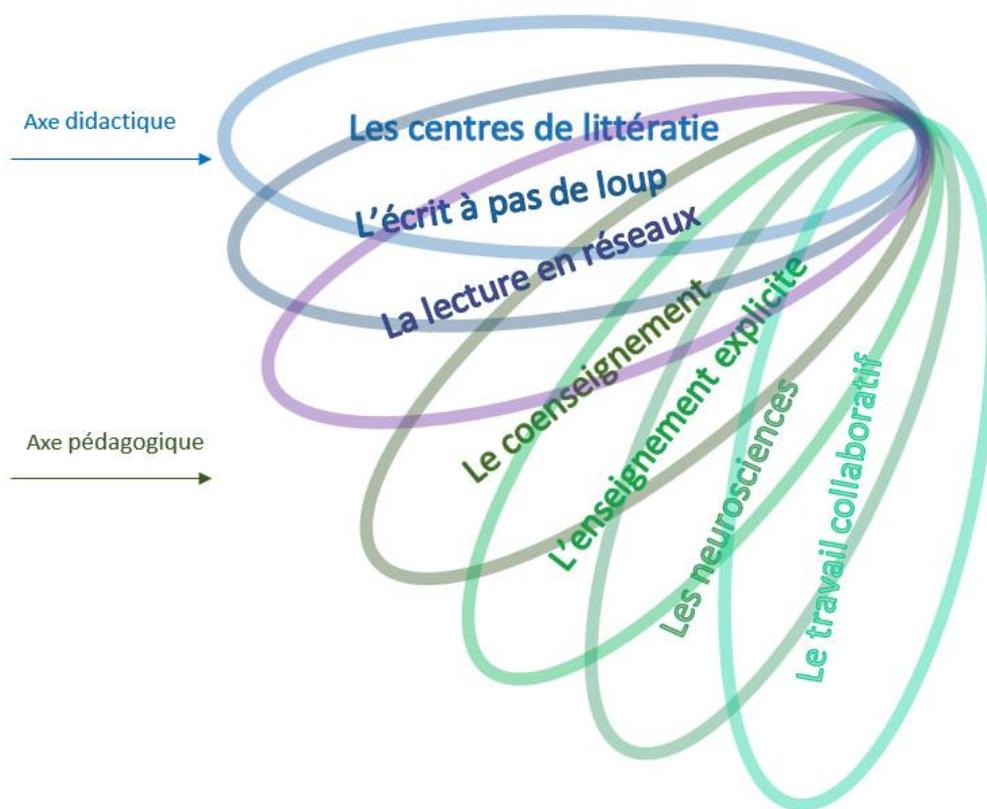


FIGURE 4: SCHEMATISATION DES FICHES OUTILS

Cette modélisation représente une boîte à outils de la forme d'un « couteau suisse », soit un ensemble d'outils poursuivant chacun des objectifs précis mais se complétant et permettant globalement de renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture au cycle 5-8.

Par ailleurs, l'ensemble des fiches outils présentées, expérimentées, évaluées et régulées ont fait l'objet d'une explication contextuelle et détaillée dans ce troisième rapport. La position que chaque fiche outil occupe dans le dispositif global, en lien avec les autres fiches et avec la définition de l'apprentissage de la lecture en différenciation y a été décrite.

Enfin, diverses données recueillies dans les différents documents présentés ci-dessus ont fait l'objet d'une compilation et d'une organisation dans les « grilles de reporting » (ces dernières ayant elles-mêmes été investies et adaptées) transmises par la cellule support de la FWB aux différentes équipes de recherche. Elles ont ensuite fait l'objet d'une synthèse permettant les conclusions suivantes :

- L'accompagnement régulier et systématisé du chercheur a permis aux équipes d'institutionnaliser des temps de partage et de travail collaboratif autour de questions pédagogiques et didactiques, favorisant la continuité des enseignements et apprentissages sur le cycle, mais également le partage des idées et des pratiques, ainsi que le décloisonnement des classes.
- Les enseignants évoquent alors de premiers effets positifs perçus suite à la mise en place du projet pilote tels qu'une conception plus partagée et une pratique plus maîtrisée de l'enseignement de la lecture, du travail collaboratif, du coenseignement, de la différenciation et de la gestion de l'hétérogénéité des classes.
 - Les enseignants évoquent, pour eux-mêmes, une évolution des pratiques plus adaptées aux besoins des élèves grâce à une meilleure compréhension de ce que représente cet apprentissage pour eux, ainsi qu'une posture plus dynamique, impliquée, réflexive.
 - Pour les personnes AP, les enseignants évoquent le développement de leur expertise par la multiplication des collaborations et expériences ; la reconnaissance progressive de leur fonction - vecteur de différenciation, de collaboration et de triangulation dans la relation entre le titulaire et ses élèves pour des relations plus apaisées -.
 - Pour les élèves, les enseignants évoquent une motivation et un engagement dans la tâche accrues, le développement d'un rapport positif aux livres, des compétences plus importantes en lecture.
 - Pour l'apprentissage de la lecture lui-même, les enseignants évoquent une conception plus globale et dès lors une acquisition plus rapide, une observation plus fine des élèves menant à un apprentissage plus adapté.

3. Adaptation de nos actions suite à la crise sanitaire

Suite aux mesures gouvernementales concernant la crise sanitaire, l'équipe de l'UNamur a dû repenser son accompagnement et a, dans un premier temps, cherché à maintenir le contact avec les écoles. Il a semblé indispensable de maintenir le contact avec les équipes afin de pouvoir être à l'écoute de leurs besoins et de pouvoir leur proposer des ressources au niveau de la lecture et des pratiques collaboratives. Nous nous sommes adaptés au mieux, en fonction des différents événements et dans un contexte incertain face à la reprise ou non des cours en présentiel. Une des difficultés principales fût liée à la planification des actions à mener au fil des changements d'organisation de la reprise des cours dans les établissements scolaires.

3.1 Canaux et objets des échanges

Afin de garder un contact avec les écoles, nous avons fonctionné avec différents canaux : courriels aux directions et aux enseignants, appels téléphoniques, utilisation de « Messenger », des sms, etc.

Nos objectifs étaient de :

- Maintenir le lien avec les équipes ainsi que la dynamique du projet.

- Identifier les modes de fonctionnement ainsi que les pratiques en période de mise à distance des activités pédagogiques, de leur reprise partielle, puis de leur reprise totale.
- Recueillir les besoins des enseignants.
- Rassembler des ressources afin de les mutualiser avec l'ensemble des équipes participantes.

Ces différents échanges nous ont permis de recueillir des informations concernant le fonctionnement des écoles durant cette période particulière et de proposer des pratiques favorisant l'enseignement à distance avec des outils et des ressources variés.

3.2 Modes de fonctionnement des écoles sous confinement

Les écoles ont dû agir dans l'urgence et force est de constater que les enseignants ont mis l'accent sur le maintien du contact avec leurs élèves mais peu avec leurs collègues. Durant cette période, les enseignants ont dû composer avec les ressources dont ils disposaient en s'occupant prioritairement de maintenir le contact et de fournir du travail à leurs élèves. De ce fait, nous remarquons que sur les 10 écoles, une seule école a poursuivi le travail collaboratif entre enseignants et la réflexion au niveau du projet.

Dans les autres écoles, la gestion de la crise, la fracture numérique et le manque d'habitude de travail collaboratif à distance ont rendu difficile la réflexion autour du projet. Chaque enseignant a paré au plus pressé selon ses priorités et sa réalité. Certains se sont centrés sur l'appropriation des nouvelles modalités de communication avec les élèves, sur la recherche d'activités pour leur classe, etc. Les enfants n'étant plus en classe, ils n'ont pas pu tester les outils et se les approprier.

Au travers de notre prise d'information, nous notons que les écoles ont mobilisé différentes modalités d'organisation pour fournir le travail aux élèves :

- Utilisation d'un dossier papier avec remise pour correction et en parallèle défis par courriel. Dossiers différenciés pour les élèves en difficultés. Envoi des dossiers par la poste pour les familles qui en formulaient le besoin.
- Site de l'école pour publier des vidéos et communiquer.
- Installation de Teams pour communiquer avec les élèves.
- Création d'un drive pour mettre à disposition les documents.
- Prise de contact par téléphone.

Les directions font état des difficultés rencontrées par les parents pour mettre en place « l'école à la maison » en fonction des différentes réalités. Les inégalités sont importantes et les retours sont mitigés. Nous remarquons que les écoles avec un ISE de 3 ou 4 rencontrent plus de facilités à mobiliser les parents pour l'apprentissage à distance contrairement aux écoles avec un ISE 1 et 2. Nous relevons également que les activités à distance proposées aux élèves de troisième maternelle sont principalement à caractère occupationnel et/ou ludique. Enfin, un manque de constance est globalement relevé : les parents particulièrement impliqués en début de confinement l'étaient de moins en moins au fil des semaines.

3.3 Identification des besoins

Suite à ces différentes prises de contacts, nous avons pu identifier les besoins des écoles. Chaque enseignant semblait fonctionner dans son propre espace, de façon cloisonnée. À titre d'exemple, les personnes AP n'ont majoritairement plus été sollicitées. De plus, certains enseignants étaient assez démunis face à l'enseignement à distance (en lien principalement avec un manque de connaissances

et de compétences dans le domaine numérique), de ce fait nous avons mis en place une plateforme (Padlet) afin de leur permettre de mutualiser leurs pratiques en tentant de les accompagner au plus près pour soutenir l'appropriation de cet outil (via des fiches « mode d'emploi » notamment).

3.4 Création d'un espace numérique de ressources mutualisées

Sur base du besoin de mutualisation des pratiques, le Padlet mis en place reprend à la fois les ressources du projet (fiches outils proposées, documents des enseignants) et les ressources en lien avec l'enseignement à distance. Toutes ces ressources ont été mises à disposition de l'ensemble des équipes pour qu'elles puissent alimenter leurs pratiques. L'outil Padlet a été choisi pour sa facilité d'utilisation. Il constitue également un espace qui pourra être pérennisé au-delà de cette phase du projet pilote.

Lors de la création du Padlet, les chercheurs ont mis en place :

- La création et l'organisation de l'espace.
- Le rassemblement des outils testés par les enseignants.
- L'information et formation des enseignants à l'utilisation.
- La sensibilisation des personnes en charge de l'AP à l'utilisation et à la consultation de l'espace.
- La création d'une liste de diffusion « Padlet » afin de soutenir la dynamique d'utilisation et de consultation de l'espace.
- La gestion de la liste de diffusion.

- **Présentation du Padlet**

Le Padlet a été présenté aux équipes via un courriel contenant également un mode d'emploi afin de faciliter son utilisation. Les chercheurs avaient d'abord créé différents dossiers :

- Un dossier « mode d'emploi » explicitant les différentes démarches allant de l'inscription au Padlet au dépôt d'un document, etc.
- Un dossier reprenant les fiches outils déjà proposées (coenseignement, enseignement explicite, neurosciences, les centres de littératie, approcher l'écrit à pas de loup et la différenciation/démarche diagnostic).
- Un dossier « Partage d'idées et pratiques en période de confinement, en classe et à domicile ».
- Un dossier « Ressources pour la rentrée en période de confinement »
- Un dossier « Partage de matériel et pratiques pour la différenciation dans l'apprentissage de la lecture (sur base des fiches outils ou d'autres sources) ».

- **Utilisation/Usages**

Même si les enseignants se sont montrés intéressés par la ressource lors de sa mise en place, les participations ont été le fait de personnes isolées et sont restées largement limitées en nombre. Néanmoins, lors de l'annonce de la reprise des classes, plusieurs documents ont été déposés sur le Padlet permettant de mutualiser les pratiques face à cette rentrée si spéciale. Les enseignants sont toujours en phase de découverte de l'outil. Nous espérons que celui-ci permettra de soutenir le lien avec la prolongation du projet et le développement des communautés d'échange de pratiques.

3.5 Vécu des chercheurs durant la crise sanitaire

Cette période fût assez compliquée pour les chercheurs. En effet, les mesures gouvernementales empêchaient la poursuite du projet sur le terrain. De ce fait, dans un premier temps, les chercheurs ont veillé à garder le contact avec les équipes et à déterminer leurs besoins pour pouvoir proposer des

ressources. Toutefois les équipes enseignantes étaient fort occupées par la gestion de leurs propres urgences et l'apprentissage de la lecture n'était plus au centre de leurs priorités.

3.6 Modalités de rencontres de fin d'année

Suite à la reprise des écoles, nous avons pu nous rendre dans certaines fin juin et dans d'autres fin août. Des modalités de contact à distance ont été mises en place avec celles dans lesquelles nous ne pouvions nous rendre. Nous avons souhaité rencontrer une dernière fois les équipes afin de pouvoir clôturer sereinement cette première phase du projet, lui assurer des bases de pérennisation et pouvoir exposer aux équipes encore impliquées l'organisation de l'année prochaine.

Lors de cette rencontre, nous commençons par présenter la prolongation, puis nous interrogeons les enseignants autour de plusieurs axes. Le pense-bête créé à destination des chercheurs pour assurer ce partage d'information est le suivant :

- **L'accompagnement** : Comment avez-vous vécu l'accompagnement ? Leviers ? Freins ? Quels avantages/désavantages par rapport à des modules de formation « traditionnels » ? Regard du chercheur sur évolution de l'équipe. En avez-vous pris conscience, qu'en pensez-vous ?
- **La lecture** : Quelle vision avez-vous de la lecture ? Le projet a-t-il eu une influence sur votre vision, compréhension... ?
- **Les outils** : Que reprenez-vous particulièrement ? Qu'est-ce qui a été un levier ? Un frein ? > dans la mise en place et l'appropriation des outils : fiche-outils, partage avec le chercheur, partage entre collègues, recherches personnelles... Qu'est-ce qui semble avoir eu un impact bénéfique sur l'apprentissage des élèves ? Qu'avez-vous pensé de la mise en place du Padlet ? Utilisation du Padlet (freins, propositions d'amélioration) ?
- **Les enseignants** : Comment envisagez-vous la suite ? Dans le projet ? En dehors (concertation, utilisation des outils, etc.) ? Quels points souhaitez-vous approfondir ?

De plus, nous leur avons présenté la fiche outil sur la différenciation et la démarche diagnostic afin qu'ils puissent prendre appui sur celle-ci pour envisager l'organisation de la rentrée scolaire.

4. Des fiches théoriques et pratiques au service de l'apprentissage de la lecture et de la différenciation

4.1. Méthodologie de construction des fiches outils

Le choix des thématiques abordées dans les fiches outils a été posé en fonction des besoins formulés par les enseignants ou observés par les chercheurs lors de la première phase de la recherche consacrée à la prise d'information sur le terrain, ou tout au long du processus d'accompagnement et d'expérimentation des fiches outils dans les classes par les enseignants.

Lorsqu'une thématique était ainsi identifiée, l'équipe des chercheurs prenait connaissance des écrits scientifiques ou manuels pratiques s'y référant, afin de créer une « fiche outil » reprenant la définition de la thématique choisie, son origine ou sa raison d'être, son fonctionnement théorique suivi par des exemples pratiques directement mobilisables en classe tels quels ou adaptables en fonction de chaque contexte.

Lors de chaque rencontre mensuelle, une fiche outil faisait l'objet d'une présentation par le chercheur à l'équipe d'enseignants du cycle 5-8. Elle était également mise en lien avec les fiches outils déjà en cours d'expérimentation. Ensuite, une discussion était engagée avec les enseignants à propos de :

- leur ressenti face à cette nouvelle fiche,
- ce qu'ils pourraient en faire concrètement dans un premier temps puis par la suite (la plupart des fiches ont été intégrées progressivement dans les classes),
- les modalités qui leur permettraient d'appliquer ces nouvelles pratiques de manière harmonieuse et optimale dans leur quotidien.

Lors de la rencontre mensuelle suivante, chaque enseignant avait la possibilité de présenter une activité mise en place dans sa classe qu'il souhaitait partager avec ses collègues. Au fil de la recherche, de plus en plus d'enseignants choisissaient de s'impliquer dans ce moment et présentaient généralement une activité ayant trait à la dernière fiche outil expérimentée. Ces discussions permettaient déjà de partager les bonnes pratiques en la matière entre les différents enseignants et de renforcer, consciemment ou non, la continuité sur les trois années. De plus, généralement, des freins ou obstacles rencontrés lors de l'expérimentation émergeaient à ce moment-là, parfois accompagnés de solutions, trouvées par l'enseignant lui-même ou un de ses collègues. Ensuite, la personne AP faisait par des notes qu'elle avait consignées dans le « Journal de bord » prévu à cet effet (ou dans un document analogue qu'elle avait construit). S'ensuivait une évaluation plus formelle, selon le guide d'accompagnement prévu à cet effet, menée par le chercheur et réalisée avec les enseignants. Au terme de cette évaluation, les projets pour la suite de l'expérimentation de cette fiche outil étaient partagés par les enseignants, intégrant de nouveaux pans de l'outil non encore testés ou des adaptations évoquées précédemment durant la rencontre.

Une nouvelle fiche outil était ensuite présentée avant la clôture de la rencontre, dont l'expérimentation débiterait avant la rencontre suivante...

Le dispositif général se voulant itératif, il n'était pas rare que des discussions relatives à une fiche outil plus « ancienne » ne ressurgissent dans les conversations, lorsque sa pratique était plus fortement sollicitée ou modifiée avec l'arrivée de l'expérimentation d'une nouvelle fiche outil.

Ce mode de fonctionnement avait pour avantage de permettre au chercheur d'expliquer avec précision les objectifs, avantages, modalités de fonctionnement, etc. de la fiche outil, sans

nécessairement suivre à la lettre le support écrit réalisé, qui étaient généralement consulté plus en détail par les enseignants dans un second temps, lors de la préparation voire de la mise en place concrète de l'expérimentation. Ainsi, dans certaines écoles, lors de l'évaluation suivant une première phase d'expérimentation, les enseignants venaient avec le support écrit de présentation de la fiche outil annoté, coloré et ayant fait l'objet de conversations intermédiaires entre les enseignants.

De plus, la possibilité d'intégrer progressivement les outils dans les classes selon des modalités réfléchies en commun était rassurante pour les enseignants qui, en début de projet pilote, avaient manifesté leur crainte face à des changements trop radicaux ou brutaux dans leur classe. Par ailleurs, les évaluations successives mettaient en exergue le fonctionnement même de l'expérimentation, revalorisait le statut de « l'erreur » et permettaient à ces enseignants d'agir sans « se mettre la pression ».

En revanche, étant donné la nature itérative du dispositif et l'implication de plus en plus importante et décomplexée des enseignants, la pression temporelle sur les temps de rencontres mensuelles se faisait de plus en plus forte. La présentation d'une nouvelle fiche pâtissait parfois de la richesse des échanges entre les enseignants lors de la présentation de leurs activités et de l'évaluation/adaptation/régulation des expérimentations.

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

Toutefois, sur base des besoins exprimés lors de la première phase du projet, une école a opté pour la planification à long terme d'un projet autour du livre de septembre 2019 à juin 2020. Les rencontres et étapes ayant été planifiées dès cette première phase, leurs mises en œuvre étaient de la responsabilité de l'équipe. Des contacts réguliers entre le chercheur et la personne AP ont permis à l'équipe de développer le projet en mobilisant les fiches outils proposées.

4.2. Matière couverte par les fiches outils

Le dispositif itératif finalement élaboré, présenté et dont l'expérimentation a débuté dans l'ensemble des implantations accompagnées a été modélisé de la manière suivante :

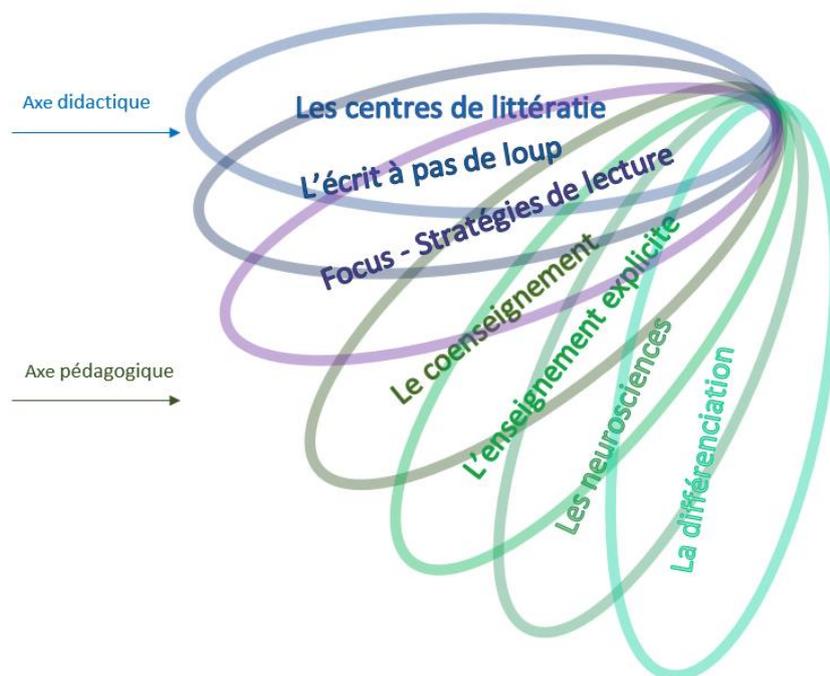


FIGURE 5 : MODELISATION DES FICHES OUTILS

Les principes et objectifs qui ont mené aux choix de ces différents outils (présentés suivant la chronologie appliquée dans les écoles) sont les suivants :

Outil	Principe	Objectifs
Le coenseignement	Deux enseignants encadrent une même classe en poursuivant des objectifs communs.	Favoriser l'apprentissage des élèves par un accompagnement intense, une observation fine, une différenciation adaptée fondée sur la confrontation des points de vue.
Les centres de littératie	Exercisations en binômes autonomes d'élèves suivant leurs besoins, renforcées par l'enseignement explicite et la métacognition.	Favoriser la différenciation des apprentissages en proposant aux élèves des activités adaptées à leurs besoins, en dehors des exercices papier-crayon, développant leur autonomie et leur métacognition dans l'apprentissage.
Focus - Stratégies de lecture	Mise en évidence des stratégies spontanément à l'œuvre dans la compréhension d'un texte chez les lecteurs aguerris en vue de les rendre explicites auprès des lecteurs débutants pour en favoriser leur appropriation par le plus grand nombre.	Favoriser l'acquisition des stratégies nécessaires à la compréhension correcte et globale de tout texte par l'ensemble des élèves. Rappeler ou faire découvrir cette matière fondamentale à l'ensemble des enseignants accompagnés, à leur demande.
L'enseignement explicite	Planification/organisation d'une leçon suivant les trois étapes de la modélisation,	Rendre explicites, visibles, audibles, les mécanismes d'apprentissage de connaissances et stratégies, par l'enseignant, mais également par les

	l'étayage, la pratique autonome.	élèves pour donner accès à l'enseignant à leur compréhension de la matière.
Les neurosciences	Description des mécanismes cognitifs à l'œuvre dans le cerveau humain lors de l'apprentissage de la lecture et de ce qu'ils induisent sur cet apprentissage.	Sensibiliser les enseignants aux réalités cognitives de leurs élèves et sur cette base, aux manières de soutenir l'apprentissage de la lecture et des compétences transversales qu'il nécessite.
Approcher l'écrit à pas de loup	Imprégnation par les élèves d'œuvres de littérature jeunesse, développement de la compréhension de leur fonctionnement et structure pour les imiter et le réinvestir dans des productions ancrées socialement.	Travailler l'intégration des apprentissages de la lecture et de l'écriture ; développer le plaisir de la lecture et de l'écriture, les connaissances littéraires et <i>in fine</i> , la compréhension et l'interprétation des textes.
La différenciation et la démarche diagnostic	Construction d'une démarche de différenciation qui prenne en considération l'ensemble des élèves en tant qu'individus tout en s'appuyant sur des structures et fonctionnements qui soient conçus pour l'ensemble de la classe.	Prendre du recul par rapport à l'ensemble des pratiques de différenciation vues au cours des fiches outils précédentes mais également anticiper une rentrée particulière après des mois de confinement des élèves qui auront creusés les écarts entre les apprentissages et performances de chacun.

TABLEAU 2 : PRINCIPES ET OBJECTIFS DES FICHES OUTILS

En outre, sur le Padlet proposé aux enseignants en début de confinement pour les accompagner dans ces moments inédits d'enseignement à distance (pour des élèves ne sachant ni lire ni écrire) et de rentrée des classes en « distanciation sociale » après des mois de confinement, l'équipe de chercheurs a proposé les documents suivants (au-delà de deux documents explicitant le fonctionnement d'un Padlet et le partage de documents sur cet outil) :

Outil	Principe	Objectifs
Liste non exhaustive de ressources pour la rentrée à l'école après le confinement ou la poursuite de celui-ci	Liste de ressources allant d'activités expliquant les gestes barrières ou le coronavirus aux enfants, à l'explication de la pédagogie coopérative sans contact, en passant par des activités autour de l'album jeunesse à réaliser à domicile.	Apporter notre soutien aux enseignants en leur fournissant des ressources qui peuvent être utiles dans une période inédite, notamment axées sur la lecture.
100 albums jeunesse pour vivre ensemble, riches de nos différences	Liste de 100 albums classés par thématiques abordant des sujets liés à l'exclusion et au vivre ensemble.	Suite aux réalités individuelles différentes durant le confinement, désamorcer grâce à la littérature jeunesse certaines exclusions sociales ayant vu le jour avec la crise sanitaire, telles que la mise à l'écart

		d'enfants de parents exerçant des professions « à risque » ou ayant fréquenté les garderies assidûment durant le confinement, ou celles d'enfants n'ayant pas repris l'école après le déconfinement dans des écoles où la majorité des élèves étaient rentrés ou inversement.
Les bienfaits de l'Éducation extramuros ou Outdoor education	Favoriser l'enseignement (de toutes les matières dont la lecture) hors de la classe en l'appuyant sur le quartier dans lequel est située l'école.	Dans le contexte d'une rentrée initialement annoncée avec de fortes distanciations sociales, permettre aux enseignants de se libérer de l'espace clôt de leur classe et de profiter du plein air tout en ne mettant pas de côté les apprentissages ou en les appréhendant sous un nouvel angle.

TABLEAU 3 : PRINCIPES ET OBJECTIFS DU PADLET

4.3. Description de chaque fiche outil expérimentée

Le choix d'alterner des fiches outils didactiques et pédagogiques, bien que le projet pilote porte sur l'apprentissage de la lecture, a priori didactique, semblait particulièrement pertinent à l'équipe de chercheurs dans la mesure où :

« *La tâche de l'enseignant ne consiste pas seulement à enseigner, mais aussi et surtout à faire apprendre le savoir* » (Develay, cité dans Tasra, 2017, p. 15).

Pour accompagner au mieux les élèves dans l'apprentissage de la lecture, les enseignants accompagnés dans le cadre de la recherche devaient (devront), de manière concomitante, gérer le groupe classe et le curriculum (Paun, cité dans Tasra, 2017, p. 3), proposer des savoirs enseignés (Chevallard, cité dans Tasra, 2017, p. 9) les plus pertinents possible.

De plus, l'association des savoirs pédagogiques et didactiques est le socle qui permet aux enseignants de « *réfléchir en action, analyser une situation pédagogique et penser comment l'améliorer ; ils [les savoirs pédagogiques et didactiques] contribuent ainsi à la conscientisation des pratiques enseignantes* » (Zouari, 2010, § 37).

4.3.1. Fiches outils pédagogiques

Le coenseignement

C'est la première fiche outil présentée et expérimentée lors du projet pilote. C'est donc celle qui sera « réinvestie » tout au long du dispositif itératif que nous avons mis en place. C'est également celle qui focalise notre projet pilote sur les temps où les enseignants sont à deux en classe (de ce fait systématiquement consacrés à l'apprentissage de la lecture), bien que nourris par les autres apprentissages de la semaine (y compris en la matière).

Ce choix s'explique par différentes raisons :

- **La personne AP**

Pour être mis en place, le coenseignement nécessite la présence simultanée de deux enseignants dans une même classe. La présence de la personne AP est donc l'occasion idéale de le développer. Cette pratique permet en outre de baliser et accompagner l'activité de la personne AP ainsi que sa collaboration avec les enseignants lorsqu'elle est présente dans les classes, mais également d'accompagner son intégration dans les équipes.

- **Une pratique validée par la recherche**

La recherche relève de nombreux effets bénéfiques à la pratique du coenseignement, notamment pour l'apprentissage de la lecture. Sont entre autres cités¹² :

- L'impact positif sur l'apprentissage et les performances en lecture et en écriture.
- Une pratique favorisant la différenciation.
- Un enseignement plus personnalisé et intensif.
- Un ressenti pour les élèves d'accompagnement plus soutenu.
- Une stigmatisation des élèves ayant des difficultés moindres que dans les pratiques de remédiation, par exemple.
- Une cohérence entre les objectifs d'apprentissages et ceux de l'accompagnement spécifique, du renforcement.

- **Des objectifs parallèles à/proches de ceux de l'accompagnement personnalisé**

L'accompagnement personnalisé, tel que spécifié par le Décret Code, se concrétise par l'équivalent de l'encadrement de deux classes par trois enseignants pendant deux périodes hebdomadaires¹³.

Comme l'indique Connac (2016) la force de l'enseignement personnalisé est de s'adresser à tous les élèves, quels que soient leurs besoins pour progresser, quelles que soient leurs niveaux de compétences. L'enjeu est de les rendre autonomes en les accompagnant à identifier leurs difficultés dans les apprentissages et à y apporter des solutions. Cette conception qui revalorise le statut de l'erreur et enrayer les mécanismes de stigmatisation est un moyen efficace de lutte contre le développement ou le renforcement des inégalités sociales à l'école. Ces enjeux sont précisément ceux poursuivis par la mise en place du coenseignement (Tremblay, 2015) et évoqués ci-avant.

- **Une réponse aux attentes du terrain**

La pratique du coenseignement peut potentiellement apporter des réponses aux questionnements et besoins formulés par les enseignants lors de la prise des représentations et pratiques concernant la différenciation dans l'apprentissage de la lecture en début de projet pilote :

- La problématique du suivi à domicile

En début de recherche, bon nombre d'enseignants ont fait part de leur perception d'un manque de suivi et d'accompagnement de la part des parents de leurs élèves dans la réalisation des devoirs et notamment l'entraînement de la lecture à voix haute, pratique difficile à exercer en classe.

¹² Benoit, V. & Angelucci, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 48-54 ; Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. [<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>]

¹³ Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun D. 03-05-2019 M.B. 19-09-2019 : Titre II. Chap. 1^{er}. Art. 2.2.1-4. § 3. 4^o. : [Dans l'enseignement primaire, la grille horaire comporte en tout cas les cours et activités suivantes :] l'accompagnement personnalisé, à raison de deux périodes. Titre II. Chap. III. Art. 2.2.3-2. : Le pouvoir organisateur ou son délégué met en place en tout cas un accompagnement personnalisé comprenant au moins l'équivalent de l'encadrement de deux classes par trois enseignants pendant deux périodes hebdomadaires.

La présence simultanée de deux enseignants en classe permet d'accompagner un petit groupe d'enfants dans l'exercice de la lecture à voix haute, pendant que les autres élèves de la classe sont mis en activité par le second enseignant.

- La faible connaissance des pratiques des collègues

Au début du projet, bon nombre d'enseignants évoquent une méconnaissance plus ou moins importante de ce qui se passe dans les classes de leurs collègues, ce qui entrave les pratiques collaboratives, la continuité des apprentissages et donne le sentiment, à certains, d'être isolés devant leur classe.

La présence de la personne AP permet aux enseignants de sortir de leur classe pour coenseigner avec leurs collègues pendant que la personne AP prend en charge leur classe. Néanmoins, cette option a très peu été suivie. En revanche, la personne AP, collaborant avec l'ensemble des enseignants d'une école, a véritablement joué un rôle de facilitateur de partage des pratiques entre les collègues d'un même établissement (voire entre plusieurs implantations).

- L'inadéquation de la remédiation

Plusieurs enseignants estimaient que les temps de remédiation hors de la classe pris en charge par un autre enseignant étaient souvent peu en phase avec les objectifs d'enseignement poursuivis dans leur classe. De plus, les élèves qui y participent sont parfois stigmatisés par les autres et ratent parfois des informations importantes délivrées en classe pendant leur absence.

Le coenseignement, qui permet « d'intégrer » la remédiation à la classe, fait en sorte que les objectifs poursuivis soient les mêmes pour l'ensemble des élèves de la classe, quels que soient les moyens utilisés pour les atteindre. L'ensemble des élèves restent en classe, il n'y a donc pas de facteur de discrimination et l'ensemble des informations sont accessibles à tous. De plus, la présence de deux adultes en classe rend les enseignants moins démunis face aux profils d'élèves en grande difficulté qui demandent une attention très soutenue.

L'enseignement explicite

La deuxième fiche outil pédagogique proposée aux équipes accompagnées dans le projet pilote (arrivée chronologiquement en troisième position, après les centres de littératie) concerne l'enseignement explicite.

Ce choix s'explique par différentes raisons :

- **Un axe central du projet de l'UNamur**

Le projet de l'UNamur se fondait, pour favoriser les pratiques de différenciation, sur l'enseignement explicite et le travail collaboratif, comme expliqué dans la 1^{ère} partie de ce rapport.

- **Une pratique validée par la recherche¹⁴**

L'enseignement explicite, bien que ses effets bénéfiques soient largement relayés par la recherche, est très faiblement pratiqué en FWB¹⁵. Or, en plus de permettre aux élèves d'intégrer les savoirs

¹⁴ Clément C. (2015) Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite In S. Zarrouk (Ed) Penser l'efficacité en sciences de l'éducation, pp. 133-150. Paris: L'Harmattan [Archive ouverte HAL : hal-0162736 ; consulté le 28 novembre 2019] ; Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. (2016) L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves. *Revue L'Éducateur*, 39-41. [r-libre/1079, consulté le 20 novembre 2019]

¹⁵ Cf. André M., Dumont A., Libion M., Dacht D. et Schillings P. (2019) Conjuguer enseignement explicite et approche authentique de l'écriture pour développer les compétences rédactionnelles des élèves du cycle 5-8. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, volume 8 | no 2 | printemps 2019

fondamentaux et favoriser la compréhension des stratégies d'apprentissages, indispensables pour l'apprentissage de la lecture, l'enseignement explicite permet de réduire les écarts entre les élèves, en permettant à ceux éprouvant de plus fortes difficultés de progresser plus rapidement.

- **Une complémentarité aux autres fiches outils**

Entre le coenseignement et l'enseignement explicite, une fiche outil didactique a été présentée aux équipes accompagnées, consacrée à la mise en place des centres de littératie (voir ci-après). Or, leur bon fonctionnement s'appuie sur des mini-leçons menées en enseignement explicite. Cette troisième fiche outil permettait donc aux enseignants d'approfondir cette pratique initiée avec les centres de littératie.

- **Une réponse aux attentes formulées par le terrain**

- L'accompagnement des élèves éprouvant de grandes difficultés

L'enseignement explicite, comme évoqué ci-dessus, permet de réduire les écarts entre les élèves les plus autonomes dans l'apprentissage et ceux éprouvant de plus grandes difficultés, en délivrant à ces derniers les clefs permettant de progresser dans l'apprentissage en utilisant des stratégies performantes, en apprenant petit à petit à réguler leur pratique d'apprenant. En effet, alors que les pédagogies par la découverte peuvent, dans certains cas, freiner les élèves qui tâtonnent sans trouver la solution, l'enseignement explicite fournit d'emblée la solution optimale et, par l'étayage, rend progressivement chaque élève responsable de sa pratique.

- Un levier de différenciation

Au début de la recherche, certains enseignants se sentaient démunis face aux pratiques de différenciation. Ils ne voyaient pas lesquelles mettre en place ni comment le faire. L'enseignement explicite est un levier permettant aux enseignants de varier les démarches d'enseignement, en alternant les pédagogies par la découverte et l'enseignement explicite en fonction des besoins des élèves et de la nature des apprentissages visés.

Les neurosciences

Cette fiche outil a été proposée aux enseignants en même temps que celle sur l'enseignement explicite, toutes deux après la journée de formation du 27 novembre 2019 durant laquelle les enseignants avaient eu la possibilité de vivre des activités découlant de l'une ou l'autre, dans des ateliers.

- **Un appui au projet de l'UNamur**

Pour mettre en place l'enseignement explicite et un enseignement adapté aux possibilités et besoins des élèves, les résultats de la recherche en neurosciences (Deheane, 2011) permettaient aux enseignants de rendre leurs pratiques enseignantes plus réalistes et adaptées. De plus, les neurosciences, à travers les fonctions exécutives, peuvent apporter des pistes de solutions transversales à des freins rencontrés par certains élèves dans l'apprentissage de la lecture, notamment, mais également permettre de différencier les apprentissages en ayant une conscience plus aboutie des fonctionnements cognitifs des élèves.

- **Une pratique validée par la recherche**

Les neurosciences sont actuellement prisées dans les milieux pédagogiques (Bertier & al., 2018). De nombreux manuels, ouvrages, matériaux didactiques sont proposés aux enseignants en étant

[<http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Num%C3%A9ro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf>, consulté le 20 novembre 2019]

estampillés par cette approche récente, notamment pour l'apprentissage de la lecture. Il semblait dès lors intéressant de fournir aux enseignants les connaissances suffisantes pour pouvoir faire la part des choses entre les neurosciences et les « neuromythes », pour pouvoir se nourrir des résultats de ce pan de la recherche sans pour autant se laisser gruger par des stratégies commerciales.

- **Une réponse aux attentes formulées par le terrain**

Certains enseignants étaient demandeurs de comprendre ce qui se cachait derrière le terme « neurosciences », régulièrement rencontrés actuellement dans les milieux pédagogiques.

De plus, la réflexion initiée par la fiche outil a permis aux enseignants, dans une certaine mesure, de réévaluer la progression qu'ils ont mise en place pour l'apprentissage de la lecture, d'accompagner en ayant une compréhension plus aboutie des élèves présentant des difficultés d'apprentissage transversales, notamment par une différenciation mieux adaptée.

La différenciation et la démarche diagnostic

Cette fiche outil a été élaborée et transmise aux enseignants en fin d'année scolaire, en vue de la rentrée de septembre 2020. Comme son nom l'indique, elle propose de faire le point sur la différenciation et plus spécifiquement sur la différenciation dans l'apprentissage de la lecture.

- **Le fondement du projet pilote**

La différenciation constituait le fondement du projet pilote visant précisément à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture.

Or le planning du projet pilote, ayant été fortement bouleversé par la crise sanitaire, n'a pas permis de mener à bien avec les enseignants une réflexion approfondie sur les pratiques de différenciation explorées tout au long du projet pilote et leur réinvestissement futur, à long terme. De plus, les mois de confinement auront probablement un impact considérable sur l'hétérogénéité des classes à la rentrée. Celles-ci rassembleront des élèves ayant bénéficié d'un suivi particulièrement régulier de la part de leur entourage et des élèves qui n'auront plus ou moins eu aucun contact avec des matières scolaires durant la même période. Cette fiche outil visait donc à accompagner l'anticipation de cette rentrée particulière par les enseignants tout en faisant le point sur le fil rouge qui a structuré le projet pilote auquel ils participent.

- **Une réponse aux attentes formulées par le terrain**

Au fil des expérimentations, la question de l'observation des élèves est devenue centrale dans les discussions et préoccupations des enseignants, à mesure que les pratiques de différenciation se développaient dans leur enseignement. Néanmoins, la mise en place concrète de cette observation et de son utilisation a suscité différents questionnements : Comment rapatrier « en classe » les observations réalisées en coenseignement, durant les centres de littératie notamment ? Comment utiliser les observations pour répartir adéquatement les élèves entre les centres ? Etc.

Une partie consacrée à la démarche diagnostic, intimement liée aux pratiques de différenciation, a dès lors été intégrée à la fiche outil consacrée à cette thématique.

4.3.2. Fiches outils didactiques

Les centres de littératie

Le choix des centres de littératie pour cette première fiche outil didactique, deuxième fiche outil chronologiquement proposée aux équipes accompagnées dans le projet pilote, s'explique par différentes raisons :

- **La différenciation, objectif central du projet pilote**

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

- **Une pratique validée par l'expérimentation**

Les centres de littératie sont mis en place et expérimentés depuis plusieurs années¹⁶ et présagent de résultats bénéfiques dans l'apprentissage de la lecture. Ils reposent par ailleurs sur l'enseignement explicite, la pratique de la métacognition et le renforcement des temps d'exercitation et de transfert de l'apprentissage, la collaboration entre pairs, dont les effets bénéfiques ne sont plus à démontrer.

- **Une complémentarité aux autres fiches outils**

Les centres de littératie se mettent en place sous forme « d'ateliers ». La présence de deux enseignants dans la classe lors de leur mise en place (coenseignement) semblait pertinente à différents égards. Elle permet d'organiser davantage d'ateliers accompagnés, de mener des observations plus fines des élèves dans des temps d'exercitation de compétences en voie d'acquisition.

En outre, elle donne la possibilité pour un des deux enseignants d'accompagner un petit groupe d'élèves en lecture à voix haute.

De plus, l'enseignement explicite fonde les « mini-leçons » qui introduisent chaque période de mise en activité des élèves.

Par ailleurs, ce dispositif « en ateliers » est une des deux configurations travaillées pour différencier l'apprentissage de la lecture, l'autre, en groupe classe, étant du ressort de la fiche outil « Approcher l'écrit à pas de loup ».

Enfin, dans la conception globale de l'apprentissage de la lecture, cette fiche exerce autant le décodage, que la compréhension et l'acculturation.

- **Une réponse aux attentes formulées par le terrain**

Les centres de littératie permettent de renforcer les temps d'exercitation et la différenciation, sortant des exercices « crayon-papier », largement présents dans les pratiques des enseignants en début de recherche.

Par ailleurs, ils permettent en principe de dégager du temps d'accompagnement privilégié de la lecture à voix haute des élèves. Néanmoins, la mise en place de la routine des centres n'est pas encore aboutie au point d'avoir permis, malgré la présence de la personne AP, à bon nombre d'enseignants de se « libérer » de l'accompagnement des ateliers pour pouvoir s'y consacrer.

Approcher l'écrit à pas de loup

Cette deuxième fiche outil didactique a été présentée et a commencé à être expérimentée dans certaines écoles, mais plusieurs rencontres qui lui étaient consacrées ont été annulées en début de période de confinement. Aucune évaluation, régulation, adaptation n'a été réalisée à son propos avec l'équipe de recherche.

¹⁶ Diller, D. (2010). Les centres de littératie. *Susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale*. Chenelière éducation. 190 p.

- **La relation lecture-écriture, fondement de l'approche globale de la lecture**

Dans l'approche globale de l'apprentissage de la lecture que nous avons adoptée, l'apprentissage de l'écrit est intimement lié et interdépendant de l'apprentissage de l'écriture.

Par ailleurs, l'utilisation des albums de littérature jeunesse comme base de l'apprentissage permet également aux élèves de développer l'axe de l'acculturation de cette conception de l'apprentissage de la lecture.

- **Une pratique validée par l'expérimentation**

« Approcher l'écrit à pas de loup » a fait l'objet d'une étude qualitative pour le cycle 5-8 au Québec¹⁷ (Morin et Montésinos-Gelet, 2007), dont les résultats sont particulièrement encourageants quant au développement des compétences des élèves pour l'apprentissage de la lecture, mais également pour la pratique des enseignants :

- Au préscolaire :

- L'approche intégrée favorise l'éveil à l'écrit et le développement de connaissances (comme celle des lettres) considérées comme des prédicteurs importants de la réussite en lecture en première primaire, notamment pour les élèves à risque.
- La reconnaissance de graphèmes simples et complexes sont meilleurs pour le groupe expérimental au post-test (même si les deux progressent de manière significative) alors que les résultats étaient équivalents au prétest pour les deux groupes. La progression est de 5% pour le groupe contrôle et de 13% pour le groupe expérimental.
- Des connaissances ainsi construites au préscolaire, comme le traitement des graphèmes complexes, sont reconnues comme de forts prédicteurs de réussite de l'apprentissage de la lecture (Elbro et Scarborough, 2004 cités par Morin et Montésinos-Gelet, 2007).

- Au primaire :

- L'approche intégrée semble particulièrement bénéfique pour le développement des compétences orthographiques au début de primaire, ce qui laisse penser qu'elle facilite l'accès à différentes dimensions du français écrit (phonologique mais aussi morphologique). L'évaluation est réalisée dans une dictée selon trois axes : orthographe lexicale, accords grammaticaux, majuscules (indices paraorthographiques). La maîtrise des accords et des majuscules fait l'objet d'une progression plus importantes pour le groupe expérimental en première, deuxième et troisième primaire, tandis que le groupe contrôle ne progresse pas (reste stable).
- Les textes produits par le groupe expérimental sont de meilleure qualité (au niveau de la description des personnages et des actions, de la langue utilisée, de la syntaxe, de la quantité d'idées produites), surtout en première année.
- Les résultats provenant des tâches de lecture et d'écriture sont corrélés, ce qui appuie la pertinence de l'approche intégrée.

- **Une complémentarité aux autres fiches outils**

Les centres de littératie envisagent de répartir les élèves en binômes en fonction de leurs besoins d'exercitation, des compétences à asseoir.

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

¹⁷ Projet pilote mis en place dans 19 classes pendant 10 semaines.

De plus, les apprentissages réalisés au travers de « Approcher l'écrit à pas de loup » peuvent intégralement être réinvestis, exercés, transférés dans les centres de littératie.

En outre, ce deuxième outil didactique s'appuie également sur l'enseignement explicite pour développer et asseoir les stratégies et connaissances découvertes à travers la lecture, l'observation, l'imitation, la production d'œuvres de littérature jeunesse.

Enfin, « Approcher l'écrit à pas de loup » permet d'aborder plus spécifiquement les pans de la compréhension, de l'interprétation, de l'acculturation et de la relation avec l'écriture de la vision globale de l'apprentissage de la lecture adoptée par l'équipe de recherche.

- **Une réponse aux attentes formulées par le terrain**

Cette fiche outil permet d'envisager et de développer des pans entiers de l'apprentissage de la lecture très peu présents voire complètement absents des représentations et pratiques révélées par les enseignants en début de projet pilote :

- les stratégies de lecture,
- la complémentarité entre les apprentissages de la lecture et de l'écriture,
- le plaisir de lire et la motivation des élèves, grâce à l'usage des œuvres de littérature jeunesse et à l'ancrage socio-culturel conféré aux apprentissages de la lecture et de l'écriture.

L'ensemble des fiches outils décrites ci-dessus (proposées en annexe) ont été transmises aux enseignants dans un format *in extenso*, reprenant des éléments théoriques mais également des conseils et exemples pratiques à expérimenter tels quels ou non.

Dans le cadre de ce rapport, ces fiches outils sont également proposées dans un format court, reprenant les éléments essentiels à leur compréhension.

Focus - Les stratégies de lecture

L'objectif de cette fiche, comme évoqué plus haut, vise à mettre à jour les connaissances des enseignants concernant la didactique de la lecture. Celle-ci a été rédigée suite à leur demande.

Les stratégies de lecture, souvent intégrées et automatisées, permettent de construire et d'accéder au sens d'un texte. Pour que ces stratégies soient connues, comprises, utilisées convenablement et à bon escient par chaque élève (et pas uniquement par les plus perspicaces en la matière), leur enseignement explicite est nécessaire.

Certains enseignants avaient oublié ou n'avaient jamais appris ces stratégies.

Une synthèse leur a dès lors été transmise, relative tant aux textes littéraires qu'informatifs.

4.3.3. Outils de récolte de données

Lors des visites en école, les chercheurs ont observé des activités en classe, échangé avec les directions et réalisé des séances d'accompagnement collectives avec les enseignants. Ces temps de rencontre étaient ponctués par l'utilisation de plusieurs outils de récoltes de données tels que la grille d'évaluation de l'outil testé par l'équipe ou le journal de bord des enseignants. Les données récoltées par le biais de ces outils permettaient de rencontrer plusieurs objectifs : recueillir les données nécessaires pour compléter les grilles de reporting, réaliser un suivi de proximité des équipes et réguler le dispositif d'accompagnement et de recherche.

Par ailleurs, dans le chef des enseignants, ces données permettaient de prendre du recul, de voir émerger des interrogations, questions ou au contraire de structurer des idées jusque-là éparses ou encore inabouties.

- **Le journal de bord des enseignants (JDB)**

Cet outil, utilisé en fin de séance d'accompagnement, permet à chaque enseignant de prendre le temps de la réflexion et d'en dresser le bilan (par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à la collaboration avec ses collègues, etc.). Cet outil prend appui sur la démarche réflexive (Donnay et Chalié, 2006). Chaque rencontre avec l'équipe enseignante se conclut par la réponse à ces quatre questions :

- Comment avez-vous vécu cette phase d'expérimentation ?
- Qu'avez-vous appris à l'issue de cette phase d'expérimentation ?
- Comment pensez-vous la réinvestir dans votre pratique ?
- Quelles sont les questions qui se posent pour la suite du projet ?

Les réponses sont ensuite encodées dans un fichier reprenant l'ensemble des verbatim. Ils ont permis d'analyser l'évolution de chaque équipe au travers de la recherche.

- **Le guide d'accompagnement des évaluations des outils**

Suite à l'expérimentation dans les classes d'une fiche outil, durant la séance d'accompagnement en équipe, le chercheur se basait sur cette grille d'évaluation pour interroger l'équipe afin que celle-ci relate les différentes activités menées, cible les freins et les leviers rencontrés, décrive les aménagements réalisés, etc. Ce guide permet au chercheur de balayer différents éléments, notamment pour remplir la grille de reporting. Chaque nouvelle évaluation interroge également la mise en œuvre des précédents outils puisque ceux-ci s'inscrivent dans un processus itératif.

- **Les questionnaires**

En mars 2019, au début de l'expérimentation, un premier questionnaire a été soumis aux enseignants. À travers celui-ci, des informations ont été récoltées sur leurs représentations de la différenciation, de l'apprentissage de la lecture et sur leurs pratiques. Ces données ont notamment servi à identifier les besoins, à définir les outils, à proposer et à adapter le dispositif proposé.

Un an plus tard, en mars 2020, un questionnaire a à nouveau été soumis aux enseignants. Ce nouveau questionnaire écrit s'inscrivait dans la continuité du premier. Il permettait en outre, vu sa complémentarité avec les autres outils de récolte et les rencontres mensuelles, de maintenir l'équilibre entre validité externe et interne.

Ce questionnaire portait sur quatre axes : la différenciation, les pratiques collaboratives, le développement professionnel des enseignants et les effets perçus du projet. Il avait pour objectif de comparer les données récoltées en mars 2020 avec celles récoltées en mars 2019 et ainsi, de pouvoir identifier des évolutions au niveau des représentations et pratiques déclarées des enseignants accompagnés. Il avait également comme objectif de mettre en lumière les effets perçus du projet par les enseignants, sur eux-mêmes, les personnes AP, les élèves et également d'identifier les leviers et les freins à la différenciation, à la collaboration et à l'apprentissage de la lecture au sens large.

4.3. Formalisation de la mise en application concrète des fiches outils

Tout au long du projet pilote, des informations ont été recueillies sur la mise en application concrète des fiches outils par les enseignants dans leur classe, que ce soit lors des temps d'observation en classe qui accompagnaient certaines rencontres mensuelles ou, durant ces dernières, lorsque les enseignants présentaient sur base volontaire une activité réalisée dans leur classe, de même que pendant les temps d'évaluation/adaptation/régulation des fiches outils expérimentées.

Sur cette base et conformément aux attentes formulées par la cellule support de la FWB en fin d'année scolaire, le canevas alors transmis a été complété avec la description précise de certaines mises en application concrètes relatives :

- Pour les fiches outils pédagogiques : au coenseignement et à l'enseignement explicite (investissant la démarche diagnostic, bien que cette fiche n'ait pas fait l'objet d'une expérimentation en tant que telle).
- Pour les fiches outils didactiques : aux centres de littératie.

Le choix des activités ainsi présentées a été posé sur base de différents critères :

- Les activités se rapportent à des fiches outils ayant pu bénéficier d'une expérimentation suffisante avant la brusque fermeture des écoles en mars 2020.
- Les activités choisies étaient représentatives de pratiques conformes aux fiches outils expérimentées ou - à tout le moins - à des pans de ces dernières et semblaient dignes d'intérêt.
- Les activités choisies semblaient transposables par un enseignant lambda dans sa classe à la seule lecture du canevas complété, sans le bénéfice d'un accompagnement extérieur ou des conditions particulières au projet pilote (dont la présence conséquente de la personne AP tant dans les classes que dans les écoles - favorisant notamment les temps de concertation -).
- Les chercheurs disposaient des informations suffisantes pour remplir le canevas sans devoir revenir vers l'enseignant ayant réalisé l'activité décrite, étant donné la transmission particulièrement tardive de ce canevas, à la veille des vacances scolaires. Rappelons que cette période fut particulièrement lourde à assumer pour l'ensemble des enseignants et que l'équipe de recherche avait par ailleurs été amenée à leur demander bon nombre d'informations pour répondre aux attentes formulées par la FWB quant aux actions attendues par les équipes de recherche en période de confinement. Ces prises d'informations ont été assez mal vécues dans certaines écoles, car les enseignants se sont sentis « surveillés ».
- Les activités choisies se fondaient de manière relativement harmonieuse dans le canevas transmis par la cellule support de la FWB.
- Les enseignants à l'initiative de l'activité ainsi décrite ont pu être joints durant les vacances scolaires pour donner leur accord à la publication de leur travail avant la clôture et la remise du rapport par l'équipe de recherche. Pour autant, certaines fiches n'ont fait l'objet que d'une validation partielle par l'équipe concernée et sont donc toujours « en attente de validation » définitive.

Les fiches ainsi réalisées sont proposées dans le dossier d'annexes (numéros 1 à 6) lié à ce document.

5. Analyse des données recueillies durant le projet pilote

5.1 Impact du projet pilote sur les enseignants et les élèves

En mars 2019, nous avons soumis un questionnaire aux enseignants titulaires participant au projet. Lors de cette première phase, nous avons récolté 48 questionnaires. En avril 2020, nous avons soumis un second questionnaire aux enseignants, pour lequel nous avons récolté 31 questionnaires d'enseignants titulaires et 9 des personnes AP. Les deux questionnaires sont construits sur base de questions ouvertes. Nous présentons ci-dessous notre méthodologie d'analyse et les résultats de celle-ci.

- **Echantillon et méthodologie d'analyse des questionnaires**

Les données qualitatives recueillies ont été organisées. Nous avons pris appui sur une démarche d'analyse inductive de contenu (Blais, 2006 ; Paillé & Mucchielli, 2016) en quatre étapes : préparation des données, familiarisation avec les données, identification et description des catégories, utilisation et révision des catégories à l'aide d'un codage.

Les codes de chaque catégorie ont été comptabilisés pour rendre compte des occurrences d'apparition des unités de sens dans le matériau, représentées par un chiffre entre parenthèses. Les données ont été traitées de manières globalisées pour les réponses apportées aux questionnaires 1 et 2. Cela nous permet de faire apparaître des tendances de groupe et non des évolutions individuelles.

Teneur de questions posées :

	Questionnaires	
	1	2
Quels types de représentation de la différenciation sont véhiculés par les enseignants ?		
Comment disent-ils différencier leurs pratiques et collaborer ?		
Quels sont les freins et les leviers à la pratique de différenciation ?		
Comment disent-ils collaborer ?		
Quels sont les freins et les leviers au travail collaboratif ?		
Quels sont les impacts sur les enseignants ?		
Quels sont les impacts sur les élèves d'après les enseignants ?		

L'objectif des questionnaires étaient de pouvoir faire état à deux moments précis des perceptions des enseignants par rapport à différents points comme la collaboration et la différenciation. Ces prises d'informations, espacées d'un an, permettent de mettre en avant certains changements, certaines évolutions dans les représentations et les pratiques des enseignants que nous présentons dans le point ci-dessous.

- **Analyse des données récoltées**

Conceptions de la différenciation

Au démarrage du projet, tous les enseignants interrogés parlent de la différenciation à partir des actes qu'ils posent et des objets sur lesquels ils prennent appui pour différencier. Ainsi, différencier consiste pour la moitié des enseignants à « varier les approches, les niveaux, les méthodes » et pour l'autre moitié à « adapter les exercices ». Les principaux objets de la différenciation sont les supports (13) et les contenus (6). Les processus et les structures ne sont cités que 3 et 4 fois. Le public cible de la

différenciation est évoqué à 25 reprises dans des termes génériques : les élèves sont « tous différents », « ont des niveaux différents » ou « des difficultés ».

Après une année, la principale évolution se situe au niveau des élèves. En plus d'être presque 2 fois plus souvent cités, les représentations véhiculées à leur propos semblent plus variées et davantage centrées sur leurs spécificités : ils ont des niveaux différents (16) et des difficultés (4) mais ils sont aussi uniques (6), ont des besoins (9), des stratégies d'apprentissage (4) et des rythmes de progression (3).

Les actions restent de l'ordre de la variation et de l'adaptation mais les aspects relatifs à l'organisation des apprentissages et à l'analyse des pratiques sont relevés à 3 et 4 reprises. Au niveau des objets de la différenciation, nous observons un déplacement vers les processus et les structures.

Les conceptions des AP vont dans le même sens, même si le nombre d'occurrences relevé dans leur propos est plus élevé. En effet, elles identifient davantage d'actes, d'objets, de spécificités à l'égard des élèves que leurs homologues titulaires.

Pratiques de différenciation

Conformément aux représentations véhiculées à propos de la différenciation, la modalité de différenciation la plus citée par les enseignants lors des deux recueils consiste à varier, par des stratégies, des activités, des moyens différents : « divers ateliers sont proposés aux enfants, suivant le nombre d'enfants en classe et le nombre d'enseignants dans la classe ».

En ce qui concerne les objets de différenciation, le support (matériel différent, 15) et la structure (groupes-ateliers de remédiation, 17), suivis de près par la progression (décomplexifier ou complexifier, niveaux différents dans les exercices, 10) sont cités lors des recueils de données. Les AP se centrent principalement sur la structure (3) et la remédiation (3).

Les actions menées à l'égard des élèves, centrées sur les difficultés lors du premier recueil (19), s'orientent davantage vers le niveau (7) et les besoins (8) des élèves après une année.

Cette tendance est appuyée par le type de diagnostic posé sur les élèves. Il cible les difficultés la première année « Des petits tests diagnostiques sont réalisés régulièrement de manière à déceler les difficultés chez les enfants » et s'inscrit davantage dans une observation plus globale la deuxième année « Je m'aperçois des difficultés lorsque j'observe et que je travaille avec l'enfant. »

L'individualisation et le renvoi vers d'autres professionnels comme l'orthophoniste, lorsque des difficultés sont identifiées, massivement cités lors du premier recueil (14), disparaissent après une année.

Par ailleurs, après une année, le partage d'idées avec les collègues et la concertation bénéficient d'une progression importante (de 1 à 8) : « Nous devons être en constante collaboration avec nos collègues des classes précédentes et suivantes » ; « Nous travaillons en coenseignement dès que nous le pouvons afin de soit faire des plus petits groupes, soit d'être à deux en classe ».

La présence de plusieurs enseignants au sein d'une même classe, déjà présente lors du premier recueil (3), a presque triplé après une année (8) : « La mise en place du coenseignement et ses différentes « façons » de travailler nous permet de différencier un maximum l'apprentissage des élèves. La copréparation, la coinstruction, la coobservation et la coévaluation des élèves lors de leurs apprentissages sont une richesse qui permet de prévoir, de réfléchir, d'appliquer et d'évaluer la différenciation. »

En outre, l'analyse des données issues des questionnaires montre que les enseignants définissent 4 leviers principaux à la différenciation :

- L'altérité (25) : le fait de pouvoir échanger avec ses collègues que ce soit au niveau de la mise en place des nouveaux outils ou pour le suivi des élèves ;
- L'autoformation (24) : les enseignants semblent s'être considérablement investis dans les lectures, des recherches autour des outils proposés ;
- Les fiches outils (20) qui présentaient différentes modalités de travail autour de la différenciation ;
- Les pratiques de différenciation développées (11) suite à la lecture des fiches outils proposées.

Les AP mettent principalement en avant le travail collaboratif, puis également les fiches outils, l'altérité et l'autoformation.

Les freins relatifs à la mise en place de la différenciation se situent au niveau du temps de préparation (15), du nombre d'élèves par classe (10) et de la gestion de la classe (8).

Les AP relèvent également cette notion du temps pour les préparations et les concertations. Elles les situent au niveau du nombre de périodes en classe, de l'espace de la classe, de l'autonomie des élèves et de la relation au coenseignant.

Représentations de la collaboration

Au début du projet, pour la moitié des enseignants, la collaboration renvoie au fait de travailler avec un autre titulaire ou au sein du cycle 5-8 par exemple. Certains enseignants (9) relevaient qu'il n'y avait pas de collaboration. Après une année, la collaboration est associée au temps de concertation (8), au travail avec l'AP (8) et aux préparations des activités en commun (6) : « La collaboration est omniprésente. Tous les jours, j'échange avec mes collègues. Notre AP est tous les jours dans nos classes. Nos échanges sont riches pour nous et pour les enfants ! Cette collaboration est très agréable ! Nous sommes là l'une l'autre pour nous soutenir. Nous avons la même vision de l'apprentissage. » Ils pointent notamment des effets produits par cette collaboration comme la motivation (6) dont le sentiment de compétence.

Pour les AP, la collaboration est associée au temps de concertation, à la préparation des activités, à la cogestion de la classe et à la relation avec le coenseignant.

Au niveau des leviers et des freins, après un an, les enseignants et les AP définissent comme principal levier la concertation et les relations avec les collègues pour le développement de pratiques de différenciation. Le principal frein est le temps. Les temps de concertation (11) ne sont pas pris en compte dans l'horaire et s'ajoutent au temps de préparation des activités. « Par manque de temps, nous n'avons pas toujours l'occasion de réaliser des « projets » construits en collaboration avec des collègues. Dès lors, parfois, cela nous décourage de se relancer dans un nouveau projet. »

Les AP relèvent comme frein le fait de ne pas pouvoir toujours développer une relation de travail constructive avec leur coenseignant (4).

Impacts perçus du projet par les enseignants

Au travers de ces questions, nous avons pu dégager des tendances concernant les impacts du projet pilote au niveau des enseignants et des élèves.

Tout d'abord, concernant les enseignants, ils pointent la mise en place de nouveaux outils (38), le développement de la collaboration (23), la dynamisation des relations avec leurs collègues et le coenseignant (10), la mise en place de pratiques affinées et adaptées pour les élèves (10), l'actualisation des connaissances en lecture (8), le changement dans les pratiques (6), et le décroisement des classes et des pratiques (6).

Ensuite, concernant les élèves, les enseignants font état des effets du projet sur leur motivation, leur rapport à l'école, leur rapport à l'apprentissage et plus spécifiquement leur rapport à la lecture (13). Ils mettent également en évidence la mise en place de pratiques adaptées via notamment le coenseignement (10), les dispositifs proposés (9), la différenciation (8), la relation avec les élèves (8) via l'instauration d'un dialogue plus systématique afin de recueillir des feedbacks sur les activités menées et suivre au plus près l'avancement des élèves. Les enseignants font également état d'un changement dans leurs représentations des élèves (5), via une meilleure compréhension de l'apprentissage de la lecture et des difficultés qui peuvent être rencontrées et également par la triangulation de la relation apportée par le coenseignant. Pour finir, ils mettent en avant l'évolution et les progrès de ceux-ci en lecture (5).

5.1 Bilan de fin d'année dans les écoles

Les équipes expriment globalement un avis positif concernant le projet. Toutefois, la réduction des périodes de la personne AP lors de la prochaine année académique laisse des sentiments de frustration et de colère. En effet, par ce changement de modalité de travail, la majorité des personnes AP vont changer de poste et/ou reprendre une classe. Elles ont l'impression de s'être investies « pour rien ». Quelques écoles ont réussi à dégager des périodes supplémentaires pour maintenir le projet via le financement par le PO ou la réorganisation du capital période. Certaines écoles, avec les nouvelles modalités, se retrouvent avec 2 périodes par semaines d'accompagnement personnalisé pour deux voire trois implantations et ne voient pas le bénéfice de si peu de périodes. De plus, la situation actuelle a mis le projet pilote en second plan : très peu d'élèves sont rentrés dans les écoles à ISE faible et les équipes s'affairent à s'assurer du nombre d'inscriptions.

Lors de notre dernière visite en école, nous avons interrogé les enseignants sur 4 points déjà présentés ci-dessus. Nous proposons ci-dessous une synthèse des éléments évoqués.

- L'accompagnement par l'équipe de recherche

Les équipes identifient plusieurs leviers :

- Le sentiment d'être encadré tout en ayant une liberté d'action.
- La posture du chercheur : à l'écoute, respectueux des avis de chacun, des échanges constructifs.
- Les contacts réguliers qui aident à la mise en place des outils.
- Les rencontres inter écoles qui ont permis des échanges entre équipes et la présentation plus « vivante » d'outils.

Les équipes identifient également des freins :

- Le rapport au chercheur et les représentations liées à celui-ci. Certains enseignants avaient des appréhensions par rapport à la venue du chercheur. Mais celles-ci se sont estompées au fil des différentes rencontres.
- Le nombre d'outils à mettre en place et leur enchaînement.
- Le temps d'investissement et d'appropriation des outils.
- Les difficultés de communication : dans une école, la direction n'a pas fait suivre les informations ce qui a retardé la mise en place des outils proposés et l'implication des enseignants.

- La lecture

Le partage de pratiques a permis de nombreux apprentissages. Les éléments apportés par le projet pilote a permis de compléter et de renforcer les connaissances. L'AP a pu développer une vision plus claire et fine des pratiques dans le cycle. La présence de l'AP a permis de décroiser les classes et de poser les bases d'une réflexion sur les différentes activités à mener pour articuler l'apprentissage de la lecture entre les différents niveaux. Les enseignants ont également pu mettre à jour leurs connaissances sur la didactique de la lecture et proposent des activités plus adéquates et porteuses pour le développement des compétences des élèves.

- Les outils

Les enseignants retiennent particulièrement le coenseignement, qui a été proposé au début du projet. En effet, à partir de son implémentation, le travail collaboratif et toutes les réflexions des équipes sur leurs modalités de fonctionnement ont débuté. Suite à l'implémentation de cette pratique, les enseignants font état du développement de la collaboration et d'une augmentation significative des échanges grâce à l'AP. Ils pointent également l'enseignement explicite et les stratégies de lecture.

- Suite du projet

La suite du projet s'annonce assez nébuleuse. En effet, la réduction des périodes de l'AP va entraîner un turn over important dans les équipes. De plus, suite à ce changement, les enseignants s'interrogent sur l'organisation du coenseignement dans ces nouvelles conditions. Ils ont une réelle volonté de continuer cette pratique qu'ils trouvent porteuses mais ils ne savent pas avec quels moyens.

Les enseignants ont également la volonté de poursuivre l'implémentation des centres de littératie et de l'enseignement explicite.

La participation au projet nécessite un certain temps d'investissement et ce n'est pas évident pour les titulaires de classe qui doivent aussi préparer les autres matières.

5.2 Synthèse des analyses

- **La personne AP**

La personne AP soutient l'enseignant titulaire dans sa pratique et sa gestion de classe. La mise en place du coenseignement a permis de partager les responsabilités (innovation vs administration, préparations, évaluations, etc.) et de cogérer le groupe classe. L'enseignant se sent soutenu quand l'AP est présente. Elle permet également de développer plus facilement une prise de recul par rapport aux élèves, leurs difficultés et la réponse qui peut y être apportée. C'est une personne qui fait le lien

entre les différentes classes impliquées, parfois même entre les implantations et même entre les écoles (lorsqu'une AP a un mi-temps sur deux écoles). Cette mobilité permet de fluidifier le partage des pratiques et de les implémenter. Cette personne cristallise l'innovation pédagogique et l'accompagnement personnalisé dans les écoles.

Au niveau des profils, ce qui semble faciliter la mise en route du projet est le fait que l'AP connaisse déjà l'équipe. En effet, lorsque les enseignants ont déjà travaillé ensemble, la dynamique des binômes se met en place plus rapidement¹⁸. Au terme de nos observations, nous pouvons affirmer pour notre échantillon, que le profil le plus facilitant ne dépend pas de sa formation initiale ou de son nombre d'années d'expérience mais de sa posture face à sa fonction et de son implication dans le projet. Nous avons pu remarquer que les personnes AP ayant une posture bienveillante vis-à-vis des pratiques de leurs collègues, ouverte, présente, en recherche était, porteuses pour le développement et l'implication de l'équipe dans le projet. Le fait de partager la même vision pédagogique est également un levier important à la collaboration. Il serait intéressant que ces personnes puissent bénéficier d'une formation spécifique afin de comprendre les enjeux spécifiques de l'accompagnement personnalisé.

Cette personne pourrait jouer différents rôles dans l'établissement, de par sa posture, elle pourrait se joindre à différents projets. Toutefois, comme nous l'avons relevé tout au long de la recherche, le temps imparti (en ce compris pour les nombreuses concertations en équipe et en binômes) et la répartition de celui-ci dans les différentes classes est capital. De ce fait, diversifier les tâches, les classes et augmenter le nombre de binômes et d'élèves à suivre ne nous semble pas le plus porteur pour assurer un accompagnement personnalisé de qualité et ancrer les pratiques de travail collaboratif.

- **La gestion de l'hétérogénéité et de la différenciation - Effets observés sur les pratiques et les représentations**

La différenciation n'est pas envisagée de la même façon dans toutes les écoles. Nous remarquons que l'observation fine des élèves et la démarche diagnostic commence à prendre place dans les classes et plus particulièrement dans les écoles évoluant dans des dynamiques collaboratives instaurées.

Nous avons pu observer différents changements dans les pratiques et les représentations des enseignants concernant la différenciation et la didactique de la lecture. Au niveau de la différenciation, la collaboration s'est étendue et les enseignants ont pu développer des pratiques permettant d'amoinrir l'antagonisme présent entre le respect du rythme des élèves et les évaluations certificatives / le suivi du programme. Concernant la didactique de la lecture, nous avons pu observer un développement de la cohérence et de la continuité sur le cycle 5-8 et un apport intéressant par l'actualisation des connaissances sur l'apprentissage de la lecture.

Il est difficile de se prononcer sur les différentes pratiques qui seront pérennisées car la diminution des périodes AP et les changements de personnes AP vont modifier ce qui avait été mis en place jusqu'à

¹⁸ Cette observation est étayée par le témoignage de la coordinatrice du projet Ecole et Surdité, livré au début de la journée consacrée au AP, qui expliquait que dans cette expérience de coenseignement entre un instituteur « traditionnel » et un instituteur en langue des signes, plusieurs années étaient nécessaires au fonctionnement optimal d'un binôme.

présent. Toutefois, nous notons la présence d'une volonté des enseignants de poursuivre le travail collaboratif, le coenseignement et la mise en place des outils proposés comme les centres de littératie.

Le projet semble également avoir des effets sur les élèves. En effet, les enseignants font état du développement de la confiance et d'un sentiment de sécurité accru grâce au coenseignement. Les élèves semblent être plus motivés par rapport aux activités et s'impliquer davantage. Les enseignants notent des progrès intéressants en lien avec la lecture et d'autres observent une montée du niveau en comparaison aux années antérieures. Les activités proposées en lecture semblent avoir favorisé la conscience phonologique et de nombreux élèves de M3 savent décoder des mots et de courtes phrases¹⁹.

La majorité des enseignants ont adhéré au testing des outils proposés. En effet, ils étaient fortement intéressés par le fait de pouvoir proposer de nouvelles approches plus porteuses dans l'apprentissage de la lecture pour les élèves. Ils ont montré leur adhésion par la collaboration avec une personne extérieure qui permet de dynamiser les pratiques, les échanges et de décroquer les classes.

A propos des outils proposés, la mise en place du coenseignement a été facilitée par le nombre de périodes disponibles pour la personne AP. Les équipes ont principalement développé des activités par le coenseignement, en organisant le plus souvent le coenseignement en ateliers. Les équipes mettent en avant plusieurs leviers à cette pratique : le partage des responsabilités, le partage du travail, la cogestion du groupe, une observation et un suivi plus fin des élèves, la triangulation de la relation, des interventions pédagogiques de meilleure qualité, une réponse plus rapide auprès des élèves et le fait de ne pas être seul. L'espace disponible de la classe et le temps de concertation et de préparation sont les freins cités pour cette pratique. Par ailleurs, le coenseignement semble moins adapté aux classes transversales, où il augmente le bruit sans nécessairement permettre une différenciation accrue. En revanche, dans ces classes, la présence de deux enseignants permettait généralement de scinder le groupe en 2 et donc à l'enseignante qui prenait en charge les élèves des niveaux d'enseignement concernés par l'expérience pilote de soigner son accompagnement, notamment par une plus forte différenciation, durant ces périodes.

Les outils proposés ont été testés mais les équipes ont mis en place ce qui leur semblait le plus cohérent avec leur contexte. Dans certaines écoles, les centres de littératie ont rencontré beaucoup de succès, ont été déclinés en fonction des différentes compétences et stratégies de la lecture. Parfois, les enseignants ont pu les installer dans leur globalité, favorisant des temps de métacognition importants, tandis que d'autres laissaient ce développement pour plus tard, lorsque la pratique des centres serait stabilisée. D'autres enseignants se sont eux axés sur l'enseignement explicite. Le coenseignement reste la pratique la plus plébiscitée. Elle est à la base du développement de la collaboration et a permis d'asseoir le rôle de la personne AP. Une des forces de notre dispositif a été l'aspect itératif des outils proposés car chaque mise en place d'outil complétait la précédente.

¹⁹ Si ces évolutions ont dans un premier temps susciter l'agacement de certains collègues de P1-P2, qui allaient de ce fait devoir modifier leurs programmes, la pratique régulière du travail collaboratif a estompé ces positionnements en opposition pour plutôt se réjouir de ces avancées et capitaliser sur ces nouvelles compétences pour pouvoir travailler ces matières avec plus de profondeur et de sérénité les années suivantes.

Concernant l'implémentation des outils, nous remarquons qu'un temps d'appropriation est nécessaire. Nous avons pu observer qu'il y a d'abord une phase de prise de contact avec l'outil : la présentation de la fiche et de différents exemples de mise en place. Puis il y a l'essai et l'appropriation de celui-ci par les enseignants, parfois supportés par des discussions en équipe. Les outils sont perçus comme des facteurs de changements et d'ouverture à des alternatives au niveau des pratiques. Nous remarquons également que face à ces outils, les enseignants sont dans une dualité. Ils expriment à la fois une peur du changement et également une envie de changement.

- **La collaboration**

La mise en place de la collaboration nécessite un temps de présence important dans l'école. Outre les temps de concertation nécessaires pour pratiquer la copréparation et la coévaluation dans chaque binôme, l'AP a besoin d'un temps de concertation plus important au début avec son binôme, le temps d'apprendre à se connaître et d'apprendre à fonctionner ensemble. Dans l'idéal, une période par semaine serait un minimum.

Au-delà de ce temps de concertation, la présence effective de la personne AP dans chaque classe doit également bénéficier d'une régularité, tant pour la planification hebdomadaire des apprentissages que pour le développement de pratiques ritualisées et rassurantes avec les élèves. Une heure fixe par semaine de coenseignement dans chaque classe semble être un minimum, qui ne pourra, par exemple, pas être atteint pour les écoles qui bénéficieront de 2 périodes à partager entre 3 implantations (en considérant que sacrifier une implantation ne semble pas rencontrer l'esprit du Décret Code). Un nombre de périodes suffisants pour mettre des activités en place et permettre de se connaître entre 4 et 6 périodes par semaine.

Par la suite, le temps de concertation pourrait être diminué. Tout dépend de l'organisation de l'école, des temps de rencontre possibles, mêmes informels, entre les binômes. Ces concertations abordent différents points :

- La préparation, planification des activités menées.
- Le suivi des apprentissages, des élèves et des évaluations.
- Le suivi des élèves, un partage des diagnostics posés par les deux enseignants et les propositions pédagogiques qui en découlent, la mise en place de la différenciation

Le travail en binôme est facilité par une vision commune de la pédagogie, des objectifs, de la relation aux élèves. Afin de fonctionner au mieux, les enseignants doivent avoir la volonté de développer la collaboration, d'ouvrir leur classe et de partager leurs pratiques. Cette collaboration peut être soutenue par l'organisation de l'horaire favorisant les temps de concertations.

Les binômes mettent un certain temps à se développer et à trouver un rythme de travail. Il serait donc intéressant de maintenir une stabilité de ceux-ci tout en bénéficiant d'un accompagnement extérieur et d'un soutien à la direction en parallèle. Les écoles ayant déjà développé des pratiques de collaboration ont eu plus de facilités à entrer dans le projet et à répondre aux exigences. Il a fallu plus de temps à d'autres écoles car il a fallu travailler sur l'aspect de la collaboration, sensibiliser les équipes, mettre en place une dynamique.

De manière générale, la présence de l'AP, passant dans différentes classes, voire dans les différentes implantations, favorise la dynamique des activités et de la collaboration. Elle occupe un rôle central de

partage de pratiques, elle cristallise l'innovation pédagogique et ouvre l'espace entre les classes, permet aux enseignants de se rencontrer autrement et d'aller plus loin et plus vite lors des temps de concertation et d'accompagnement avec le chercheur.

Dans l'idéal, afin de développer des pratiques collaboratives, il serait intéressant de mettre en place une rencontre hebdomadaire des enseignants de l'école avec des variations, par cycle par exemple. Pour faciliter les choses, un temps de concertation pourrait être prévu dans l'horaire. Lors de ces rencontres, la direction prendrait le lead et donnerait des impulsions en fonction des différents projets à développer.

- **Le rôle des directions**

La direction joue un rôle fondamental au travers du projet. Dès sa mise en place, nous avons pu remarquer des différences d'accueil et de mise en place du dispositif lorsque la direction avait ou non impliqué son équipe dans l'appel à projet. Les premiers contacts avec les directions via téléphone et les entretiens menés ont permis d'identifier certaines dynamiques d'équipes et de mettre en lumière les freins et leviers que l'équipe de chercheurs rencontrerait lors des accompagnements.

Nous remarquons que les écoles encadrées par une direction impliquée et soutenante se sont beaucoup plus investies dans le projet que d'autres équipes plus laissées à elles-mêmes. La posture de la direction semble donner le ton et influencer l'équipe dans la façon de percevoir le projet.

Nous avons relevé plusieurs freins par rapport à la gestion de l'établissement et des :

- Manque de continuité dans l'équipe.
- Changement de direction, manque de suivi, manque de communication.
- Relation avec l'équipe et l'AP.
- Manque d'informations sur le projet lors de l'inscription de l'école.
- Engagement de la personne AP : selon les réseaux, l'engagement a pu se faire rapidement ou non.
- Le changement d'AP pour la seconde année : la moitié des écoles accompagnées ont pu garder la même AP les deux années.

Nous relevons également plusieurs leviers :

- Une dynamique collaborative déjà instaurée.
- La connaissance de la personne AP.
- Les pratiques collaboratives soutenues par la planification de périodes de concertations dans l'horaire.
- L'implication dans le projet : contacts réguliers avec les chercheurs, présence lors des accompagnements et des rencontres inter-établissements.
- Investissement dans des ressources pour l'école en lien avec les outils proposés.
- Développement de projets annexes en lien avec les outils pour élargir les pratiques à d'autres établissements.
- Leadership qui soude l'équipe dans un but commun.

6. Poursuite du projet

La diminution considérable des périodes pour la personne AP a fortement questionné les équipes impliquées. L'approfondissement du projet tel que mis en place ne semble pas possible dans la prochaine configuration. Certaines écoles ont réussi à mobiliser d'autres ressources pour garder un nombre plus important de périodes, en sollicitant leur PO afin d'obtenir des financements supplémentaires. D'autres écoles ont permis à la personne AP d'être engagée à temps plein en combinant différents types de périodes : FLA, AP, remédiation, etc. D'autres écoles encore ont préféré abandonner la poursuite du projet.

Dans l'ensemble, les écoles ne voient pas précisément ce qu'elles pourront mettre en place l'année prochaine. En effet, le projet était jusqu'à présent largement porté par les personnes AP. Or, en plus de la diminution généralisée de sa présence dans la fonction, la plupart de ces personnes changeront de poste en septembre 2020 pour s'assurer une stabilité d'emploi en devenant titulaire d'une classe, par exemple.

Certaines écoles se retrouvent également en difficulté car le nombre d'élèves ne leur permettra pas de mobiliser un temps équivalent pour chaque implantation. Par exemple, l'école E qui a trois implantations, n'aura que 2 périodes d'accompagnement personnalisé. Il est donc très compliqué pour ses acteurs d'envisager la suite, les périodes octroyées dans la nouvelle nomenclature ne permettant pas d'offrir une période d'accompagnement personnalisé aux différentes classes impliquées dans le projet jusqu'à présent.

La diminution des périodes de présence de la personne remettra le travail effectué sous la responsabilité des titulaires qui, retombant dans leur situation précédant le projet pilote, risquent de ne pas pérenniser les expérimentations vécues. Le danger étant que les quelques périodes d'accompagnement personnalisé disponibles à l'avenir pour ces écoles de petites tailles soient diluées au profit d'autres périodes de prises en charge, passant à côté des bénéficiaires identifiés lors du projet pilote pour les élèves.

6.1 Evaluation de la démarche du projet

Nous avons mis en place un accompagnement de proximité avec les équipes (rencontres mensuelles) afin de pouvoir les accompagner au plus près de leur réalité tout en leur permettant de tester et d'implanter de nouvelles pratiques pédagogiques. Le projet a également été ponctué de rencontres inter établissements permettant aux enseignants de se rencontrer et d'échanger sur cette expérience unique.

Lors de ces différents moments, l'équipe de recherche a pu prendre appui sur plusieurs leviers et a dû faire face à plusieurs freins que nous allons détailler ci-dessous.

Concernant les leviers, nous avons eu la chance de fonctionner dans une équipe de chercheurs pluridisciplinaires permettant d'apporter des visions complémentaires ancrées dans le réel. Nos domaines d'expertise respectifs nous ont permis de proposer un projet riche à différents niveaux : la qualité de l'accompagnement, la qualité des outils proposés et une compréhension fine des différentes

réalités des écoles. Nous avons pu développer des relations de confiance avec les équipes en adoptant une posture bienveillante et en partant du postulat que les enseignants étaient les experts de leurs pratiques et de leur classe.

Notre projet s'est également construit sur base des réalités du terrain afin de répondre au mieux aux besoins des équipes. La période d'analyse des besoins - première phase de notre projet pilote -, de construction du fil rouge, fut assez inconfortable dans la mesure où les objectifs poursuivis et les moyens pour les atteindre n'étaient pas explicites. Mais cette démarche a permis de proposer des outils pertinents aux équipes.

De plus, grâce à cela, le projet s'est construit au fur et à mesure en suivant de près les besoins des équipes. Cet aspect fut très motivant pour les chercheurs qui ont pu développer et porter ce projet du commencement à son terme.

Par ailleurs, l'accompagnement régulier d'enseignants dans leur contexte de travail, en partant de leurs réalités, attentes, possibilités, besoins, permet d'avoir un impact considérable sur les pratiques concrètes, tout en étant adapté. Dès le mois de janvier (après seulement 4 mois de phase d'opérationnalisation), des effets positifs - tangibles et durables - du projet, tant sur le vécu professionnel des enseignants que sur celui des élèves dans les leçons consacrées à la lecture, tels qu'identifiés par les enseignants, donnaient à chaque acteur un regain d'énergie et de motivation.

Quelle que soit la suite que les équipes pourront/souhaiteront donner au projet, la pratique du travail collaboratif telle qu'initiée lors des rencontres mensuelles, a été perçue comme extrêmement positive par l'ensemble des acteurs. En effet, ces derniers ont été amenés à se parler, à partager sur leurs pratiques, des questions pédagogiques et didactiques, leurs découvertes et trouvailles, mais également leurs doutes, leurs difficultés.

De même, le goût pour la recherche et l'innovation, sources d'angoisse pour certains enseignants en début de projet, semble s'être développé pour bon nombre d'entre eux.

Une autre conséquence positive de ce temps d'expérimentation est la modification du regard que bon nombre d'enseignants portaient sur leurs élèves ou leurs capacités. Ainsi, le transfert des problèmes identifiés chez certains élèves vers d'autres instances - parents, PMS, logopèdes, etc. - en début de projet a complètement disparu en fin de recherche. Les enseignants se sentant peut-être mieux armés pour accompagner chaque enfant quelles que soient ses spécificités, mais également plus concernés par l'ensemble des questions qui se posent dans leur classe, y compris celles en « marge de la norme ».

Pour l'équipe des chercheurs, les contacts réguliers avec les professionnels de terrain, leurs ressources, besoins, richesses, souhaits, désillusions, difficultés, etc. ont considérablement nourri leur connaissance de ce milieu, pourtant partie intégrante de leur travail au quotidien en dehors de cette expérience, mais parfois plus imaginé/fantasmé que réellement rencontré.

Pour les élèves enfin, dont la pratique de la lecture orale a pu être renforcée, de même que les compétences phonologiques ou de décodage dès le plus jeune âge, l'assimilation globale et profonde des stratégies nécessaires à la compréhension d'un texte, mais surtout le plaisir de jouer avec les livres ; dont les enseignants évoquent des acquis particulièrement rapides et importants liés à la mise en place du projet pilote ; nous espérons qu'ils auront la possibilité de vivre une scolarité dans laquelle cette expérience ponctuelle sera devenue la norme.

Notre équipe a également rencontré plusieurs freins au cours du projet. Au début de celui-ci, nous avons été impactés par le manque de clarté des informations communiquées à la fois aux écoles (concernant les modalités du projet, etc.) et aux équipes de recherche. Nous avons également dû composer avec un certain manque d'organisation initiale du projet. Nous avons dès lors dû prendre du temps pour établir une répartition des écoles réaliste d'un point de vue géographique, nous avons dû apporter des modifications à notre projet en fonction des changements de consignes en cours de projet (attente vis-à-vis du coenseignement, rôle de la personne AP, réception de la fiche descriptive).

De plus, la concomitance de ce projet avec d'autres réformes d'importance n'a pas facilité l'implication des équipes. En effet, les équipes ont été sollicitées pour le plan de pilotage, les enseignants de maternel ont dû suivre la formation du nouveau référentiel. Ces différents éléments ont limité le temps de participation et parfois d'implication des enseignants dans le projet.

Ensuite, la fracture numérique dans les écoles accompagnées s'est révélée d'une grande importance. Dans un premier temps, lors des premiers contacts avec des enseignants n'ayant pas de boîte électronique, avec des écoles n'ayant pas un accès régulier à Internet et pas ou peu de matériel à disposition des enseignants.

Pour finir, ce projet n'a pas pu être mené à terme comme il avait été prévu à cause de la crise sanitaire. La pertinence de l'enseignement à distance mis en place durant cette période nous pose question, comme à Meirieu (2020) qui met en avant l'inadaptation de cette pratique à des enfants ne sachant ni lire, ni écrire.

6.2 Perspectives des équipes

Les équipes ont développé différentes perspectives au regard de la suite du projet. Dans le cadre des pratiques, les enseignants évoquent le fait de mettre en place le coenseignement pour d'autres disciplines comme les mathématiques et l'éveil. De même certains enseignants, ont déjà préparé la mise en place de l'outil « Approcher l'écrit à pas de loup » car ils n'avaient pas pu le tester suite à la crise sanitaire. Une équipe va également s'inscrire au niveau du cycle 5-8 à une formation portant sur la phonologie. D'un point de vue organisationnel, plusieurs écoles vont mettre en place un temps de concertation hebdomadaire dans l'horaire des enseignants.

Dans certaines écoles, le projet-pilote a initié d'autres projets : une école développe un projet sur les centres de littératie dans l'ensemble des implantations de son PO via le détachement d'une enseignante en fin de carrière. L'objectif étant de soutenir l'implémentation globale de cette pratique. Une école a demandé à bénéficier d'une journée de formation avec les chercheurs pour partager les différents outils testés avec le reste de l'équipe pédagogique en vue d'une implémentation dans les différents cycles.

Enfin, les enseignants ayant vu leur identité professionnelle modifiée par le projet pilote, pour certains de manière considérable, en garderont des pratiques plus ou moins importantes. Pour leur part, les personnes AP, surtout les plus jeunes impliquées dans le projet, mettront à profit les acquis de cette fonction particulière - permettant une expérience riche et rapide, une entrée dans le métier ouverte sur l'innovation et les collègues - dans les classes dont elles deviendront titulaires dès la rentrée scolaire.

7. Perspectives et recommandations

7.1 Perspectives

- **La prolongation du premier projet pilote DIFLEC 1**

Le projet de prolongation de l'UNamur se base sur la volonté de poursuivre, renforcer et pérenniser les pratiques mises en œuvre durant la première phase du projet. En effet, le projet a pour ambition de développer la démarche réflexive dans les équipes afin de les rendre autonomes dans le développement et l'implémentation de pratiques pédagogiques favorisant la différenciation et l'accompagnement personnalisé dans l'apprentissage de la lecture. Nos actions seront calibrées pour accompagner, développer et consolider les pratiques collaboratives mises en place dans la première phase. Les équipes pourront se mettre en projet afin de construire les conditions optimales au regard de leurs spécificités pour poursuivre la pratique du travail collaboratif.

L'accompagnement sera fait à distance par l'équipe de chercheurs. De ce fait, les équipes seront amenées à prendre en main les éléments, à penser l'organisation et l'appropriation des outils de façon autonome.

Notre volonté est également de développer des communautés d'échange de pratiques, à la fois au sein des écoles et entre les différentes écoles accompagnées. Pour ce faire, nous organiserons (si les conditions sanitaires le permettent), trois rencontres inter établissements sur l'année et deux rencontres avec les personnes AP.

Pour terminer, en parallèle de ce suivi, nous mettrons en place une récolte de données systématique afin de pouvoir adapter notre accompagnement et analyser les différents effets et impacts du projet durant l'année.

- **Le nouveau projet DIFLEC 2**

L'équipe de l'UNamur a également rédigé un second projet, se basant sur les forces du premier projet et en affinant les objectifs au regard de cette première expérience. Ce second projet, s'adressant à de nouvelles équipes et d'une période d'un an vise quatre objectifs principaux :

- Mettre à jour les connaissances des enseignants sur les dernières recherches en lien avec l'apprentissage de la lecture.
- Développer la démarche réflexive dans les équipes.
- Initier et développer la démarche collaborative.
- Mettre en place une communauté d'échange de pratiques.

Pour ce faire, notre accompagnement sera mensuel dans les écoles et plusieurs rencontres inter établissements seront organisées (si la situation sanitaire le permet) sur l'année, avec également un point d'attention important au suivi des personnes AP. Ce projet repose également sur une récolte de données systématique, avec un état des lieux des pratiques et des représentations des enseignants en début et fin de projet, des questionnaires à chaque rencontre et un testing des élèves - sur les compétences et représentations - en début et fin d'année afin de pouvoir rendre compte de leur avancement.

7.2 Recommandations

Au travers de cette recherche, nous pouvons remarquer que les outils pédagogiques et/ou didactiques proposés aux enseignants permettent d'ouvrir d'autres possibles au niveau des pratiques pédagogiques mais ne se suffisent pas en eux-mêmes. En effet, l'appropriation des outils par les enseignants et leur application sont intimement liées à la mise en place à la fois d'une démarche réflexive et d'une démarche collaborative accompagnées.

Au niveau de la démarche réflexive, nous observons que les enseignants n'ont pas l'habitude de décrire, d'analyser et de réguler leur pratique, tout en essayant de la formaliser dans des fiches. Le travail enseignant semble bien souvent intégré ou intuitif. Nos accompagnements ont chaque fois été l'opportunité de leur permettre de prendre du recul par rapport aux activités qu'ils menaient, de mettre des mots sur les actes qu'ils posaient et d'entrer progressivement dans une démarche d'analyse. Néanmoins, les étapes de formalisation et de régulation des pratiques effectives nécessitent du temps. C'est cet aspect qui nous a manqué, l'étape de bilan n'ayant pu être menée en école. Le suivi des équipes l'année prochaine nous permettra de poursuivre dans cette voie.

Dès lors, il nous semble capital d'accompagner les équipes, au-delà de la mise en place effective de nouvelles activités, dans l'adoption d'une pratique réflexive par rapport aux actions menées. En effet, un outil ne peut se suffire à lui seul, il mérite d'être approprié et sans cesse adapté au contexte dans lequel il s'implante. Décrire, analyser et réguler ses pratiques méritent d'être intégrés à toute pratique enseignante. C'est en cela que chaque enseignant pourra s'inscrire dans un processus continu d'élaboration de sa pratique qui soit autonome et pertinente en regard de l'évolution tant des publics d'élèves que des connaissances pédagogiques et didactiques.

Au niveau de la démarche collaborative, force est de constater que travailler ensemble, mobiliser les équipes par cycle, semble assez nouveau dans une majorité des écoles-partenaires. Collaborer, échanger, partager et créer de nouvelles activités basées sur les besoins réels des élèves font écho à un changement professionnel important. Selon Borgès et Tardif, le travail collaboratif tend « à sortir le travail partagé des zones interstitielles où il était engoncé jusqu'à présent et à l'inscrire au cœur de nouvelles pratiques de collaboration, de concertation, d'équipes, de gestion collective » (Borgès et Tardif, 2009, p.88) qui participe au développement d'une nouvelle professionnalité enseignante. De plus, ces changements prennent appui sur le développement de compétences particulières (Corriveau & Letor, 2010) et sur l'expérience du travail collaboratif à mettre en place dans une interdisciplinarité (Fernandez, 2020). Ces différentes compétences nécessitent une implication importante des enseignants dans un processus d'apprentissage au plus près de leurs besoins afin de leur permettre de se développer professionnellement (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Cette vision du développement professionnel prend place dans la formation continue des enseignants. Il serait intéressant de développer des modules de formation dédiés à l'apprentissage du travail collaboratif en équipe et à la démarche réflexive. Ces formations pourraient être envisagées sous différentes modalités : à distance, par la participation à des projets pilotes mis en place sur une année scolaire, des échanges de pratiques intra et inter-écoles, etc. De cette façon, en ancrant la formation dans un projet professionnel d'équipe contextualisé, celle-ci prendrait tout son sens comme l'évoquent Uwamariya & Mukamurera (2005).

Richard & al. (2015) partagent également cette vision. Ces auteurs mettent en avant la mise en place de formations continues dans une vision organisationnelle permettant à chaque enseignant de se développer professionnellement avec le soutien de ses pairs. Pour eux, le développement du travail collaboratif permet de soutenir le processus d'apprentissage professionnel et d'améliorer la qualité de l'action pédagogique. Cela fait d'autant plus sens, que selon ces auteurs, le principal levier d'apprentissage des élèves est l'enseignant par la qualité de ses interventions pédagogiques. Cette recherche a montré combien le fait de travailler en équipe, d'expérimenter des activités, de se mettre en question ensemble constituait une opportunité pour se développer professionnellement. Le travail collaboratif mérite d'être expérimenté au sein de l'organisation scolaire et autour des pratiques pédagogiques. C'est en vivant la collaboration autour des pratiques que les enseignants pourront en percevoir la plus-value.

De plus, comme nous avons pu le voir dans le projet, la présence d'un tiers interne ou externe à l'école, ici représenté par la personne engagée sur les heures d'accompagnement personnalisé (tiers-interne) et/ou par le chercheur-accompagnateur (tiers-externe) semble nécessaire pour créer un espace d'échanges et de réflexion dans l'école. Ainsi, le fait de pouvoir bénéficier de l'expertise d'une personne externe rassure et permet de poser les bases pour développer une pratique autonome individuelle et collective. Cela invite à **repenser les modalités de formation continue des enseignants** en les envisageant sous la forme de participation à des projets accompagné en école, mais aussi entre écoles. Le travail inter établissements constitue une opportunité pour développer des communautés d'échange de pratiques, où le pair externe échange, partage et questionne.

Il semble également que les personnes détachées pour mener l'accompagnement personnalisé constituent la pierre angulaire du changement dans les équipes. Représentant l'attention à porter à la différenciation en lecture, elles permettraient de dynamiser les pratiques, de décloisonner les espaces, de développer la continuité et *in fine* d'améliorer sensiblement la qualité des pratiques pédagogiques proposées. Le maintien d'un nombre conséquent de périodes pour cette personne dite « AP » semble un incontournable.

Par ailleurs, la multiplication des fonctions spécifiques dans les écoles (soutien FLA, soutien à l'intégration, soutien NTIC), amène de plus en plus des professionnels tels que des logopèdes, des psychomotriciens à passer la porte de la classe. Il pourrait être utile de réfléchir à l'implication de ces différents professionnels afin de développer une réflexion collaborative interprofessionnelle, où chacun, met à disposition ses ressources propres tout en apprenant à connaître celles de ses collègues.

Les constats proposés ci-dessus nous amènent également à **évoquer la formation initiale des enseignants**. Il serait intéressant que les futurs enseignants puissent déjà développer des compétences collaboratives dès leur formation de base afin de pouvoir les mettre en pratique et les faire évoluer durant leur carrière. Le développement répandu de cette collaboration pourrait soutenir l'insertion dans le métier.

Le métier étant de plus en plus complexe, avoir le soutien des pairs permettrait de travailler en continuité, de développer des activités les plus adaptées pour les élèves et de meilleure qualité. Ce métier, vécu souvent comme solitaire, nécessite une ouverture pour répondre aux différents défis actuels : inclusion, gestion de l'hétérogénéité, utilisation du numérique, etc. Ces axes de formation pourraient permettre de faire évoluer les représentations véhiculées sur le métier afin de progressivement élaborer une conception plus collective du métier d'enseignant.

Néanmoins, la mise en place et la gestion du temps dédié au travail collaboratif pose de nombreuses questions dans les écoles et particulièrement aux directions. En effet, ce temps de concertation semble indispensable et pourtant peu d'école de notre échantillon ont pu mettre en place des temps fixes dans l'horaire et ainsi asseoir une dynamique collaborative au sein de ces temps de concertation. Le fait de mettre en place des rencontres régulières avec, dans le cas du projet pilote, le chercheur, a créé un nouvel espace-temps dédié à l'implémentation de démarches collaboratives, réflexives et de nouvelles pratiques. Il est donc important de prévoir un aménagement institutionnel de temps dédié à ce type d'échanges (Letor, 2009) en accompagnant les équipes pour le faire. A ce jour, les heures de concertation sont en effet obligatoires, mais l'intégration effective et automatique de ces temps de concertation dans l'horaire habituel du travail enseignant reste difficile et touche la représentation du temps de travail enseignant.

En effet, le travail collaboratif se veut être une opportunité pour travailler ensemble et gagner du temps. Pourtant, il est souvent perçu comme une charge de travail supplémentaire par les enseignants en comparaison à d'autres tâches qui semblent plus légitimes comme la préparation des cours, le temps devant les élèves, etc. (Beckers, 2007). Le temps de travail hors de la classe est bien souvent laissé à l'appréciation de chacun, et reste dans une zone d'autonomie propre au métier enseignant. Cela invite à questionner ce temps de travail enseignant en y incluant le travail collaboratif.

Afin de soutenir la mise en place du travail collaboratif, du point de vue de la gestion d'un établissement scolaire, nous pouvons également évoquer deux pistes à investiguer. Tout d'abord, il nous a semblé primordial de **mentionner l'importance de la stabilité des équipes**. En effet, comment mettre en place des pratiques innovantes et développer la démarche collaborative si l'équipe est continuellement modifiée en cours d'année et à chaque année scolaire ? Ces apprentissages et le développement des relations collectives en lien avec la collaboration se construisent dans le temps. Chaque équipe développe sa propre dynamique. Pouvoir maintenir une continuité entre les équipes constitue un levier au maintien d'une dynamique collaborative au sein d'un établissement.

Par ailleurs, afin de soutenir ces différentes démarches, la direction a une place cruciale pour « guider l'équipe ». Toutefois, nous observons que ce soutien à la dynamique collaborative ne semble pas toujours exploité au niveau du leadership des écoles. Il serait donc intéressant de proposer aux directions des formations continues qui englobent ces enjeux.

Enfin, la projet pilote a montré que les représentations des enseignants au sujet de la différenciation ont évolué. En effet, ils semblent voir plus facilement des actions à mener dans leur classe et plus spécifiquement lors de la venue de la personne AP. Toutefois, un des enjeux de la recherche était à la fois de développer des pratiques collaboratives et notamment le coenseignement pour soutenir l'apprentissage des élèves, mais également de permettre aux enseignants de s'approprier des pratiques à mettre en place lorsqu'ils gèrent seuls leur classe. En effet, les outils comme les centres de littératie permettent de moduler le groupe classe laissant des possibilités pour mener à bien de l'accompagnement personnalisé par l'enseignant. Il est donc important de continuer à travailler sur les représentations des enseignants face aux pratiques de différenciation et de les amener à développer des activités dans lesquelles ils pourraient exploiter pleinement différentes stratégies et prendre appui sur une démarche diagnostique. De cette façon les enseignants seront autonomes dans cette pratique tout en l'enrichissant au fur et à mesure de l'échange avec les pairs et lors de la venue ponctuelle d'une aide extérieure.

Bibliographie

André M., Dumont A., Libion M., Dacht D. et Schillings P. (2019) Conjuguer enseignement explicite et approche authentique de l'écriture pour développer les compétences rédactionnelles des élèves du cycle 5-8. Apprendre et enseigner aujourd'hui, volume 8| no 2 | printemps 2019 [<http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Num%C3%A9ro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf>, consulté le 20 novembre 2019]

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.becke.2007.01.

Benoit, V. & Angelucci, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 48-54

Berthier, J-L, Borst, G, Desnos, M, Guilleray, F. (2018). Les neurosciences cognitives dans la classe. Montrouge : Editions ESF.

Blais, M., Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. In *Recherches qualitatives*, vol 26 (2), pp. 1-18.

Charlier, E. (2014). Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. Bruxelles : De Boeck.

Clément C. (2015) Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite In S. Zarrouk (Ed) *Penser l'efficacité en sciences de l'éducation*, pp. 133-150. Paris: L'Harmattan [Archive ouverte HAL : hal-0162736 ; consulté le 28 novembre 2019]

Connac, S. (2016) « Accompagnement personnalisé et réforme 2016 » Cahiers pédagogiques, cercle de « L'accompagnement des élèves : au cœur du métier d'enseignant ? ». Jeudi 14 Avril 2016 [<http://cercles.cahiers-pedagogiques.com/fil/360923/accompagnement-personnalise-et-reforme-2016>]

Corriveau, L., Letor, C. (2010). Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Bruxelles: De Boeck.

Dehaene, S. (2011). Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe. Paris : Odile Jacob Sciences.

Diller, D. (2010). Les centres de littératie. *Susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale*. Chenelière éducation. 190 p.

Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif*: Presses universitaires de Namur.

Fernandez, N. (2020). Révéler le tissu d'expérience collective au sein d'un groupe en formation aux sciences de la santé pour l'évaluation de la compétence de collaboration interprofessionnelle. *Actes du colloque de l'ADMEE- Des méthodologies de l'évaluation de la professionnalité émergente-Casablanca*

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. (2016) L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves. *Revue L'Éducateur*, 39-41. [r-libre/1079, consulté le 20 novembre 2019]

Goigoux, R. (2003). Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence consensus. *Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Comment doser les différentes composantes de cet ensemble ? Quelle est la pertinence des diverses méthodes ?*. PIREF. <http://www.bienlire.education.fr>

Goigoux, R., Cèbe, S. (2006). Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant. Paris : Retz.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants. REF Nantes. [Halshs-00936348]

Lafontaine D., Deum M., Gabelica C., Lafontaine A. Et Nyssen M.-C. (2007). Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1re et 2e années primaires. FWB [https://pren-sonuma-be.s3.amazonaws.com/attachedfiles/AGE_0454.pdf, consulté le 10 juin 2020]

Letor, C. (2009). Comment travailler ensemble en équipe au sein des établissements scolaires? In. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Loiselle, J. H., S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27, 40-59.

Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 7-14. doi:10.3917/lsdle.454.0007

Morin M.-F., Montésinos-Gelet I. (2007) Approcher l'écrit à pas de loup. La littérature de jeunesse pour apprendre à lire et écrire au préscolaire et au primaire. Québec : Chenelière Education.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique* 23 :147-181.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin. doi:10.3917/arco.paill.2016.01.

Richard, M. Carigan, I. Gauthier, C. Bissonnette, S. (2015). Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances. Rapport de recherche. Université de TELUQ.

Tardiff, M. et Borgès, C. (2009). Transformation de l'enseignement et le travail partagé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle. Partie 2 Vol. 42*, pp. 83-100.

Tasra, S. (2017). Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire. halshs-01531812 [consulté le 5 juillet 2019]. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01531812/document>

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, 9-38. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. [<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>]

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 133-155.

Zouari, Y. (2010). Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité. *Questions vives*, Vol.4 n°13 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2011 [consulté le 5 juillet 2019]. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/237> ; DOI : 10.4000/questionsvives.237